



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Relações de Poder e Controle no Currículo do Curso
de Direito da FURG

Renato Duro Dias

Pelotas, 2014.

RENATO DURO DIAS

Relações de Poder e Controle no Currículo do Curso
de Direito da FURG

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Lorea Leite

Pelotas, 2014.

FICHA CATALOGRÁFICA

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Cecilia Lorea Leite – PPGE/UFPel
Presidente

Prof. Dr. Alvaro Moreira Hypolito – PPGE/UFPel

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira – PPGE/UFPel

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha – PPGEDU/UNISINOS

Profa. Dra. Raquel Fabiana Lopes Sparemberger – PPGD/FURG

Profa. Dra. Francisca Ferreira Michelin – PPGMP/UFPel

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Cecilia Lorea Leite, exemplo de docente e de pesquisadora, pela serenidade, ética, cumplicidade e capacidade de me constituir em um investigador. Serei eternamente grato.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, em especial, aos Professores Doutores Jarbas Santos Vieira e Alvaro Moreira Hypolito. Obrigado pela seriedade acadêmica e investigativa.

À Professora Doutora Francisca Ferreira Michelin, por me apresentar os estudos sobre fotografia de modo tão instigante.

Às Professoras Doutoras Maria Isabel da Cunha e Raquel Fabiana Lopes Sparemberger pelas contribuições trazidas para esta investigação.

Aos colegas de doutoramento, especialmente à Afra Suelene de Sousa, meu afeto e amizade.

Ao Grupo de Estudos Sociológicos da Sala de Aula (ESSA), da Universidade de Lisboa, Portugal, particularmente às Professoras Doutoras Ana Maria Morais e Isabel Pestana Neves e as colegas, Silvia Ferreira e Leonor Saraiva. Guardarei com carinho os dias de convívio.

Aos (às) alunos (as), ex-alunos (as), servidores, colegas professores e corpo diretivo da Faculdade de Direito da FURG. Obrigado por fazerem parte da minha vida. Sem vocês esta pesquisa não faria sentido.

Aos meus familiares e amigos, pela grandeza de estarem sempre ao meu lado.

Ao meu companheiro e parceiro, em boa parte desta jornada, Ricardo Ayres. Nossas vidas se completam.

Ao meu pai Oxalá, por tudo que representa.

*Preciso ser um outro
para ser eu mesmo
Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta
Sou pólen sem insecto
Sou areia sustentando
o sexo das árvores
Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro
No mundo que combato
morro
no mundo por que luto
nasço*

(Mia Couto, 2002, p.13)

Relações de poder e controle no currículo do Curso de Direito da FURG

RESUMO

AUTOR: RENATO DURO DIAS
ORIENTADOR: MARIA CECILIA LOREA LEITE

Esta tese tem como objetivo compreender o processo de recontextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito no currículo do Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), tendo como foco principal as relações de poder e controle. A investigação, com base na teoria sociológica de Basil Bernstein, examina o contexto da educação jurídica brasileira e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito. Assim, problematiza a organização e a estrutura educacional do conhecimento do/no Curso de Direito da FURG, mediante a análise das mensagens sociológicas dos textos e documentos curriculares, das práticas pedagógicas docentes e das orientações específicas de codificação dos alunos. Centrada na tríade currículo, pedagogia e avaliação, a perspectiva bernsteiniana potencializa a indagação sobre quais as possibilidades, limites e mensagens de um currículo. A hipótese proposta para esta tese aponta um Currículo Oficial cujos eixos de formação — humanista, profissionalizante, prático e vocacional — não se articulam, contexto provavelmente originado de um currículo compartimentado com forte hierarquia nas relações entre sujeitos, em discursos e espaços bem demarcados e, ainda, uma prática pedagógica docente especializada. Dessa forma, as relações de poder se alicerçam em correlações entre as categorias e os princípios de controle, nas interações desses mecanismos dentro das categorias. Percebe-se, assim, uma potência investigativa para o currículo a partir do substrato das relações de poder e controle e, especialmente, em suas categorias expressas nos conceitos de classificação e de enquadramento. Em síntese, embora os textos e documentos curriculares contenham uma determinada mensagem, nem sempre esta será a reproduzida nos diferentes contextos analisados. No mesmo viés, para as práticas pedagógicas docentes e para os planos de atividades, embora ambos possam tentar reproduzir o que está expresso no Projeto Político Pedagógico, esta reprodução nunca será total. Isso significa dizer que o currículo do Curso de Direito da FURG pode se constituir num potencial espaço de mudança, na medida em que se verificar a alteração no sentido e no grau das propostas apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente quando se analisar as mensagens recontextualizadas pelos Projetos Políticos Pedagógicos 2006 e 2012. Para esta investigação utilizou-se uma metodologia de abordagem qualitativa de inspiração bernsteiniana, a qual se articulou estudos do campo das imagens e da fotografia, percebendo-os como relevantes aportes para entender a recontextualização curricular e as orientações de codificação dos alunos para os conceitos de justiça e de justiça social. Para esta finalidade realizou-se análise documental, observação de práticas pedagógicas docentes e, particularmente com estudantes, entrevista com imagens. Pensa-se que esses estudos podem contribuir para as leituras do sistema de organização educacional no qual está inserido o Curso de Direito da FURG. Defende-se, a partir de Basil Bernstein, que as arenas de conflito existentes nas relações de poder e de controle podem potencializar uma mudança no currículo do Curso de Direito da FURG.

Palavras-chave: educação jurídica; currículo; poder; controle; justiça social.

Relations of power and control in the curriculum of Law Course at FURG

ABSTRACT

AUTHOR: RENATO DURO DIAS
ORIENTADOR: MARIA CECILIA LOREA LEITE

This thesis aims at understanding the process of recontextualization of the National Curriculum Guidelines for the Law Courses in the curriculum of Law Course at Universidade Federal do Rio Grande (FURG), having as main focus the relations of power and control. The investigation, based on the sociological theory of Basil Bernstein, examines the context of Brazilian legal education and the National Curriculum Guidelines for the Law Courses. Thus, problematizing the organization and the educational structure of knowledge of/in the Law Course at FURG by the analysis of sociological messages from curricular texts and documents, the analysis of the teacher pedagogical practice and also the specific orientations of codification of students. Centered on the triad curriculum, pedagogy and assessment, the Bernsteinian perspective potentiates the inquiry of what are the possibilities, limits and messages of a curriculum. The hypothesis proposed in this thesis points at an Official Curriculum whose formation axes – humanist, professionalizing, practical and vocational – do not articulate themselves, a context probably originated from a compartmentalized curriculum with strong hierarchy on the relations among subjects, in discourses and spaces well established and, yet, a specialized teacher pedagogical practice. This way, the relations of power are founded in correlations between the categories and the principles of control, in the interactions of these mechanisms within the categories. It's observed, then, an investigative power for the curriculum from the substrate of relations of power and control and, specially, in its categories expressed in the concepts of classifications and framing. In summary, although the curriculum texts and document shave a certain message, this will not always be reproduced in the different analyzed contexts. In the same way, for the teachers pedagogical practices and for the activities plans, although both may try to reproduce what is expressed in the Pedagogical Political Project, this reproduction will never be total. This means that the curriculum of the Law Course at FURG can become a potential space for changing, according as it is verified the alteration in meaning and in the level of the proposals presented in the National Curriculum Guidelines, especially when the recontextualized messages by the Pedagogical Political Projects 2006 and 2012 are analyzed. For this investigation, it was used a methodology of qualitative approach on Bernsteinian inspiration, which was articulated to studies of the field of images and photography, perceiving them as relevant support to understand the curricular recontextualization and the orientations of codification of students for the concepts of justice and social justice. For this purpose, documental analyze, observation of teachers pedagogical practices and, particularly with students, interview with images were carried out. It is believed that these studies may contribute for the reading of the systems of educational organization in which the Law Course of FURG is inserted. It is defended, by Basil Bernstein, that this conflicts arenas existing in the relations of power and control can potentiate a change in the curriculum of the Law Course at FURG.

Key-words: legal education; curriculum; power; control; social justice.

SUMÁRIO

Resumo.....	07
Abstract	08
Lista de abreviaturas	12
Lista de figuras	14
Lista de imagens	15
Lista de quadros.....	16

INTRODUÇÃO.....	19
-----------------	----

CAPÍTULO I

1. Situando a pesquisa.....	30
1.1 Proposta e questões de investigação	33
1.2 Razões de estudo e hipótese	42
1.3 Educação jurídica e políticas públicas para os cursos de Direito no Brasil	45
1.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito.....	60
1.3.2 Projetos Políticos Pedagógicos do curso em análise.....	67
1.3.2.1 Estrutura organizacional do curso	68
1.3.2.2 Matérias, eixos e interdisciplinaridade.....	73
1.3.2.3 Integração	80
1.3.2.4 Sistemas de avaliação e disciplinas.....	86
1.3.2.5 Projetos Especiais	92
1.4 Para des-pensar o direito	102

CAPÍTULO II

2. Estudos sobre currículo	108
2.1 Teorias curriculares.....	109
2.1.1 Currículo e planejamento.....	110
2.1.2 Teorias críticas e estruturalistas	113
2.1.3 Teorias pós-estruturalistas e pós-coloniais	118
2.2 Conhecimento, currículo e interdisciplinaridade.....	124
2.3 Currículo, educação jurídica e justiça social	129

CAPÍTULO III

3. Contribuições de Basil Bernstein para os estudos curriculares	141
3.1 Códigos, orientação específica de codificação e dispositivo pedagógico	143
3.2 Regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação	152
3.3 Currículo de coleção e de integração e interdisciplinaridade.....	154
3.4 Pedagogias visíveis, invisíveis e mistas.....	156
3.5 Relações de poder e princípios de controle	158

CAPÍTULO IV

4. Diálogos entre imagem, currículo e educação jurídica	163
4.1 Contributos da fotografia para o campo da imagem	167
4.2 Estudos sobre currículo, imagem e fotografia	170
4.3 Explorando o campo da pesquisa: fotografia, educação jurídica e currículo	172
4.4 Fotografia e orientação específica de codificação	183

CAPÍTULO V

5. Analisando os dados coletados	192
5.1 Recontextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais – Discurso Pedagógico Oficial e Currículo Oficial	196
5.1.1 Mensagens sociológicas presentes nas práticas pedagógicas docentes	214
5.1.1.1 Relação entre sujeitos – professor e aluno – regras discursivas	216
5.1.1.1.1 Sequência, ritmagem e seleção de conteúdos	216
5.1.1.1.2 Critérios de avaliação	223
5.1.1.2 Relação entre sujeitos – professor e aluno – regras hierárquicas	227
5.1.1.3 Relação entre discursos	230
5.1.1.3.1 Intradisciplinaridade e interdisciplinaridade	230
5.1.1.4 Relação entre espaços	234
5.1.1.4.1 Espaços do aluno e do professor	234
5.1.1.4.2 Espaços do aluno-professor-comunidade	235
5.1.2 Orientação específica de codificação para o conceito de justiça e de justiça social – alunos matriculados no Currículo Oficial	236
5.1.2.1 Resultados	238
5.2 Recontextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais – Discurso Pedagógico Oficial, Currículo Oficial e Projetos Especiais	247
5.2.1 Mensagens sociológicas presentes nas práticas pedagógicas docentes	255
5.2.1.1 Relação entre sujeitos – professor e aluno – regras discursivas	256
5.2.1.1.1 Sequência, ritmagem e seleção de conteúdos	257
5.2.1.1.2 Critérios de avaliação	260
5.2.1.2 Relação entre sujeitos – professor e aluno – regras hierárquicas	263
5.2.1.3 Relação entre discursos	265
5.2.1.3.1 Intradisciplinaridade e interdisciplinaridade	265
5.2.1.4 Relação entre espaços	268
5.2.1.4.1 Espaços do aluno e do professor	268
5.2.1.4.2 Espaços do aluno-professor-comunidade	270
5.2.2 Orientação específica de codificação para o conceito de justiça e de justiça social – alunos matriculados no Currículo Oficial e vinculados aos Projetos Especiais	271
5.2.2.1 Resultados	273

CAPÍTULO VI

6. Relações de poder e controle no currículo do Curso de Direito da FURG	276
6.1 Respondendo às questões de pesquisa	276
6.2 Contribuições do estudo	287
6.3 Limitações do estudo	288
6.4 Considerações sobre os achados da pesquisa	289

REFERÊNCIAS	292
ANEXOS.....	315

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABEDI: Associação Brasileira do Ensino do Direito
- ANPED: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- C: Classificação
- C⁺: Classificação forte
- C⁺⁺: Classificação muito forte
- C⁻: Classificação menos forte
- C⁻⁻: Classificação fraca
- CAIC: Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
- CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEED: Comissão Especial do Ensino do Direito
- CEJ: Comissão de Ciência e Ensino Jurídico
- CES: Câmara de Educação Superior
- CFE: Conselho Federal de Educação
- CNE: Conselho Nacional de Educação
- COEPE: Conselho Ensino, Pesquisa e Extensão
- CPTD: Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente
- CRAF/SAJ: Centro de Referência e Apoio às Famílias/Serviço de Assistência Judiciária
- CRDH: Centro de Referência em Direito Humanos
- DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
- DI: Discurso Instrucional
- DR: Discurso Regulador (Regulativo)
- DPE: Defensoria Pública do Estado
- DPO: Discurso Pedagógico Oficial
- DPR: Discurso Pedagógico de Reprodução
- E: Enquadramento
- E⁺: Enquadramento forte
- E⁺⁺: Enquadramento muito forte
- E⁻: Enquadramento menos forte
- E⁻⁻: Enquadramento fraco
- EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes do Ensino Superior
ESSA: Grupo Estudos Sociológicos da Sala de Aula
FaE: Faculdade de Educação
FADir: Faculdade de Direito
ForGRAD: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FORPROEX: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
FURG: Universidade Federal de Rio Grande
GEPCPós/UFRGS: Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Pós-modernidade
GT: Grupo de Trabalho
LDB: Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
OAB: Ordem dos Advogados do Brasil
OEC: Orientação Específica de Codificação
PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação
PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional
PI: Pedagogia Invisível
PPI: Projeto Político Institucional
PPP: Projeto Político Pedagógico
PROEXC: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PV: Pedagogia Visível
QSL: Quadro de Sequência Lógica
SEURS: Seminário de Extensão Universitária da Região Sul
SiGProj: Sistema de Gestão de Projetos
STJ: Superior Tribunal de Justiça
TCC: Trabalho de Conclusão de Curso
UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPEl: Universidade Federal de Pelotas
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo teórico - DPO/DPR	34
Figura 2: Modelo teórico– Orientação Específica de Codificação (OEC)	38
Figura 3: Modelo de hipótese – Currículo Oficial.....	43
Figura 4: Modelo de hipótese – CRDH e CRAF/SAJ	44
Figura 5: Diagrama – Conceito de justiça.....	133
Figura 6: Modelo de análise das relações de Poder e Controle – Bernstein (1990)	144
Figura 7: Modelo de Orientação Específica de Codificação (OEC).....	146
Figura 8: Modelo Discurso Instrucional e Discurso Regulador	149
Figura 9: Modelo Contexto Instrucional.....	149
Figura 10: Modelo Contexto regulador.....	150
Figura 11: Parâmetros de análise - o <i>como</i>	151
Figura 12: Sistema organizacional do conhecimento educacional.....	155
Figura 13: Orientação Específica de Codificação	186
Figura 14: Modelo – Relações presentes na construção dos instrumentos de análise de textos e contextos	196

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Diversidade	136
Imagem 2: Escola interdita	140
Imagem 3: Descobertas	161
Imagem 4: Balança do Direito	175
Imagem 5: Deusa Themis	176
Imagem 6: Defensoria Pública do Estado	178
Imagem 7: Imagens do Grupo 1	190
Imagem 8: Imagens do Grupo 2	190
Imagem 9: Imagens do Grupo 3	190
Imagem 10: Balança da justiça em equilíbrio (Grupo 1)	238
Imagem 11: Malhete dourado (Grupo 1)	238
Imagem 12: Deusa Themis (Grupo 1)	238
Imagem 13: Deusa Themis em pedra (Grupo 1)	241
Imagem 14: Ribeirinhos (Grupo 3)	243
Imagem 15: Acessibilidade (Grupo 3)	243
Imagem 16: Pilhas de processo (Grupo 1)	244
Imagem 17: Romeno (Grupo 3)	272
Imagem 18: Manifestação (Grupo 3)	272
Conjunto de imagens Grupo 1	328
Conjunto de imagens Grupo 2	331
Conjunto de imagens Grupo 3	333

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Disciplinas analisadas – Eixo fundamental	41
Quadro 2: Disciplinas analisadas – Eixo profissional.....	41
Quadro 3: Projetos Especiais analisados.....	42
Quadro 4: Primeira Organização Curricular dos Cursos de Direito no Brasil	46
Quadro 5: Currículo expresso no Decreto nº. 1.232 H de 1891	48
Quadro 6: Currículo expresso pela Lei nº 314 de 1895	49
Quadro 7: Currículo com base no Decreto nº 8.662/1911	50
Quadro 8: Currículo com base no Decreto nº 11.530 de 1915	50
Quadro 9: Matérias para os cursos de Direito - Resolução n. 003/72	55
Quadro 10: Matérias para os cursos de Direito - Portaria nº. 1.886/94	58
Quadro 11: Resenha histórica.....	59
Quadro 12: Eixos curriculares para os cursos de Direito - Resolução nº. 09/2004	63
Quadro 13: Quadro de Sequência Lógica – 2006 - Curso de Direito – FURG.....	70
Quadro 14: Quadro de Sequência Lógica – 2012 - Curso de Direito – FURG.....	70
Quadro 15: Carga horária e integralização - PPP (2006 e 2012)	71
Quadro 16: Objetivos geral e específico - PPP (2006 e 2012).....	72
Quadro 17: Matérias, eixos e interdisciplinaridade - PPP (2006 e 2012).....	74
Quadro 18: Integração - PPP (2006 e 2012)	81
Quadro 19: Sistema de avaliação - PPP (2006 e 2012)	86
Quadro 20: Quadro comparativo de disciplinas obrigatórias - PPP (2006 e 2012).....	88
Quadro 21: Quadro de equivalência de disciplinas entre o PPP de 2006 e o de 2012	90
Quadro 22: Proposta de extensão – PPP (2006 e 2012).....	95
Quadro 23: Objetivos – CRAF/SAJ e CRDH	98
Quadro 24: Exploratório com as palavras-chave: currículo e educação jurídica. Pesquisa realizada junto aos dados do banco de teses.	105
Quadro 25: Exploratório com as palavras-chave: justiça, imagem e direito. Pesquisa realizada junto aos dados do banco de teses.	105
Quadro 26: Imagens e fotografias para a entrevista de orientação específica de codificação.....	188

Quadro 27: Imagens por grupos	189
Quadro 28: Perfil do egresso – PPP (2006 e 2012)	197
Quadro 29: Recontextualização – Competências e habilidades	201
Quadro 30: Recontextualização – Matérias e eixos.....	204
Quadro 31: Recontextualização – Disciplina Teoria Geral do Direito	208
Quadro 32: Quadro de Disciplinas Optativas – PPP (2012)	210
Quadro 33: Quadro de professores da FADir/FURG	215
Quadro 34: Currículo Oficial - Instrumento - Relação entre sujeitos – Regras discursivas - Seleção de conteúdos	220
Quadro 35: Currículo Oficial - Instrumento - Relação entre sujeitos – Regras discursivas – Sequência	221
Quadro 36: Currículo Oficial - Instrumento - Relação entre sujeitos – Regras discursivas – Ritmagem	223
Quadro 37: Currículo Oficial - Instrumento - Relação entre sujeitos – Regras discursivas – Critérios de avaliação	227
Quadro 38: Currículo Oficial - Instrumento - Relação entre sujeitos – Regras hierárquicas.....	229
Quadro 39: Currículo Oficial - Instrumento – Relação entre discursos – Intradisciplinaridade	231
Quadro 40: Currículo Oficial - Instrumento – Relação entre discursos – Interdisciplinaridade.....	231
Quadro 41: Currículo Oficial – Instrumento – Relação entre o espaço do aluno e o do professor	234
Quadro 42: Projetos Especiais - Instrumento - Relação entre sujeitos – Regras discursivas - Seleção de conteúdos	259
Quadro 43: Projetos Especiais - Instrumento - Relação entre sujeitos – Regras discursivas - Sequência.....	260
Quadro 44: Projetos Especiais - Instrumento - Relação entre sujeitos – Regras discursivas - Ritmagem	260
Quadro 45: Projetos Especiais - Instrumento - Relação entre sujeitos – Regras discursivas – Critérios de avaliação	263
Quadro 46: Projetos Especiais - Instrumento - Relação entre sujeitos – Regras hierárquicas.....	264

Quadro 47: Projetos Especiais - Instrumento	
- Relação entre discursos – Intradisciplinaridade	265
Quadro 48: Projetos Especiais - Instrumento	
- Relação entre discursos – Interdisciplinaridade	266
Quadro 49: Projetos Especiais - Instrumento	
- Relação entre o espaço do aluno e o do professor.....	268

INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como objetivo compreender 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. A pesquisa, com base na teoria sociológica de Basil Bernstein (1984, 1990, 1996, 1998, 2000), procura analisar o contexto da educação jurídica brasileira e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito. Assim, problematiza a organização e a estrutura educacional do conhecimento do/no Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), através da análise das mensagens sociológicas dos textos e documentos curriculares, das práticas pedagógicas docentes e das orientações específicas de codificação dos alunos.

Centrada na tríade currículo, pedagogia e avaliação, a perspectiva bernsteiniana potencializa e indaga quais as possibilidades, limites e mensagens de um currículo. A hipótese proposta para esta tese aponta um Currículo Oficial cujos eixos de formação — humanista, profissionalizante, prático e vocacional — não se articulam, contexto provavelmente originado de um currículo compartimentado com forte hierarquia nas relações entre sujeitos, em discursos e espaços bem demarcados e, ainda, uma prática pedagógica docente especializada.

Por outro lado, supõe-se que exista uma especialização entre conhecimentos, refutando-se as práticas interdisciplinares, e um conjunto de critérios de avaliação que, além de implícitos, negam ou desconhecem os saberes prévios e em construção. Essas hipóteses experienciais parecem indicar a importância da análise organizacional do conhecimento nesse currículo e, sobretudo, das modelagens nas relações poder e controle aí existentes.

Nesse sentido, percebe-se que uma investigação e problematização sobre o currículo ora analisado pode potencializar/produzir contribuições relevantes para pensar o processo de construção da educação jurídica (WARAT, 2004; RODRIGUES, 2005;

RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002; JUNQUEIRA, 1999; LYRA FILHO, 1980, 1982; BITTAR, 2001; LEITE, 2003).

Nas últimas décadas, estudos (BERNSTEIN, 1996, 1998; BALL, 1994, 2001, 2004; APPLE, 1996, 2009) têm possibilitado compreender a educação do ponto de vista das análises curriculares, inclusive no Brasil (MOREIRA e SILVA, 2009; SILVA, 2003; LOPES e MACEDO, 2011; LOPES, 2004, 2012; HIPÓLITO, VIEIRA e PIZZI, 2004; LEITE, 2003).

Embora percorrendo caminhos divergentes, justamente por se fundamentarem numa pluralidade de referenciais teóricos, essas investigações possuem como marca a centralidade dos estudos sobre o currículo e as políticas curriculares.

Esse papel central, atribuído à polissemia expressa pelos múltiplos conceitos de currículo, possibilitou a produção de sentidos e significações típicas de um constructo cultural em constante metamorfose, fruto de embates em diversas arenas de conflitos e de intrincadas redes e relações de poder.

Dentre essas análises, entende-se que as produzidas por Bernstein (1996, 1998, 2000, 2003) manejam e articulam os conceitos de poder e controle de modo a inspirar uma profícua reflexão sobre esse contexto, já que o poder se constrói e se constitui na relação entre categorias, e o controle, nas relações dentro de certos mecanismos de interação (BERNSTEIN, 1998).

Explicita-se que os modelos de análise de Bernstein (1996, 1998) procuram dar conta das diferenciações que o nível de especialização do currículo pode se moldar, vale dizer, que nos modelos tendentemente de coleção, as fronteiras estão bem demarcadas, pendendo a um isolamento entre os conhecimentos transmitidos, o que se propõe como hipótese para os eixos e as disciplinas do Currículo Oficial do Curso de Direito da FURG. Por outro lado, nos currículos tendentemente do tipo integração, predomina uma ideia centralizadora, segundo o qual as fronteiras entre o conhecimento são bastante tênues, tendendo a possibilitar a comunicação e a aproximação entre os diversos campos especializados.

Reforça-se que esses modelos extremados de currículo, coleção e integração¹, têm feito parte da crítica às investigações de Basil Bernstein, pois, inicialmente, se compreendia que suas categorias e *modelos* reforçavam conceitos antagônicos e binários. Contudo, quando Basil Bernstein (1998, p.155) dizia “todos temos modelos – alguns são

¹ Esses dois modelos extremados de currículo serão detalhados no Capítulo III da tese.

mais explícitos do que outros”, estava alertando para o fato de que “todos estabelecemos critérios que nos permitem produzir para nós próprios e para ler as descrições dos outros”. Portanto, seus modelos servem como referência teórico-metodológica para investigar as relações de poder e de controle subjacentes ao currículo do curso em análise, não como uma verdade imutável, mas como um ponto de partida para a reflexão posterior, já que possuem descritivos em cuja teoria se assenta um constante diálogo entre o empírico e o teórico.

Estudos mais recentes de Bernstein (1998, 2000), complementados pelos de Morais e Neves (2001a, 2001b, 2006, 2007), deixam claro que as investigações sobre currículo identificam categorias não tão fixas e tampouco binárias, mas fronteiriças e movediças, já que possibilitam entender que entre os modelos extremados existe uma variação de acordo com a classificação e o enquadramento² exercidos.

Entende-se que “A classificação se refere às relações entre categorias” (BERNSTEIN, 1996, p. 43), o grau de manutenção ou não de fronteiras entre categorias, por exemplo, os espaços entre professores e alunos (MORAIS; NEVES, 2007, p.117) e “o enquadramento se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos” (BERNSTEIN, 1996, p. 43).

Assim, em uma relação de forte classificação entre categorias, professor e aluno, se pressupõem fronteiras nítidas entre si e faz gerar um forte sentido de pertencer a uma categoria particular, ou seja, leva à criação de uma identidade específica. Por outro ângulo, “os enquadramentos fortes reduzem o poder do aluno sobre o que adquire, como adquire e quando adquire e aumentam o poder do professor na relação pedagógica” (DOMINGOS et al., 1986, p. 155).

Dessa forma, as relações de poder se alicerçam em correlações entre as categorias e os princípios de controle, nas interações desses mecanismos dentro das categorias. Percebe-se, assim, uma potência investigativa para o currículo a partir do substrato das relações de poder e controle e, especialmente, em suas categorias expressas nos conceitos de classificação (entre) e de enquadramento (dentro).

Defende-se que esses referenciais de análise se constituem significativas bases para perceber o modo que esse currículo está a ser operacionalizado e recontextualizado³, ou seja, a forma como as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Currículo Oficial do Curso de Direito da FURG e os Projetos Especiais (programas e/ou projetos de extensão)

² Esses dois conceitos serão detalhados no Capítulo III da tese.

³ O conceito de recontextualização será detalhado no Capítulo III da tese.

denominados Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH) e o Centro de Referência e Apoio às Famílias (CRAF/SAJ) se deslocam e se realocam, respectivamente, nos Projetos Políticos Pedagógicos, nas práticas pedagógicas docentes e nas orientações específicas de codificação dos alunos.

Entende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (2004), os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e a organização do Curso de Direito da FURG 2006 e 2012 propõem uma modelagem curricular que articule o eixo de formação prática aos demais eixos formativos: fundamental, profissional e vocacional. Por assim dizer, a política pública em sua forma recontextualizada, PPP da FURG 2006 e 2012, articula-se como indutora no sentido de privilegiar nos textos a integração e a interdisciplinaridade em diversos momentos e espaços, seja entre as disciplinas, entre a teoria e a prática e, sobretudo entre os eixos que compõem a estrutura curricular do curso de Direito da FURG. Supõe-se que, no geral, esse privilégio indica uma integração dos eixos de formação humanista, profissional, prático e vocacional.

Por outro lado, a implantação efetiva dessas Diretrizes (2004) possibilitou sobremaneira a flexibilização curricular e a autonomia das Faculdades de Direito, que, em sua maioria, regulamentaram as estruturas curriculares de modo (des)integrado, vale dizer, compondo currículos compartimentados e técnicos, tal como já vinham sendo sedimentados desde a anterior reforma curricular nacional de 1996. O que ocorreu na prática em muitas Faculdades de Direito foi a permanência de estruturas rígidas, já que se manteve o ensino fragmentado e desconectado com a realidade, imperando um modelo positivista⁴ de educação (COMTE, 1978; FERRAZ, 1980; ROMANELLI, 1999).

Por sua parte, os Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Direito da FURG 2006 e 2012 confirmaram a mesma proposta de integração e interdisciplinaridade curricular, asseverando a importância desses parâmetros para a construção e a formação do futuro bacharel crítico e reflexivo. No entanto, na prática, o texto se recontextualizou (BERNSTEIN, 1996), deslocando-se para um caminho distinto do previamente estabelecido.

Nesta investigação, procurar-se-á demonstrar como esse deslocamento acabou por transformar uma proposta curricular tendentemente integradora em um currículo de coleção e como esses novos arranjos curriculares puderam possibilitar práticas pedagógicas

⁴ Esse conceito está explicitado no Capítulo II da tese.

docentes visíveis, cujos princípios norteadores são explícitos e cuja ênfase dada é para a transmissão.

Em outro sentido, tem-se conjecturado que os eixos de formação do Curso de Direito da FURG — humanista, profissionalizante, prático e vocacional — não se articulam, também, em função de uma educação jurídica especializada, modelo construído ao longo de anos neste campo do conhecimento. Por essa razão, entende-se fundamental pontuar alguns aspectos históricos da criação dos cursos jurídicos no Brasil.

De minha parte, a experiência como professor e a prática cotidiana da observação na função de coordenador do Curso de Direito da FURG possibilitou questionar se a especialização do conhecimento e do currículo tem afetado consideravelmente a formação do bacharel em Direito. Como hipótese, tem-se suposto que esse modelo organizacional de conhecimento do tipo coleção (BERNSTEIN, 1996) é derivado de relações de poder e controle estabelecidas no âmbito das estruturas do próprio Curso de Direito da FURG, cuja classificação e características são marcadamente de fronteiras rígidas e de espaços bem especializados, isto é, com classificação e enquadramento fortes.

Dessa forma, sustenta-se como fundamental investigar as possibilidades de um currículo que se supõe de coleção e de uma educação jurídica que parece indicar ser especializada, e, por outro lado, analisar se, dentro desta estrutura organizacional de conhecimento, é compatível um modelo mais integrador ou mesmo uma pedagogia que mescle esses níveis e graus nos diferentes contextos curriculares.

Pensa-se que os estudos de Basil Bernstein podem contribuir para as leituras do sistema de organização educacional no qual está inserido o Curso de Direito da FURG. Defende-se, a partir de Bernstein (1996, p. 295), que as arenas de conflito existentes nas relações de poder e de controle podem potencializar uma mudança.

Num sentido investigativo, os modelos utilizados por Bernstein permitem uma interpretação sobre as práticas de organização, de discursos e de transmissão de que a escola se utiliza, mas o seu próprio estudo possibilita entender a prática pedagógica como algo mais amplo do que a própria instituição escolar. Desta feita, pode-se dizer que os conceitos utilizados por Bernstein permitem descrever uma série de diversas práticas inclusive as que se dão no campo de produção do conhecimento da educação jurídica e do currículo em análise.

Para compor o quadro de análise dessas práticas investigar-se-á o nível da dimensão estrutural do código pedagógico, ou seja, como os professores estruturam e

organizam suas aulas, seja no macro nível (antes da sala de aula), ou no micro nível (no contexto de sala de aula). Para tal, ter-se-á ênfase nas relações entre sujeitos, professor e aluno e aluno e comunidade; nas relações entre os espaços, num contexto geral, e por último, na relação entre discursos, com relevo aos discursos interdisciplinares e intradisciplinares.

Como se explicitou, o objetivo principal de Bernstein (1998) foi o de problematizar como se traduzem o poder e o controle em princípios de comunicação, e como as formas de consciência se regulam através desses princípios e relações, em função de sua produção, reprodução e de suas possibilidades de mudança. Assim, utilizar-se-á, para esta pesquisa, a análise das principais relações entre categorias bernsteinianas: espaços, sujeitos e discursos.

Segundo Bernstein (1990, 1998, 2000), e de acordo com seus modelos teórico-metodológicos, os textos e documentos curriculares traduzem o Discurso Pedagógico Oficial (DPO) produzido no campo recontextualizador oficial. No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, o Conselho Nacional de Educação (MEC), através da Câmara de Educação Superior, bem como as Comissões Especializadas, representam esse discurso oficial.

Essas Diretrizes Nacionais são constituídas levando em conta múltiplas arenas conflitivas no campo do Estado, sejam elas operadas no campo do controle simbólico ou no campo econômico. Dessa forma, é possível dizer que o texto construído é fruto de um grande embate político.

Por outro lado, os textos e documentos curriculares sofrem um processo de recontextualização em diversos contextos. Especialmente no contexto da recontextualização pedagógica, o texto inicialmente produzido pode ser alterado, como nas propostas dos Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Direito da FURG de 2006 e 2012, nos documentos curriculares dos Projetos Especiais (CRAF/SAJ e CRDH), mas, sobretudo, no contexto de sala de aula, em que os docentes atuam em suas práticas pedagógicas.

Portanto, é pertinente dizer que o processo de recontextualização das Diretrizes de 2004 no currículo analisado pode conduzir a alterações em múltiplos sentidos, refletindo-se num elevado ou reduzido grau de recontextualização. Não se deve olvidar, que todo processo recontextualizador tem origem quando do deslocamento de um texto em contextos diversos, pois, como assevera Bernstein (1990), “When a text is appropriated by

recontextualizing agents, operating in positions of this field, the text usually undergoes a transformation prior to its relocation. The form of this transformation is regulated by a *principle of decontextualizing*. This process refers to the change in the text as it is first *delocated* and then *relocated*”⁵ (BERNSTEIN, 1990, p. 53).

Em síntese, embora os textos e documentos curriculares contenham uma determinada mensagem, nem sempre esta será a reproduzida nos diferentes contextos analisados. No mesmo viés, para as práticas pedagógicas docentes e para os planos de atividades, embora ambos possam tentar reproduzir o que está expresso no PPP, esta reprodução nunca será total.

Isso significa dizer que o currículo do Curso de Direito da FURG pode se constituir num potencial espaço de mudança, na medida em que se verificar a alteração no sentido e no grau das propostas apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente quando se analisar a mensagem recontextualizada pelos PPPs

Da mesma forma, também se pode afirmar que dentro dos espaços curriculares investigados, especialmente dos Projetos Especiais, os princípios pedagógicos valorizados poderão ser alterados, na medida em que as relações de poder e controle, em termos de classificação e enquadramento, forem modificadas.

Portanto, ao analisar os textos e documentos curriculares do Currículo Oficial e dos Projetos Especiais, as práticas docentes, os planos de atividades e os sistemas de avaliação nos mais diversos eixos da estrutura curricular do Curso de Direito da FURG, entende-se que se poderá compreender como as categorias intra e interdisciplinares são operacionalizadas e, assim, investigar as relações de poder e os princípios de controle presentes entre esses discursos. Nessa perspectiva, considera-se que a interdisciplinaridade, diálogo permanente entre as disciplinas e troca de conhecimentos, experiências e metodologias, pode potencializar ou inspirar atitudes mais comunicativas, seja entre as disciplinas, entre os eixos curriculares ou entre projetos de extensão ou de pesquisa.

Quanto aos sujeitos, a ênfase será dada às suas comunicações, em especial às transmitidas entre professor e aluno, sejam pelas regras hierárquicas, em que se pretenderá investigar a horizontalidade (forte enquadramento) ou verticalidade (fraco enquadramento), e, também, pela análise das regras discursivas, vale dizer, a sequência, a

⁵ Em tradução livre: “Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições deste campo, o texto geralmente passa por uma transformação antes de sua transferência. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de descontextualização. Este processo refere-se à alteração no texto, primeiro como uma deslocação e, em seguida, a relocação.”

ritmagem, a seleção de conteúdos e os critérios de avaliação. No que cerne aos espaços, investigar-se-á, preponderantemente, a relação entre os espaços do professor e os espaços dos alunos, e destes com a comunidade.

Para esta investigação utilizou-se uma metodologia de abordagem qualitativa de inspiração bernsteiniana (BERNSTEIN, 1996, 1998, 2000; HOLLAND, 1981; MORAIS e NEVES, 2001b, 2006, 2007). Junto à abordagem qualitativa sobre currículo e educação jurídica, utilizar-se-á dos estudos do campo das imagens (BARTHES, 2012; JOLY, 2007; PANOFSKY, 2011), das imagens da justiça (LEITE, 2011) e da fotografia (AUMONT, 2013; SERÉN, 2002; DUBOIS, 2010), percebendo-os como relevantes aportes para entender a recontextualização curricular. Nesse aspecto, os estudos sobre escola, cotidiano e fotografia (ALVES e OLIVEIRA, 2004; ALVES, 2007; ZAN, 2010) serão fundamentais para problematizar as relações entre currículo, escola e imagem fotográfica.

A abordagem qualitativa também terá como referência os estudos sobre orientação específica de codificação de Bernstein (1996, 1998) e de Holland (1981). Essa análise, cuja metodologia parte de uma proposta de entrevista com imagens, tem como finalidade investigar as orientações de codificação dos alunos para os conceitos de justiça (HART, 2011) e de justiça social (BALL, 2009; FRASER, 1996, 1997; LYRA FILHO, 1982).

Dessa forma, reputa-se fundamental perceber o currículo, também, pelo olhar dos acadêmicos. Essa é uma das razões pelas quais se defende os usos qualitativos de análise de imagens fotográficas junto aos alunos ingressantes, intermediários e concluintes, como um viés metodológico para perceber que currículo cotidianamente está sendo construído.

Nesse sentido, esta pesquisa projeta-se para conceber a importância da análise das imagens da justiça (LEITE, 2011) como importante método para compreender as visões de mundo e de justiça de acadêmicos do Curso de Direito, bem como a inegável pertinência nas ciências sociais da pesquisa qualitativa com imagens fotográficas.

Assim, a imagem fotográfica se torna um continente, surgindo como um conjunto de significados, símbolos que, de uma forma ou de outra, o olhar acaba por individualizar. Por essa razão, embora a fotografia tenha referência no significado, principalmente através do olhar de quem vê (observa), é importante dizer que ela mesma, a fotografia, possui uma característica polissêmica já que flutua entre a significação proposta pelo criador e a leitura do observador.

Para investigar como são representados e construídos imagetivamente os conceitos de justiça e de justiça social, previamente selecionou-se um conjunto de imagens

fotográficas de Nauro Jr.⁶ (s/d), do autor (2012, 2013) e de sítios de internet para serem projetadas. Assim, construíram-se um roteiro e uma entrevista com imagens fotográficas cuja característica era de indicar possíveis imagens representativas do conceito de justiça e de justiça social. A base dessa proposta se constituiu a partir dos estudos exploratórios quando da qualificação do projeto desta investigação.

Na entrevista com imagens, aplicada aos alunos⁷ do curso de Direito, selecionaram-se dois grupos de estudantes: a) alunos regularmente matriculados no Currículo Oficial e b) alunos regularmente matriculados no Currículo Oficial e vinculados a dois Programas de Extensão, que aqui serão nominados de *Projetos Especiais*.

Para a entrevista, primeiramente indagou-se que imagens eles relacionariam ao conceito de justiça. Após a escolha das imagens fotográficas, os alunos deveriam, em um item próprio e de maneira discursiva, indicar as razões de suas escolhas, e, ao final, responderem à seguinte questão: *o que é justiça para você?*

Assevera-se que, com esse modelo de entrevista com imagens, pretende-se investigar — complementarmente às análises de documentos curriculares e das práticas docentes — a capacidade investigativa e de conhecimento científico relacionado ao conceito de justiça e de justiça social de alunos de níveis curriculares (Currículo Oficial) distintos e com participação (ou não) em *Projetos Especiais*.

Para a análise, articular-se-ão os conceitos de regras de reconhecimento e de realização (BERNSTEIN, 1996) presentes nas orientações específicas de codificação, tendo em conta que as regras de reconhecimento representam a capacidade de distinguir entre contextos; as regras de realização passiva, a capacidade de selecionar significados apropriados ao contexto e as regras de realização ativa, a capacidade de produzir um texto legítimo.

Pensa-se que o modelo de entrevista com imagens fotográficas poderá servir como referencial metodológico e, assim, contribuir complementarmente para análise do contexto no qual esses acadêmicos estão inseridos e, dessa forma, reflexionar sobre a educação jurídica, seu currículo e as relações de poder e controle dessa estrutura organizacional do conhecimento na perspectiva desses estudantes.

Importa dizer, também, que o texto da investigação está sistematizado em seis (06) capítulos, somando-se a estes a introdução, as referências e os anexos. Na parte

⁶ Nauro Jr. é o nome artístico de Nauro Machado Cardoso Júnior, fotógrafo do Jornal Zero Hora, Porto Alegre, RS.

⁷ A amostragem destes alunos será detalhada no Capítulo V da tese.

introdutória do texto, explana-se sobre alguns elementos da pesquisa, tais como tema e delimitação do estudo, justificativa da proposta, a questão geral de investigação e o enquadramento teórico e metodológico da pesquisa.

No capítulo I, constrói-se um percurso a fim de situar o leitor no contexto da pesquisa. Para tal, a proposta e as razões de estudo são detalhadas, bem como o problema central, as questões de investigação e as hipóteses para a pesquisa. Ainda no capítulo primeiro, contextualiza-se o campo da educação jurídica no Brasil, histórica e cronologicamente. Descreve-se, também, o material analítico (corpus) da pesquisa e aponta-se um breve esboço justificativo e atualizado dos estudos nos bancos de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Para o Capítulo II, tecem-se linhas teóricas sobre currículo, teoria curricular, planejamento curricular, concepções críticas, estruturalistas, pós-estruturalistas e pós-críticas no campo do currículo; debruça-se sobre investigações que tematizam currículo, conhecimento e disciplinaridade, e, por fim, examinam-se questões relativas às interfaces entre os estudos sobre currículo, educação jurídica e os conceitos de justiça e de justiça social nos campos educativo e jurídico.

No contínuo do texto investigativo, no Capítulo III, apresentam-se as principais contribuições de Basil Bernstein para os estudos sobre currículo. Nesse capítulo, aprofundam-se os principais termos conceituais e modelos investigativos da teoria bernsteiniana, com ênfase, especialmente, no conceito de relações de poder e princípios de controle, códigos, dispositivo pedagógico, orientação específica de codificação, regras de distribuição, recontextualização e avaliação, currículo de coleção e de integração e nas pedagogias visíveis e invisíveis.

Para o Capítulo IV, caracterizam-se as metodologias de investigação qualitativa sobre imagens e fotografia, apontando um quadro teórico dos relevantes aportes que esses estudos apontam para o campo da educação e do currículo. Também nesta etapa do texto, apresenta-se uma pesquisa exploratória que potencializou e serviu como piloto para a proposta investigativa em curso.

No capítulo V, trata-se de problematizar os aportes teóricos e metodológicos trazidos ao largo da pesquisa, confrontando-os com os dados coletados nos textos e documentos curriculares, em seus contextos recontextualizadores, nas práticas docentes e nas entrevistas com imagens realizadas com os alunos.

No VI e último capítulo, tendo em conta os pressupostos iniciais, apresentam-se a tese, os achados da pesquisa, as contribuições do estudo para o campo, responde-se às questões de investigação, bem como se elucidam alguns limites e possibilidades da investigação.

Cabe mencionar que, em cada um dos capítulos, é proposta uma breve introdução, em que se situam alguns pontos do assunto a ser abordado, e, logo a seguir desses pontos, problematiza-se, em subtítulos, o tema central a ser investigado.

CAPÍTULO I

O uso do cachimbo dogmático entorta a boca, ensinada a recitar, apenas, artigos, parágrafos, alíneas de “direito oficial”. (LYRA FILHO, 1980, p.26).

1. Situando a pesquisa

A investigação está inserida 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) e possui como temas centrais o *Currículo e a Educação Jurídica*.

Elege-se, dentro do tema central, delimitar a investigação junto à teoria sociológica de Basil Bernstein para os estudos curriculares, com ênfase especialmente nos conceitos de relações de poder e princípios de controle. Entende-se, assim, que as investigações de Bernstein (1990, 1998) podem servir de instrumento de análise do currículo de um Curso de Direito como em Leite (2003).

Para Bernstein (1990, p. 41),

Curriculum studies as a recontextualized body of knowledge and practice had a close relationship with the State at a time when the State began its move towards explicit control over the contents of the schools with the formation of the Schools Council.⁸

Ao analisar as estruturas do sistema educacional inglês, especialmente no período de Margareth Thatcher (1979-1990), Bernstein (1990) considera que as relações de poder e os princípios de controle são determinantes para os estudos sobre o currículo, entendendo este como um conjunto de conhecimentos privilegiados e organizados em razão das interações entre professor e aluno dentro do sistema escolar.

Here is perhaps a bedrock of the field of the sociology of education, empirical studies of the school as an organizational structure and of interactional practice where curriculum, pedagogic practice, and modes of evaluation set the terms for

⁸ Em tradução livre: “Os estudos sobre currículo como um corpo recontextualizado de conhecimento e prática possuíam uma estreita relação com o Estado no momento em que o Estado iniciava o seu movimento para controlar explicitamente os conteúdos das escolas com a formação do Conselho Escolar.”

the crucial encounters in the classroom context of teachers and pupils⁹.
(BERNSTEIN, 1990, p. 145).

Difícil é a tarefa de nominar a pesquisa proposta. Ao desenhar esta delimitação, procura-se dar conta das palavras-chave que serviram de orientação para estes estudos, e nelas refere-se à educação jurídica, currículo, poder, controle e justiça social.

Logo após, lembrando as aulas do Professor Jarbas Vieira sobre Epistemologias, acrescentam-se elementos que se consideram dar assinatura à pesquisa. Nesse aspecto, também é de relevo pontuar que me foi oportunizado, por minha orientadora, trabalhar com os estudos sobre imagens, especificamente com Imagens da Justiça (LEITE, 2011). Sem dúvida, este foi um dos mais instigantes espaços de pesquisa que vivenciei até os dias atuais.

Outro contributo importante originou-se das experiências fotográficas que pude vivenciar com a Professora Francisca Michelin. Porém, não posso olvidar as importantes contribuições com que esta investigação contou após o período de *estágio sanduíche* que realizei na Universidade de Lisboa, Portugal, junto ao Grupo Estudos Sociológicos da Sala de Aula (ESSA) sob orientação da Professora Ana Maria Morais.

Desta feita, com os aportes mencionados, apresenta-se, para a investigação, o título *Relações de poder e controle no currículo do Curso de Direito da FURG*. Com esse título pretende-se dizer que se quer analisar as relações de poder e os princípios de controle a partir da perspectiva bernsteiniana. Procura-se, assim, compreender a educação jurídica e o currículo do Curso de Direito da FURG, com foco especial nos processos de recontextualização desse currículo.

Propõe-se, para esta investigação, também problematizar as inquietações e os limites por que passam os que operam a educação jurídica brasileira. Acredita-se que o contexto da educação jurídica brasileira vivencia um processo extremado de fratura, exacerbado pelo contingente de vagas ofertado em faculdades privadas e na falta de políticas públicas regulatórias que apontem para um conceito de qualidade social no campo do Direito.

Atualmente, o Brasil possui mais de mil e duzentos e cinquenta (1.250) cursos de Direito em funcionamento e, aproximadamente, novecentas mil (900.000) matrículas¹⁰, o

⁹ Em tradução livre: “Aqui está, talvez, um dos alicerces do campo da sociologia da educação, estudos empíricos sobre a escola como uma estrutura organizacional e de prática interacional, onde currículo, prática pedagógica, e os modos de avaliação, definem os termos para os encontros decisivos no contexto da sala de aula entre professores e alunos.”

¹⁰ Fonte: Inep (www.inep.gov.br).

que faz do curso de Direito o maior contingente de estudantes do ensino superior na modalidade presencial.

Acredita-se que, para problematizar outros caminhos que desacomodem e desestabilizem as estruturas já alicerçadas nos campos da educação jurídica e do currículo, justifica-se propor novas interrogações. Muitas poderiam ser as preocupações desta investigação, mas uma delas é o cerne de toda a leitura do campo em que trabalho. Dessa forma, tendo como foco *as relações de poder e controle*, de acordo com a teoria sociológica de *Basil Bernstein*, propõe-se, como questão central de pesquisa: *Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito são recontextualizadas no currículo do Curso de Direito da FURG?*

Como explicitado na introdução desta pesquisa, supõe-se que os currículos dos cursos de Direito se organizam sob a forma, do que Bernstein (1998) denominou de currículos de coleção.

Visualiza-se o campo do conhecimento jurídico, *campo da produção do conhecimento* na concepção bernsteiniana, e a educação jurídica, *campo da reprodução*, como um campo fechado e por vezes bastante especializado. Esses conceitos confirmam os estudos de Leite (2003) que indicam que este colecionamento atribui fronteiras densas, quase que impenetráveis na organização curricular dos cursos de Direito.

Bourdieu¹¹ (2011, p. 194-195) assevera que

um campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social. [...] A noção de campo político tem muitas vantagens: ela permite construir de maneira rigorosa essa realidade que é a política ou o jogo político. Ela permite, em seguida, comparar essa realidade construída com outras realidades como o campo religioso, o campo artístico... e, como todos sabem, nas ciências sociais, a comparação é um dos instrumentos mais eficazes, ao mesmo tempo de construção e de análise.

No entanto, mesmo em campos tão abrangentes, como é o caso da educação, do direito e, ainda, do currículo, necessita-se aprofundar as interfaces existentes a fim de compor e inter-relacionar enfoques que possibilitem compreender os mecanismos pelos quais operam e dialogam esses campos do conhecimento. Para tal, utilizar-se-á o conceito de Direito de Lyra Filho (1980):

A esta altura das minhas reflexões, já sugeri que enxergo o direito, em globo, como teoria e práxis das possibilidades de concretização da justiça social, em sistemas de normas cuja intensidade coercitiva é particularmente acentuada. Ele está obviamente ligado à política, no mais amplo sentido (não sectário, partidário), à práxis humana, à história e aos pólos do processo histórico. A abordagem filosófica refocaliza o que o material empírico-científico lhe traz ao

¹¹ Em suas investigações, Bernstein (1990) se utiliza do conceito de campo de Bourdieu.

moinho da razão histórica e dialética. Direito, então, assume o aspecto geral de setor da práxis social de maior força vinculante, que visa, à justiça, através de normas indicando procedimentos e órgãos nitidamente demarcados do que outros em outros tipos de regulamentação de conduta. (LYRA FILHO, 1980, p.26).

1.1 Proposta e questões de investigação

Esta investigação tem como objetivo analisar um currículo do ensino superior brasileiro, a saber, o do Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Para tanto, busca-se compreender o contexto da educação jurídica brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito no Brasil e a organização curricular deste curso. A investigação centrar-se-á nas relações de poder e controle existentes nesse currículo, com ênfase na teoria sociológica de Basil Bernstein.

Sendo assim, considerando as relações de poder e controle, de acordo com a teoria sociológica de Basil Bernstein, propõe-se a investigar: *Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito são recontextualizadas no currículo do Curso de Direito da FURG?*

Para tanto, apresentam-se as seguintes questões de pesquisa:

- Considerando a recontextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, qual(is) o(s) sentido(s) recontextualizador(es) presente(s) no currículo do Curso de Direito da FURG?
- Qual(is) a(s) mensagem(ns) sociológica(s) transmitida(s) pelos professores desse curso em suas práticas docentes, em termos de classificação e enquadramento?
- Qual(is) a(s) regra(s) de reconhecimento e de realização dos alunos (OEC) para o conceito de justiça e/ou de justiça social?
- Qual(is) o(s) sentido(s) e a extensão da recontextualização que esses professores fazem do DPO nas relações intra e interdisciplinares?

A pesquisa procura, assim, investigar quais os sentidos presentes nas mensagens sociológicas existentes nos documentos curriculares, nas práticas dos professores, e, também, nas orientações específicas de codificação dos alunos, bem como a recontextualização das Diretrizes Nacionais nesse currículo.

A análise será realizada no que se denomina *Currículo Oficial*, entendendo-o como o currículo obrigatório expresso pelo Quadro de Sequência Lógica, disciplinas obrigatórias e opcionais, o estágio supervisionado, o trabalho de conclusão de curso e as

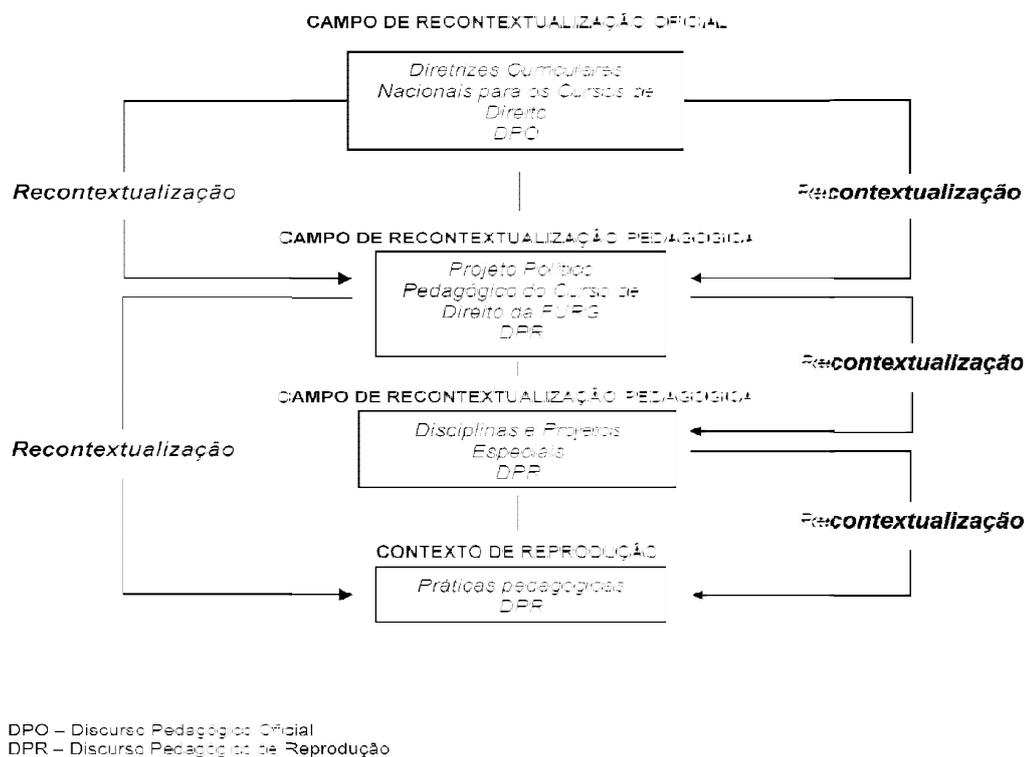
atividades complementares, mas, também, serão investigados os *Projetos Especiais*, programas de extensão que a Faculdade de Direito possui.

Este estudo terá como ponto de partida os processos de recontextualização de um currículo que se supõe tendentemente de coleção, cujo conhecimento disciplinar está compartimentado em fronteiras bem demarcadas, como conjectura-se ser o caso do Curso de Direito da FURG.

Além dessa análise, a investigação pretende compreender de que forma os projetos especiais — programas e/ou projetos de extensão com ênfase interdisciplinar — indicam ou não transformações nos sentidos do Currículo Oficial. E, ainda, analisar o DPO, através das mensagens sociológicas existentes em seus documentos e textos, nas práticas docentes e nas orientações de codificação dos alunos.

Baseada nessas questões, que serão aprofundadas nos capítulos a seguir, a investigação terá como foco os níveis de recontextualização do currículo do Curso de Direito da FURG e do Discurso Pedagógico Oficial (DPO), modelo teórico DPO/DPR.

Níveis de recontextualização – Currículo do Curso de Direito
Figura 1 – Modelo teórico - DPO/DPR



Fonte: Autor¹²

¹² Modelo elaborado para tese com base em Moraes e Neves, 2001.

Assim, partir-se-á de um conceito inicial de Discurso Pedagógico Oficial, como um conjunto de regras de comunicação especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados, regras estas que servem para embutir e relacionar dois outros discursos, o Discurso Instrucional (DI), que transmite as competências especializadas, e o Discurso Regulativo (DR), que cria a ordem (BERNSTEIN, 1996).

Importante frisar que essa suposta divisão em discurso instrucional e regulativo, com predominância deste sobre aquele, foi proposta por Bernstein não como uma forma de dicotomia, de antagonismo ou de separação, mas sim como um mecanismo de analisar didática e dialeticamente as relações de poder e controle presentes nas mensagens sociológicas existentes dentro da organização conhecimento educacional. Assim, Bernstein (1998, 2000) entende que existe um único discurso pedagógico, que, para fins metodológicos, se traduz em discurso regulador e instrucional. Estes discursos andam sempre juntos, pois, como Bernstein defende

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. (BERNSTEIN, 1996, p.259).

Há, portanto, na teoria bernsteiniana, uma atenção constante aos processos de deslocação e relocação de discursos, e as transformações pelas quais passam produzem a recontextualização, já que o discurso pedagógico não tem qualquer discurso próprio que não seja um discurso recontextualizador (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

A atividade principal dos campos recontextualizadores é a de constituir o que e o como do discurso pedagógico. O que se refere às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas, isto é, a sua classificação. O como se refere ao modo de sua transmissão, essencialmente ao enquadramento. (BERNSTEIN, 1996, p. 277).

Desta forma, para problematizar as questões de investigação propostas nesta pesquisa, buscar-se-á a consecução dos seguintes objetivos geral e específicos:

Objetivo geral

- Compreender 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, com fundamento na teoria sociológica de Basil Bernstein.

Objetivos específicos

- Analisar o contexto da educação jurídica brasileira e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Direito e o campo do Estado.
- Estudar documentos curriculares do Curso de Direito da FURG e seus processos de recontextualização à luz das contribuições de Basil Bernstein.
- Discutir as principais teorias no campo do currículo, sobretudo as contribuições da teoria sociológica de Basil Bernstein.
- Examinar alguns aportes dos estudos sobre imagens e fotografia, com vistas ao recorte teórico e metodológico desta investigação.
- Problematizar as práticas pedagógicas docentes, a partir do processo de recontextualização no Currículo Oficial e nos Projetos Especiais do Curso de Direito da FURG, bem como as orientações específicas de codificação dos alunos para o conceito de justiça e de justiça social, a partir da teoria sociológica bernsteiniana.

A análise será realizada por intermédio de instrumentos¹³ e de modelos de análise¹⁴ e terá como base as mensagens sociológicas dos programas (discurso pedagógico oficial) e dos materiais curriculares abaixo descritos, incluídas as veiculadas nas práticas pedagógicas docentes e nas regras de reconhecimento e realização (ativa e passiva) dos discentes.

A análise dos textos curriculares pode, também, focar-se no DPO enquanto veiculando um tipo de relação sociológica entre o Ministério de Educação (ME), que propõe o currículo, e a escola/professor, que implementa o currículo. E esta relação pode ser analisada em função do grau de controlo que o ME e a escola/professor têm relativamente a cada uma das componentes que definem o currículo (isto é, o controlo sobre o *que* e sobre o *como* do DPO). Quando se analisa o significado sociológico das mensagens contidas no currículo em termos da relação ME-escola/professor, poderemos estabelecer um paralelo com a relação professor-aluno, quando se admite que as directrizes curriculares podem enfatizar o papel do professor como sujeito passivo da relação, que age como mero executor do currículo estabelecido pelo Ministério ou enfatizar o papel do professor como sujeito activo, que intervém como construtor do currículo. (MORAIS; NEVES, 2006, p. 05).

¹³ Os instrumentos e modelos de análise aqui referidos serão apresentados ao longo desta tese, especialmente no Capítulo V.

¹⁴ Baseados e adaptados na/da teoria bernsteiniana, nas/das investigações do Grupo Estudos Sociológicos de Sala de Aula (ESSA), vinculado à Universidade de Lisboa, Portugal e nos estudos de Holland (1981).

Para esta etapa da investigação¹⁵, denomina-se, como programas e materiais curriculares a serem analisados, o conjunto de documentos que compõe a estrutura organizacional do curso conforme listado logo a seguir. Designa-se, ainda, como mensagem sociológica presente na prática pedagógica docente, os discursos e vozes gravadas nas aulas e que foram, parcialmente, transcritas e analisadas, e que serão discutidas a partir das regras discursivas na relação entre sujeitos: sequência, ritmagem e critério de avaliação. “Sequência é toda forma de progressão; ritmo é o tempo permitido para se cumprir a regra de sequência, e critério de avaliação um sistema de aferição de conhecimentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 97).

Além dessas regras, serão analisadas as relações existentes entre discursos intradisciplinares, relação de conteúdos dentro da mesma disciplina e interdisciplinares, diálogos entre conhecimentos de disciplinas distintas; relações entre espaços, espaços existentes entre o professor e os alunos e entre os alunos e a comunidade e, ainda, as regras hierárquicas que ligam professor e aluno, “regras que estabelecem as condições para a ordem, o caráter e os modos de comportamento” (BERNSTEIN, 1996, p.97).

Assim, considerou-se, como unidade de análise, um excerto que correspondesse a uma porção de texto de transcrição da aula, independentemente da sua extensão e, no mesmo sentido, a porção de texto dos documentos e materiais curriculares.

Onde era possível identificar determinada situação relacionada com os indicadores dos instrumentos de análise de caracterização da prática pedagógica, realizava-se uma análise. Por fim, mas não menos importante, a análise das orientações específicas de codificação dos alunos, em especial para o conceito de justiça e de justiça social.

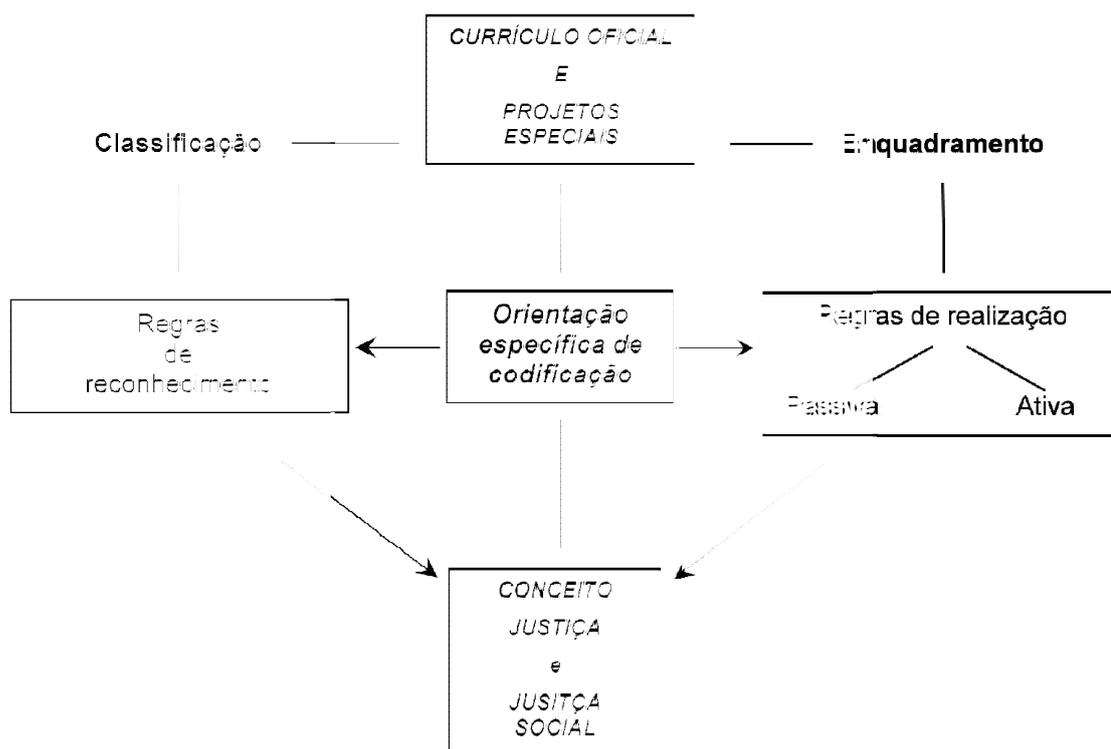
Aspecto relevante refere-se a um dos temas fundamentais da teoria bernsteiniana que se atina ao conceito de código. Para Bernstein (1990, 1996), o código é adquirido pelo sujeito nas práticas das relações sociais (família, escola, trabalho) e, especialmente, produzido nas interações e comunicações especializadas. De acordo com sua teoria, os códigos servem para regular as relações *entre* e *dentro* de determinados contextos.

Dessa forma, os códigos acabam por produzir princípios que possibilitam aos sujeitos distinguir dentre vários contextos. Essas capacidades presentes nos códigos acabam por potencializar a produção de regras de reconhecimento e de regras de realização – orientação específica de codificação (OEC) (BERNSTEIN, 1996).

¹⁵ As análises serão aprofundadas no Capítulo V da tese.

As regras de reconhecimento possibilitam distinguir contextos através da identificação de características específicas; já as de realização potencializam meios para selecionar significados apropriados a cada contexto, o que Bernstein (1996) denominava de realização passiva, e, ao final, com o objetivo de produzir um texto legítimo, a chamada realização ativa. Nesse sentido, para análise das orientações específicas de codificação dos alunos, ter-se-á, como ponto de partida, a seguinte proposta de orientação específica de codificação dos alunos para o conceito de justiça e de justiça social.

Figura 2 - Modelo teórico- Orientação Específica de Codificação (OEC)



Fonte: Autor ¹⁶

Para a análise das Orientações Específicas de Codificação dos alunos, construiu-se uma entrevista com imagens, a qual foi aplicada em dois grandes grupos de alunos, os matriculados no Currículo Oficial, aquele constituído pelas disciplinas obrigatórias do Curso, e os que estão vinculados aos *Projetos Especiais*: a) Centro de Referência em Direitos Humanos — CRDH e b) Centro de Referência e Apoio às Famílias — CRAF/SAJ, mas que também se encontram matriculados no *Currículo Oficial*.

¹⁶ Modelo elaborado para a investigação com base em Morais e Neves, 2006.

Os programas e materiais curriculares serão analisados a partir de descritores, com ênfase nas relações entre sujeitos, discursos e espaços. Para tal, apresenta-se a seguinte relação¹⁷ de documentos curriculares analisados e/ou utilizados na investigação:

- Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (dispositivos referentes à educação e à educação superior).
- Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito – Resolução nº 09 de 2004 – CNE/CES. Outras normas foram mencionadas como constructos históricos.
- Projetos políticos pedagógicos dos Cursos de Direito da FURG (2006 e 2012) e respectivos quadros de sequência lógica (QSL), o que possui como tempo de conclusão mínimo do curso de 06 anos (2006) e o de 5 anos (2012).
- Planos de ensino das disciplinas da amostra: duas (02) do eixo fundamental e cinco (05) do profissional, bem como um sistema de avaliação de cada disciplina analisada.
- Textos e documentos dos Projetos Especiais: a) Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH) e b) Centro de Referência em Apoio as Famílias (CRAF/SAJ).
- Projeto Político Institucional (PPI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Rio Grande — FURG (dispositivos de aporte à Faculdade de Direito).

A coleta de dados das práticas pedagógicas docentes do currículo oficial se baseou na gravação, escuta e observação das aulas, todas ministradas em salas de aula do prédio 06 do Campus Carreiros, FURG, Rio Grande, RS. Foram utilizados os mesmos critérios de coleta nos espaços dos Projetos Especiais, respectivamente, o CRDH, que se localiza nas dependências do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC Rio Grande, também denominado Escola Municipal de Ensino Fundamental – E.M.E.F. Rio Grande) e o CRAF/SAJ, que se situa em salas próprias, anexas ao Serviço de Assistência Judiciária (SAJ) da Faculdade de Direito, localizado à Rua Luiz Loréa, 261, Centro, Rio Grande. Para a coleta, é importante frisar, levou-se em consideração que¹⁸:

¹⁷ Preferiu-se adotar a sistemática de marcadores (tópicos).

¹⁸ Preferiu-se adotar a sistemática de alíneas.

- a) Existem dois Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e, assim, dois quadros de sequência lógica (QSL) em vigor, cuja duração mínima é 06 anos e, outro, de 05 anos, respectivamente, elaborados em 2006 e 2012.
- b) Os alunos do primeiro ano (1º) estão cursando integralmente o QSL novo (5 anos) adotado a partir de 2012.
- c) Os alunos do segundo ano (2º) cursam um QSL misto, que se compõe do novo QSL (2012) com o acréscimo de mais uma (01) disciplina ofertada no primeiro (1º) ano, denominada de Dogmática Jurídica.
- d) Os alunos do terceiro, quarto, quinto e sexto anos (3º, 4º, 5º e 6º) cursam o QSL antigo, de seis (06) anos adotado a partir de 2007.
- e) Os eixos previstos nas DCNs de 2004 e expressos nos PPPs não se encontram explícitos nos QSLs (grades curriculares) em análise.
- f) Pelos PPPs, o eixo de formação fundamental está preponderantemente localizado no primeiro e segundo anos (1º e 2º) em ambos QSLs. E o eixo profissional, entre o terceiro e quinto anos (3º e 5º), enquanto que o eixo prático, preponderantemente, no quinto e sexto (5º e 6º) anos.
- g) A análise articulou, pelo menos, duas (02) disciplinas dos eixos fundamental e profissional e, pelo menos, dois (02) projetos especiais. Como os projetos especiais continham uma marcada característica extensionista e prática, excluiu-se da análise o eixo prático.
- h) A análise articulou disciplinas que contemplem maior e menor estatuto, respectivamente, maior e menor carga horária.
- i) A análise privilegiou experiências docentes múltiplas, já que para as aulas expositivas, as atividades e os instrumentos avaliativos foram investigados o tempo de magistério e a formação (titulação) do docente.

Pretendeu-se, assim, para análise das práticas pedagógicas, gravar, assistir e observar aulas e/ou atividade — entre disciplinas e projetos especiais — e, ainda, um instrumento de avaliação pelo menos de cada disciplina e de cada projeto. A gravação se deu preferencialmente, e à medida que foi autorizada, em turnos distintos, manhã e noite. Para tal, foram escolhidos conteúdos programáticos e respectivos instrumentos de avaliação.

Quadro 1 — Disciplinas analisadas – Eixo fundamental

Eixo/Ano	Disciplina	Carga horária	Tempo de docência - FURG	Titulação do docente
Fundamental 1º ano	Teoria Geral do Direito (TGD)	120 horas	Menos de 05 anos	Doutor em Direito
Fundamental 1º ano	Metodologia Científica	60 horas	Mais de 05 anos	Doutor em Educação

Fonte: Autor

Quadro 2 — Disciplinas analisadas — Eixo profissional

Eixo / Ano	Disciplina	Carga horária	Tempo de docência - FURG	Titulação do docente
Profissional 2º ano	Direito das Obrigações	60 horas	Menos de 05 anos	Especialista em Direito
Profissional 3º ano	Direito Processual Civil I	60 horas	Mais de 15 anos	Doutor em Educação Ambiental
Profissional 3º ano	Direito Penal II	120 horas	Mais de 05 anos	Mestre em Ciências Criminais
Profissional 4º ano	Direito Processual Penal	120 horas	Mais de 05 anos	Mestre em Ciências Criminais
Profissional 5º ano	Direito do Trabalho	120 horas	Mais de 15 anos	Doutor em Direito

Fonte: Autor

Quadro 3 — Projetos Especiais analisados

Eixo/Ano	Disciplina	Carga horária	Tempo de docência – FURG	Titulação do docente
–	Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH) Pluridisciplinar	–	Mais de 05 anos	Mestre em Ciências Criminais
–	Centro de Referência em Apoio as Famílias (CRAF/SAJ) Pluridisciplinar	960 horas	Mais de 15 anos	Doutor em Educação Ambiental

Fonte: Autor

Para a análise ter-se-á ênfase nas relações intra e interdisciplinares e na integração entre teoria e prática, mas, também, nas relações entre sujeitos (professor-aluno). Explicita-se, que com os instrumentos e modelos de análise, procurou-se dar conta das diferenciações do *que e do como* o nível de especialização do currículo pode se moldar, ou seja, nos currículos de coleção, cujas pedagogias são visíveis, as fronteiras serão bem demarcadas, tendendo a um isolamento entre os conhecimentos transmitidos, como se supõe que sejam, tendentemente, as disciplinas dos currículos (QSL) do Curso de Direito da FURG. Por outro lado, nos currículos tendentes à integração, cujas pedagogias são invisíveis, ou nos currículos mistos (pedagogias mistas), como se supõe que sejam os Projetos Especiais, predominar-se-á, quanto àqueles, uma ideia centralizadora, segundo a qual as fronteiras entre o conhecimento serão bastante tênues, tendendo a possibilitar a comunicação e a aproximação entre os diversos campos especializados ou, então, quanto a estes, uma mescla de classificações e enquadramentos fortes e fracos, caso em que se aplicará às pedagogias mistas.

1.2 Razões de estudo e hipótese

Para a investigação, propuseram-se algumas hipóteses. Primeiramente, supõe-se que, no geral, o Currículo Oficial que se opera na grade disciplinar seria tendentemente de

coleção (BERNSTEIN, 1996), portanto, típico das pedagogias visíveis (BERNSTEIN, 1984), já que centradas no transmissor, realizadas através de classificações e estruturas rígidas e cujos critérios de transmissão são bem explícitos. De acordo com esses conceitos, propõe-se, então, o seguinte modelo¹⁹ de prática docente para o Currículo Oficial.

Figura 3 - Modelo de hipótese – Currículo Oficial



Fonte: Autor²⁰

No modelo, a classificação muito forte representa C^{++} , a classificação forte, C^+ , a classificação menos forte, C^- e a classificação fraca, C^- . Por outro lado, o enquadramento muito forte é representado por E^{++} , o enquadramento forte, por E^+ , o enquadramento menos forte, por E^- e o enquadramento fraco, E^- (BERNSTEIN, 1996).

Portanto, para a hipótese do modelo acima, o critério de avaliação é explícito (enquadramento forte) na medida em que o professor determina e apresenta uma proposta de sistema de avaliação em seu plano de atividades; a seleção de conteúdos, o ritmo e a sequência possuem enquadramento muito forte, já que as atividades de escolha dos conteúdos e do andamento das aulas estão centralizados totalmente no professor; o ritmo de aprendizagem é determinado pelo professor, mas de uma forma a que não comprometa a maioria dos alunos (enquadramento forte); quanto a relação intra e interdisciplinar, ela é praticamente inexistente (classificação muito forte), assim o conhecimento ensinado permanece dentro de fronteiras bem demarcadas (incomunicável).

¹⁹ Na análise dos dados, verificar-se-á cada um desses critérios (descritivos).

²⁰ Modelo elaborado para a investigação com base em Morais e Neves, 2009.

No que diz respeito aos espaços em geral, a classificação é forte, cada um preservando o seu lugar determinado; quanto às relações professor-aluno, um enquadramento fraco, pois há uma tendência à aproximação entre esses sujeitos e, por último, uma relação inexistente no que atine à interação aluno-comunidade.

Por outro lado, para os projetos especiais desenvolvidos pelo Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH) e pelo Centro de Referência em Apoio às Famílias (CRAF/SAJ) ter-se-ia como hipótese um modelo de currículo misto, cuja característica se apresenta pelas pedagogias mistas (MORAIS e NEVES, 2009).

Figura 4 - Modelo de hipótese – CRDH e CRAF/SAJ



Fonte: Autor²¹

Por pedagogia mista (MORAIS e NEVES, 2009) entende-se aquela com as seguintes características, *quanto às regras discursivas*: enquadramento fraco na ritmagem, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno, já que se oferecem mais atividades a quem tem um ritmo mais lento; enquadramento forte na seleção dos conteúdos, sendo o que professor estabelece (decide — nível macro — em geral, fora do espaço de aula) o que deverá ser estudado; enquadramento fraco em nível micro (diálogo), dando oportunidade, nas diferentes atividades, para que o aluno pergunte, discuta, traga material, etc.; enquadramento forte nos critérios de avaliação, explicitando com clareza o que a universidade pretende, de modo a conduzir à aquisição das regras de reconhecimento e das

²¹ Modelo elaborado para a investigação com base em Morais e Neves, 2009.

regras de realização do texto legítimo; *quanto às regras hierárquicas*: enquadramento fraco quanto às normas de conduta social; nas relações entre alunos, uma classificação fraca de modo que não haja entre eles a formação de grupos ou mesmo entre alunos e outras categorias (espaços em geral); nas relações entre universidade e comunidade, enquadramento fraco, estabelecendo o professor e alunos um esbatimento das relações; por último, um elevado grau de exigência conceitual, sempre adequado ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

1.3 Educação jurídica e políticas públicas para os cursos de Direito no Brasil

Importantes estudos (LYRA FILHO, 1980; WARAT, 2004; RODRIGUES, 1988, 2005; SANTOS E MORAIS, 2007; NALINI e CARLINI, 2010; FRAGALE FILHO, 2004; MONDARDO et al, 2005) têm se debruçado sobre a problemática da educação jurídica, alguns deles analisando as interfaces com as inovações pedagógicas e os desafios para um novo paradigma no ensino do direito.

Embora com relevantes aportes, boa parte dessas investigações (BASTOS, 1998; BITTAR, 2001) não problematiza as relações existentes entre as políticas públicas nacionais, sintetizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação, e as políticas e os contextos locais, representados pelos Projetos Político Pedagógicos dos cursos e suas respectivas vocações.

É bom que se diga que a maioria das pesquisas sobre educação jurídica continua a desconsiderar as contribuições que os estudos elaborados na grande área da educação, especialmente os com ênfase no currículo, potencializam nesse campo do conhecimento (LEITE, 2003). Aliás, talvez seja por essa ausência que as análises feitas continuam a versar sobre o direito como um campo especializado incomunicável, como se fora possível entender as relações entre ensino e direito (educação jurídica) sem o primeiro destes domínios.

O modelo de ensino constituído/construído para os Cursos de Direito do Brasil foi adaptado da metrópole para a colônia com o predomínio da aula magistral denominada de método coimbrão, por sua semelhança às classes proferidas na tradicional Universidade de Coimbra em Portugal. Além do estilo sacerdotal, esse modelo enfatizava um conjunto de conhecimentos dogmáticos que se dirigiam, principalmente, às elites econômicas (RODRIGUES e JUNQUEIRA, 2002).

Conforme assevera Rodrigues (2005, p. 61), “os primeiros cursos de Direito no Brasil tinham um mesmo currículo pleno predeterminado (fixo e rígido), composto por nove cadeiras e com duração de cinco anos”. Embora este desenho curricular apresentado abaixo remonte aos primórdios das Faculdades de Direito no Brasil, o que equivale dizer mais de 180 anos, percebe-se nele a influência deixada até os dias atuais.

Quadro 4 - Primeira Organização Curricular para os Cursos de Direito no Brasil

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
1ª. Cadeira	1ª. Cadeira	1ª. Cadeira	1ª. Cadeira	1ª. Cadeira
Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia	Continuação das matérias do ano antecedente	Direito Pátrio Civil	Continuação do Direito Pátrio Civil	Economia Política
	2ª. Cadeira	2ª. Cadeira	2ª. Cadeira	2ª. Cadeira
	Direito Público Eclesiástico	Direito Pátrio Criminal, com teoria do processo criminal	Direito Mercantil e Marítimo	Teoria e Prática do Processo adotado pelas Leis do Império

Fonte: Autor²²

Para Romanelli (1999), esse modelo de ensino existente à época das Faculdades de Direito foi marcadamente influenciado pela presença da família imperial.

A presença do príncipe Regente, D. João, por 12 anos, trouxe sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época. A principal delas foi, sem dúvida, a criação dos primeiros cursos superiores (não-teológicos) na Colônia. [...] Com D. João, no entanto, não apenas nascia o ensino superior, mas também se iniciava um processo de autonomia que iria culminar na Independência política. [...] Apesar da existência de cursos de Medicina, engenharia e Artes, que as antecederam, as Faculdades de Direito lograram uma supremacia na formação dos quadros superiores do Império (ROMANELLI, 1999, p. 38-39).

Fundado num modelo universalista e humanista, o ensino superior jurídico influenciou, inclusive, a estrutura do ensino secundário. A organização educacional se bipartiu com certa autonomia às províncias, legando ao poder provincial a educação

²² Baseado em Rodrigues (2005).

primária e média, enquanto que o ensino superior, Medicina e Direito, por exemplo, tinham sua administração no poder central (ROMANELLI, 1999).

Com a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, trazida pelo decreto nº 7. 247, estabeleceram-se condições para a expansão de novos cursos superiores e definiram-se regras gerais para a implantação do ensino livre no Brasil (BASTOS, 1998, p.129). Esse decreto, no artigo 23, acrescentou uma pequena reforma, também, na estrutura curricular vigente para os cursos de Direito.

Art. 23. As Faculdades de Direito serão divididas em duas secções: a das sciencias juridicas e a das sociaes.

§ 1º A secção das sciencias juridicas compreenderá o ensino dos seguintes materias: Direito natural. Direito romano. Direito constitucional. Direito ecclesiastico. Direito civil. Direito criminal. Medicina legal. Direito commercial. Theoria do processo criminal, civil e commercial. E uma aula pratica do mesmo processo.

§ 2º A secção das sciencias sociaes constará das materias seguintes:

Direito natural. Direito publico universal. Direito constitucional. Direito ecclesiastico. Direito das gentes. Diplomacia e historia dos tratados. Direito administrativo. Sciencia da administração e hygiene publica. Economia politica. Sciencia das finanças e contabilidade do Estado.

§ 3º Para o ensino das materias que formam o programma das duas secções haverá as seguintes cadeiras: Uma de direito natural. Uma de direito romano. Uma de direito ecclesiastico. Duas de direito civil. Duas de direito criminal. Uma de medicina legal. Duas de direito commercial. Uma de direito publico e constitucional. Uma de direito das gentes. Uma de diplomacia a historia dos tratados. Duas de direito administrativo e sciencia da administração. Uma de economia politica. Uma de sciencia das finanças e contabilidade do Estado. Uma de hygiene publica. Duas de theoria e pratica do processo criminal, civil e commercial.

§ 4º Nas materias que comprehendem duas cadeiras o ensino de uma será a continuação do da outra.

§ 5º O estudo do direito constitucional, criminal, civil, commercial e administrativo será sempre acompanhado da comparação da legislação patria com a dos povos cultos.

O decreto nº 7.247, cuja época se confunde com a implantação e história das faculdades de Direito no Rio de Janeiro, leia-se Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais e Faculdade Livre de Direito do Distrito Federal (BASTOS, 1998, p. 129), apresentou dois outros pontos importantes, um relativo à não-obrigatoriedade do estudo de Direito Eclesiástico aos não-católicos (art. 6º) e outro referente à indicação de que os bacharéis em ciências jurídicas estavam habilitados à advocacia e à magistratura (art. 9º)

§ 6º Para a collação do gráo em qualquer das secções não se exigirá dos acatholicos o exame do direito ecclesiastico.

§ 9º O gráo de bacharel em sciencias juridicas habilita para a advocacia e a magistratura.

Como assevera Rodrigues (1988), todas as reformas do período imperial se pautaram:

a) por serem totalmente controlados pelo Governo Central; b) por ser o jusnaturalismo a doutrina dominante; c) por ser a metodologia do ensino baseada, sobretudo, em aulas-conferência, no estilo de Coimbra; d) por haver no ensino jurídico deste período uma série de reformas, que nunca alcançaram os seus objetivos; e) por serem as faculdades de Direito o local de comunicação das elites econômicas e onde estas formavam seus filhos; e f) principalmente por não acompanharem a mudança que ocorria na estrutura social. (RODRIGUES, 1988, p.34).

Com a Proclamação da República, houve a retirada de algumas dessas disciplinas, como por exemplo, Direito Eclesiástico, e passaram a surgir as disciplinas de Filosofia do Direito e História do Direito (RODRIGUES, 2005, p. 62). Foi a Reforma Benjamim Constant, promovida pelo Decreto nº 1.232 H, de 1891, que estabeleceu esta nova estrutura curricular para os cursos de Direito e o art. 3º que consolidou a proposta descrita abaixo.

Quadro 5 - Currículo expresso no Decreto nº. 1.232 H de 1891

1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Philosophia e História do Direito (sic ²³)	Direito Romano	Medicina Legal	História do Direito Nacional
	Direito Civil	Direito Civil, continuação da 2ª cadeira da 2ª série	Processo Criminal, Civil e Commercial
Direito Publico e constitucional	Direito Commercial	Direito Commercial, continuação da 3ª. cadeira da 2ª. Serie	Noções de Economia Política e Direito Administrativo
	Direito Criminal		Prática Forense

Fonte: Autor

Logo após a reforma de 1891, a Lei nº 314 de 30, de outubro de 1895, reorganiza o ensino do Direito, ampliando a duração do curso para cinco (05) anos e redistribuindo a estrutura curricular (BASTOS, 1998).

²³ Esse quadro foi elaborado com a grafia da época.

Quadro 6 - Currículo expresso pela Lei nº 314 de 1895

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
1ª. Cadeira Filosofia do Direito	1ª. Cadeira Direito Civil	1ª. Cadeira Direito Civil	1ª. Cadeira Direito Civil	1ª. Cadeira Prática Forense
2ª Cadeira Direito Romano	2ª. Cadeira Direito Criminal	2ª. Cadeira Direito Criminal, (especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário)	2ª. Cadeira Direito Comercial Mercantil (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária)	2ª. Cadeira Ciência da Administração e Direito Administrativo
3ª Cadeira Direito Público Constitucional	3ª Cadeira Direito Internacional Público e Diplomacia	3ª Cadeira Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado	3ª Cadeira Teoria do processo Civil, Comercial e Criminal	3ª Cadeira História do Direito (especialmente do Direito Nacional)
	4ª Cadeira Economia Política	4ª Cadeira Direito Comercial	4ª Cadeira Medicina Pública	4ª Cadeira Legislação Comparada sobre Direito Privado

Fonte: Autor

A especialização do conhecimento é a marca dessa reforma, pois são inseridas novas cadeiras de Direito Civil, acentuando-se a ênfase no estudo sobre o Direito de Propriedade e o Direito Comercial. Além do mais, as disciplinas (cadeiras) que enfocavam os estudos sobre a administração pública também se multiplicam, indicando o perfil que se queria traçar ao bacharel em ciências jurídicas.

Nota-se que essas alterações refletem anseios desde a criação do primeiro curso de Direito, em São Paulo, em 1827, já que, de acordo com Santos e Morais (2007, p. 60), “com a fundação da academia de Direito de São Paulo, os Cursos de Direito tiveram papel relevante na formação de atores jurídicos dos locais de exercício do poder”.

Esses enfoques revelam, dentre outros motivos, como o curso de Direito esteve, durante o Império e no período republicano até 1962, sob forte e incondicional controle político-ideológico, constituindo-se “**currículo único**”, com as poucas alterações já apontadas, o que explica a enraizada resistência às mudanças, somente incentivadas, ainda que de forma tênue, a partir de 1962, com a implantação do **primeiro currículo mínimo nacional**, para o curso de Direito. (Ministério da Educação, Parecer n. 055/2004 CNE/CES, 2004, p.05). (sic) (grifado no original)

Papel importante desempenhou, também, o Decreto nº 8.662, de 05 de abril de 1911 que aprovou um novo regulamento das Faculdades de Direito, a chamada Reforma Rivadávia Corrêa. Segundo Bastos (1998), essa reforma foi um grande marco no ensino jurídico republicano, pois possibilitou, ao mesmo tempo, autonomia corporativa às escolas, redefiniu a carreira docente e estabeleceu os exames para o ingresso acadêmico. Por outro lado, criou uma estrutura denominada de seriada, que previa uma duração de seis (06) anos.

Quadro 7 - Currículo com base no Decreto nº 8.662/1911

1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série
1ª. Introdução Geral do Estudo do Direito ou Encyclopædia Juridica (sic)	1ª. Direito Internacional Público e Privado e Diplomacia	1ª. Direito Romano	1ª. Direito Criminal, (especialmente direito militar e regimen penitenciario)	1ª. Direito Civil (direito das sucessões);	1ª. Theoria do Processo Civil e Commercial
2ª. Direito Público e Constitucional	2ª. Direito Administrativo	2ª. Direito Criminal (1ª parte)	1ª. Direito Criminal, (especialmente direito militar e regimen penitenciario)	2ª. Direito Commercial, especialmente Direito Maritimo, fallencia e liquidação judicial	2ª. Pratica do Processo Civil e Commercial
	3ª. Economia Politica e Sciencia das Finanças	3ª. Direito Civil (direitos de familia)	3ª. Direito Commercial (1ª parte)	3ª. Medicina Publica	3ª. Theoria e Pratica do Processo Criminal

Fonte: Autor

O curso de Direito, com essa reforma, continuou a especializar-se como nas reformas anteriores e, desta vez, rumo à atividade da prática judicial.

Art. 175. O ensino de theoria e pratica do processo civil comprehenderá, além da parte theorica, um curso essencialmente pratico, em que os alumnos aprendam a redigir actos juridicos e a organizar a defesa dos direitos (DECRETO nº 8.662/11). (sic)

Essa estrutura curricular, estabelecida em 1915, não mencionava uma numeração para as cadeiras (disciplinas), mas dividia o curso em anos e estabelecia, novamente, o limite de cinco (05) anos para a duração do curso.

Quadro 8 - Currículo com base no Decreto nº 11.530 de 1915

1º anno (sic)	2º anno	3º anno	4º anno	5º anno
---------------	---------	---------	---------	---------

Philosophia do Direito, Direito Publico e Constitucional, Direito Romano	Direito Internacional Publico, Economia Politica e Sciencia das Finanças, Direito Civil (1º anno).	Direito Commercial (1º anno), Direito Penal, Direito Civil (2º anno). Direito Commercial (1º anno), Direito Penal, Direito Civil (2º anno).	Direito Commercial (2º anno), Direito Penal (2º anno), Direito Civil (3º anno), Theoria do Processo Civil e Commercial	Pratica do Processo Civil e Commercial, Theoria e Pratica do Processo Criminal, Medicina Publica, Direito Administrativo, Direito Internacional Privado
--	--	--	---	--

Fonte: Autor

Por último, previa esse decreto que as cadeiras (disciplinas) deveriam ser agrupadas em seções, o que parecia indicar a necessidade de se criarem grandes eixos para os cursos de Direito.

Art. 180. As 18 cadeiras do curso juridico serão grupadas em oito secções, da maneira seguinte:

1ª secção - Philosophia do Direito e Direito Romano;

2ª secção - Direito Publico e Constitucional, Direito Internacional Publico e Privado;

3ª secção - Direito Civil;

4ª secção - Direito Penal, Theoria e Pratica do Processo Criminal;

5ª secção - Economia Politica, Sciencia das Finanças e Direito Administrativo;

6ª secção - Direito commercial;

7ª secção - Theoria do Processo Civil e Commercial e Pratica do Processo Civil Commercial;

8ª secção - Medicina Publica.

A par dessa rigidez, manteve-se a ideia de ensino fragmentado, imperando, assim, um modelo de educação tecnicista (implantado de fato a partir de 1962), no qual se privilegiava a técnica jurídica, especialmente a dogmática jurídica, que operava com um conceito de imutabilidade da norma, traduzindo-se num ensino positivista (COMTE, 1978). Nesse caso, o conceito de dogmática jurídica se aproxima ao de um campo de conhecimento da área jurídica que privilegia o estudo da norma legal, entendendo-a como verdade inquestionável.

A influência do positivismo desenvolvido por Augusto Comte em seu *Curso de Filosofia Positiva* (1830-42) possibilitou a discussão sobre os três estágios no campo das ciências: o teológico, o metafísico e o positivo. As ditas ciências positivas, dentre elas a sociologia, surgiram ao transpor duas etapas, a teológica e a metafísica, e ao alcançar este terceiro estágio, *o positivo*.

A fase teológica monoteísta representaria, no desenvolvimento do espírito humano, uma etapa de transição para o estado metafísico. [...] Num segundo período, a mentalidade metafísica reuniria todas essas forças numa só, a chamada

“natureza”, unidade que equivaleria ao deus único do monoteísmo. O estado metafísico tem, segundo Comte, outros pontos de contato com o teológico. Ambos tendem à procura de soluções absolutas para os problemas do homem: a metafísica, tanto quanto a teologia, procura explicar a “natureza íntima” das coisas, sua origem e destino últimos, bem como a maneira pela qual são produzidas. A diferença reside no fato de a metafísica colocar o abstrato no lugar do concreto e a argumentação no lugar da imaginação. (GIANOTTI, 1978, p. X).

Comte (1978) interpretava os fenômenos sociais a partir das leis da natureza, considerando-os invariáveis.

Vemos pelo que precede o caráter fundamental da filosofia positivista é olhar todos os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis. Cujas descobertas precisas e reduções ao menor número possível são o fim de todos os nossos esforços, considerando como absolutamente inacessível e vazia de sentido para nós a investigação das causas, quer primeiras, quer finais. (COMTE, 1978, p. 07).

Há um forte acento na capacidade de prever os fatos, a previsibilidade, o que possibilita uma compreensão de mundo (e de ciência) como busca de uma verdade única.

Essa confiança na razão culmina, no século XIX, com a expressão positivista do mundo. Segundo essa perspectiva, a ciência é por excelência o modelo do saber, é a que nos dá o conhecimento verdadeiro, uma vez que os critérios de verificabilidade tais como ocorrem nas ciências da natureza, como a física, nos levam a conclusões seguras, objetivas, aceitas pela comunidade dos cientistas e que, ainda por cima, com o desenvolvimento da tecnologia, resultam em eficácia no agir. (ARANHA; MARTINS, 2007, p. 56).

Para Ferraz (1980), definir positivismo não é das tarefas mais fáceis, já que

ele designa tanto a doutrina de Auguste Comte, como também aquelas que se ligam à sua doutrina ou a ela se assemelham. Comte entende por “ciência positiva” *coordination de faits*. Devemos, segundo ele, reconhecer a impossibilidade de atingir as causas imanentes e criadoras dos fenômenos, aceitando os fatos e suas relações recíprocas como o único objeto possível da investigação científica. A *physique sociale* deveria, neste sentido, tornar-se uma estigmatização dos dogmas e dos pressupostos da filosofia do século XVIII. (FERRAZ, 1980, p. 31).

Segundo Ferraz, Comte procurava, num modelo antievolucionista, as respostas para uma filosofia positiva, e, assim, retirar as nações civilizadas da crise. “Comte afirma, que, numa ordem qualquer de fenômenos, a ação humana é sempre bastante limitada, isto é, a intensidade dos fenômenos pode ser perturbada, mas nunca a sua natureza” (FERRAZ, 1980, p.31).

Por fim, devo notar desde agora uma quarta e última propriedade fundamental do que chamei de filosofia positiva. Esta deve, sem dúvida, merecer, mais do que qualquer outra, atenção especial, por ser hoje a mais importante para a prática. Só a filosofia positiva pode ser considerada a única base sólida da reorganização social, que deve terminar o estado de crise no qual se encontram, há tanto tempo, as nações mais civilizadas. (COMTE, 1978, p. 69).

Contudo, essa proposta acabou sendo interpretada por uma visão extremada da racionalidade, inclusive no campo do saber jurídico. Essa confusão permeou os estudos de Kelsen, que, por muitas vezes, reduzia o campo do Direito ao campo normativo.

Na afirmação evidente de que o objeto da ciência jurídica é o Direito, está contida a afirmação - menos evidente - de que são as normas jurídicas o objeto da ciência jurídica, e a conduta humana só o é na medida em que é determinada nas normas jurídicas como pressuposto ou consequência, ou - por outras palavras - na medida em que constitui conteúdo de normas jurídicas. (KELSEN, 1998, p.50).

Esse modelo comteano gerou, dentro do campo do Direito, o positivismo jurídico (ou legal) cuja característica principal foi a de pensar o direito como estudo da norma. Essa leitura asseverou na área jurídica a criação de um sistema fechado que privilegiava o acabamento e negava a existência de lacunas na lei. Acentua-se a concepção de norma em alguns conceitos que são de ordem empírica e genérica, fruto da técnica jurídica (FERRAZ, 1980). Assim, a ciência e a educação jurídica foram se constituindo num saber pronto e acabado, que não necessitava interpretação. Este modelo educativo, em parte, foi construído pela presença da visão positivista de mundo que se irradiou para esse campo.

Uma segunda consequência, não menos importante e de interesse muito mais urgente, necessariamente destinada a produzir hoje o estabelecimento da filosofia positiva definida neste discurso, é presidir à reforma geral de nosso sistema de educação. (COMTE, 1978, p. 64).

Ainda que o Decreto nº 19.851, de 1931, dispusesse que as escolas ou faculdades poderiam compor seus currículos de maneira mais livre, isso de fato não ocorreu, quiçás influenciado pelo modelo de positivismo jurídico. Nesse aspecto, a Reforma Francisco de Campos, implementada em 1931, acabou por não sair do papel, assim, o currículo continuou rígido, quanto às disciplinas e às regras de seu funcionamento (BASTOS, 1998, p. 182).

Embora não tenha havido uma determinação específica para a organização dos cursos de Direito em termos de currículos nacionais, a Reforma de 1931 gerou, também, o Decreto nº 19.852, de 11 de abril do mesmo ano, que organizou a Universidade do Rio Janeiro e nela a estrutura do curso de Direito que passou a ter duas opções: o bacharelado e o doutorado.

Art. 26. O ensino do Direito far-se-á na respectiva Faculdade em dois cursos: um, de cinco anos, e outro, de dois. Ao estudante aprovado em exames de toda a matéria ensinada no primeiro será conferido o grau de bacharel em direito e o diploma correspondente; ao aprovado em toda a matéria ensinada em qualquer das secções do segundo e na defesa da tese a que se refere o art. 50, será conferido o grau de doutor em direito e o diploma correspondente.

Art. 27. O curso de bacharelado em direito compreenderá o ensino das seguintes matérias:
Introdução à Ciência do Direito;
Economia Política e Ciência das Finanças;
Direito Civil;
Direito Penal;
Direito Público Constitucional;
Direito Público Internacional;
Direito Comercial;
Direito Judiciário Civil;
Direito Judiciário Penal;
Direito Administrativo;
Medicina Legal.

Em 1962, implanta-se a primeira mudança curricular para o ensino jurídico que tem como marca a particularidade de propor um *currículo mínimo*, o que permitia, de certa forma, o atendimento às diferenças regionais e os níveis variados das instituições de ensino superior, então, existentes. Essa alteração veio logo após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024 de 1961.

Assim, o Conselho Federal de Educação (CFE) apresentou o Parecer 215, publicado em 1962, propondo um currículo mínimo para os cursos de Direito no Brasil, todos com duração mínima de cinco anos. Este parecer indicou o *currículo mínimo* como um substituto ao *currículo pleno*.

Compunham o quadro as seguintes matérias: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil (com Prática Forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado), Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com Prática Forense), Direito Financeiro e Finanças e Economia Política (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 24-25).

O modelo que passou a vigorar a partir de 1963 continuou a caracterizar a rigidez curricular e trouxe a visão tecnicista ao ensino jurídico, já que a grande maioria das disciplinas (matérias) de cunho propedêutico/humanista havia sido retirada. Com a reforma do currículo mínimo, interessavam mais as atividades voltadas para a prática da advocacia, apontando a transformação do bacharel em técnico do Direito. Além do mais, o currículo mínimo acabou por ser utilizado como pleno, já que raras eram as instituições que se arvoravam a alterar a grade de sugestões apresentada pela norma.

Com a Resolução n. 003, de 1972, do Conselho Federal de Educação (CFE), dá-se importante passo à flexibilização curricular e se constitui, por primeira vez, um currículo

mínimo com horas-aula, duração de curso e uma variada normatização quanto à organização e estrutura dos Cursos de Direito.

As matérias foram agrupadas em básicas e profissionais, e o curso deveria ser ministrado por, pelo menos, 2700 horas de atividades a serem integralizadas entre quatro (04) (mínimo) e sete (07) anos (máximo).

Quadro 9 – Matérias para os cursos de Direito - Resolução n. 003/72

Matérias	
Básicas	Profissionais
<p><u>Introdução ao Estudo do Direito</u> <u>Economia</u> <u>Sociologia</u></p>	<p><u>Direito Constitucional</u> (Teoria do Estado - Sistema Constitucional Brasileiro) <u>Direito Civil</u> (Parte Geral – Obrigações – Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão) <u>Direito Penal</u> (Parte Geral – Parte Especial) <u>Direito Comercial</u> (Comerciantes – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falências) <u>Direito do Trabalho</u> (relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista) <u>Direito Administrativo</u> (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle de Administração Pública – Função Pública) <u>Direito Processual Civil</u> (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execuções) <u>Direito Processual Penal</u> (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução) Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado <u>Estudo de Problemas Brasileiros e prática de Educação Física</u>, com predominância desportiva, de acordo com a legislação específica <u>Dois opcionais dentre as seguintes:</u> a) Direito Internacional Público b) Direito Internacional Privado c) Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal) d) Direito da Navegação (Marinha e Aeronáutica) e) Direito Romano f) Direito Agrário g) Direito Previdenciário h) Medicina Legal</p>

Fonte: Autor

Embora considerando o escasso número de disciplinas humanistas e de formação geral, as instituições de ensino superior poderiam, a partir dessa nova norma, apontar uma ampla gama de possibilidades à composição curricular, seja através das opcionais (optativas), na forma de integralização do curso, admitindo-se os cursos semestrais ou modulares e, ainda, na criação de habilitações específicas, o que poderia possibilitar uma maior autonomia aos Cursos de Direito.

Contudo, a norma foi interpretada erroneamente, pois, como se vê à época, as Faculdades de Direito acabaram por entender que esse modelo de currículo mínimo se transformou em máximo ou pleno (MELO FILHO, 1984), derrubando e frustrando, pela segunda vez, as possíveis mudanças numa matriz curricular tradicional de educação jurídica.

Na década de 1980, o Ministério da Educação (MEC) nomeia uma comissão pluriregional de especialistas com intuito de estabelecer critérios para uma nova proposição curricular em termos de Diretrizes Nacionais (RODRIGUES, 2005). Alguns anos após, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), também, cria uma Comissão de Ciência e Ensino Jurídico (CEJ) com a mesma finalidade. Esta última Comissão apresentou um importante diagnóstico em que apontava as fragilidades da estrutura dos cursos de Direito e, em anexo, sugeria uma série de contribuições e medidas que deveriam ser tomadas como forma de enfrentamento da crise vigente. Assim, gradativamente, em vários níveis e contextos, começa se desenhar um novo arranjo para os cursos de Direito.

Antes de se desenhar a próxima reforma específica sobre a educação jurídica brasileira, o país, em 1988, promulga a nova Carta Constitucional. O texto da Constituição Federal de 1988 garantiu à educação a condição de direito subjetivo (art. 208 § 1º), o que possibilitou a exigibilidade da oferta de ensino público, especialmente para a educação básica. Quanto ao ensino superior, o documento de 1988 previu autonomia às universidades (art. 207, caput) e privilegiou a educação alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão. No entanto, reputa-se como um dos mais importantes fundamentos constitucionais para a educação o disposto no art. 206, dentre os quais se podem grifar: a igualdade de condições de acesso, a liberdade no processo de ensino, o pluralismo de ideias, a gestão democrática e a qualidade social da educação.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. [...]

Já em 1993, o MEC nomeia uma nova Comissão de Especialistas de Ensino do Direito cuja finalidade, agora, era apresentar uma proposta concreta de solução para a crise pela qual atravessava o ensino do Direito. A implantação efetiva de um novo modelo, o do currículo mínimo, possibilitou, de maneira parcial, a autonomia das Universidades e Faculdades a regulamentarem suas estruturas curriculares, porém o que ocorreu na prática foi a permanência de estruturas rígidas, já que na maioria das instituições pouco se flexibilizou em termos curriculares.

Na década de 1990, surge, então, a Portaria Ministerial n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994, que reforça e normatiza, novamente, a ideia de currículo mínimo para os cursos de Direito. Essa Portaria possibilitou a gradativa regulação dos cursos existentes, bem como forneceu critérios para os novos cursos, já que foi nesse período que começou a expansão da oferta de cursos de graduação em Direito, principalmente nas instituições privadas (RODRIGUES, 2005, p. 133).

Pode-se afirmar que a referida Portaria indicou inúmeros avanços para a educação jurídica, fundamentalmente ao prever uma visão curricular que apontava para a realidade social e a interdisciplinaridade. As propostas dessa nova legislação abordavam as dimensões teóricas e práticas do currículo. Pensava-se num currículo mais flexível, com disciplinas opcionais, mas com um arranjo que estabelecesse uma formação crítica.

Art. 3º O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito (Portaria nº 1.886, 1994, p. 01).

Art. 6º [...] Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinariedade (Portaria nº 1.886, 1994, p. 01).

Outra preocupação da norma foi modificar a estrutura do estágio, que deixava de ser uma simples prática forense para se transformar em estágio curricular supervisionado.

Essa reforma tendeu a aproximar os serviços de assistência judiciária dos conceitos sustentados pelos defensores dos direitos humanos, à medida que a cidadania e a justiça social passavam a ser temas relevantes ao currículo dos cursos de Direito.

Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total mínimo de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

§ 1º o núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá de instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

§ 2º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e cai assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados cai dependência da própria instituição de ensino superior.

Art. 11. As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica (Portaria nº 1.886/1994).

Questão de relevo foi o estabelecimento da duração de mínima para os cursos de Direito, ao serem previstas 3.300 horas de atividades (art. 1º), que deveriam ser integralizados em cinco anos. Aumentavam-se, portanto, as 2.700 horas da norma anterior.

Para conclusão do curso, estipulou-se, como obrigatória, a apresentação e defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno (art. 9º). Denominou-se essa monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Para a Portaria nº 1.886/1994, o currículo deveria, pelo menos, conter as seguintes matérias, dispostas em uma ou mais disciplinas (art. 6º).

Quadro 10 – Matérias para os cursos de Direito - Portaria nº. 1.886/94

Matérias	
Fundamentais	Profissionalizantes
Introdução ao Direito	Direito Constitucional
Filosofia geral e jurídica	Direito Civil
Ética geral e profissional	Direito Administrativo
Sociologia (geral e jurídica)	Direito Tributário
Economia	Direito Penal
Ciência Política (com Teoria do Estado)	Direito Processual Civil

Direito Econômico
Direito Penal
Direito do Trabalho
Direito Comercial
Direito Internacional.

Fonte: Autor

Nesse aspecto, pode-se dizer que o Curso de Direito da FURG, através da Deliberação COEPE nº 051/95, foi um dos primeiros a implantar as inovações da Portaria nº 1.886/94, estendendo sua duração para seis anos, implementando as Atividades Complementares e adotando o Trabalho de Conclusão de Curso.

Alguns anos após, em 1996, é elaborada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, cujos fundamentos da educação superior se encontram entre o art. 43 e o 57.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A LDB trouxe sensíveis avanços legais, porém, como muitos outros diplomas, acabou sendo vencida pela burocracia e pela falta de efetividade. Mesmo para as Universidades públicas que gozavam há pouco tempo de autonomia (1988), a gestão ficava atrelada à dotação orçamentária gerenciada pelo Estado.

Quadro 11 – Resenha histórica

Resenha histórica

Lei de 11 de agosto de 1827 – Cria os cursos de São Paulo e de Olinda.

Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879 – Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, incluso o das ciências jurídicas.

Decreto nº 12.321 H – de 02 de janeiro de 1891 – Aprova o regulamento de ensino jurídico.

Lei nº 314 de 30 de outubro de 1895 – Reorganiza o ensino das Faculdades de Direito.

Decreto nº 8.662 de 1911- Viabilizou autonomia para as faculdades, redefiniu a carreira docente e introduziu exames acadêmicos.

Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915 - Reorganiza o ensino secundário e o superior na República, inclusive o jurídico.

Decreto nº 19.851 de 1961. Dispõe que as escolas ou faculdades poderiam compor seus currículos de maneira mais livre

Decreto nº 19.852 de 1961 – Cria a Universidade do Rio de Janeiro.

Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Lei 4.024 de 1961.

Parecer nº. 215 do Conselho Federal de Educação (CFE) publicado em 1962.

Resolução n. 003 de 1972, do Conselho Federal de Educação (CFE) - flexibilização curricular,

Constituição Federal de 1988.

Portaria Ministerial n. 1.886 de 30 de dezembro de 1994 que reforça e normatiza, novamente, a ideia de currículo mínimo para os cursos de Direito.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96.

Fonte: Autor

1.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito

A Resolução nº 09, de 27 de setembro de 2004²⁴ do Conselho Nacional de Educação, no âmbito de suas atribuições, revogando a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994²⁵, fixou as atuais diretrizes curriculares, e o novo conteúdo mínimo para os cursos jurídicos, iniciando amplas e profundas modificações nos Cursos de Direito.

O processo de criação dessas novas Diretrizes foi antecedido de embates e arenas de conflito estabelecidos entre a OAB e o Ministério da Educação, através de suas Comissões Especiais, como foi o caso da Comissão Especial do Ensino do Direito (CEED) criada em 2002, que propôs o Parecer nº 146.

²⁴ Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior nº 09, de 27 de setembro de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

In: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. < acesso em 01.04.2012>.

²⁵ <http://www.oab.org.br/arquivos/pdf/LegislacaoOab/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf> < acesso em 01.04.2012>

3.2.1. Curso de Graduação em Direito²⁶

• Perfil Desejado do Formando

Quanto ao perfil desejado, o curso de Direito deverá oportunizar ao graduando uma sólida formação geral e humanística, com a 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 desenvolvimento da cidadania.

• Competências e Habilidades

O curso de graduação em Direito deve possibilitar a formação do profissional do Direito que revele, pelo menos, as seguintes habilidades:

- leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- interpretação e aplicação do Direito;
- pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- julgamento e tomada de decisões; e
- domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

• Conteúdos Curriculares

Os cursos de graduação em Direito deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I – Conteúdos de Formação Fundamental, que tem por objetivo integrar o estudante no campo do Direito, estabelecendo ainda as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo estudos que envolvam a Ciência Política (com Teoria Geral do Estado), a Economia, a Sociologia Jurídica, a Filosofia e a Psicologia Aplicada ao Direito e a Ética Geral e Profissional;

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

III – Conteúdos de Formação Prática, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o estágio curricular durante o qual a prática jurídica revele o desempenho do perfil profissional desejado, com a devida utilização da Ciência Jurídica e das normas técnico-jurídicas.

Embora não seja possível explorar todos os aspectos do Parecer nº 146, dado os limites desta investigação, importa salientar que tanto a OAB, como a Associação

²⁶ Linhas gerais para o Curso de Direito contidas no Parecer nº 146 de 2002.

Brasileira do Ensino do Direito (ABEDI) e o Colégio Brasileiro de Faculdades de Direito se manifestaram descontentes com a nova proposta, sendo que a primeira instituição acabou por impetrar Mandado de Segurança junto ao Superior Tribunal de Justiça (STJ), tentando sustar a homologação do Parecer (RODRIGUES, 2005).

Essa disputa gerou, para a recém criada ABEDI (2001), o papel de articuladora e mediadora entre o Ministério e as demais entidades. Durante o período compreendido entre os anos 2002 e 2004, inúmeras audiências públicas ocorreram. Surge, então, o Parecer nº 55/2004, em sequência a um pedido de reconsideração com propostas e sugestões da ABEDI, e, logo a seguir, outro Parecer, o de nº 211 de 2004 (RODRIGUES, 2005). É a partir deste último Parecer, o de nº 211, que se originou a Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, à que se adaptou o Curso de Direito da FURG, por força da Resolução do CNE/CES nº 09, de 2004, e que passou a regular a matéria, incluíram inovações e novas regulamentações de elementos definidos na norma anterior²⁷, destacando-se, em suma, o aumento da carga horária total e do período de integralização; manutenção da apresentação e defesa de Trabalho de Conclusão de Curso; maior abrangência das atividades de Estágio; implementação de carga para atividades complementares e explicitação do Projeto Pedagógico.

Essas novas determinações, por outro lado, vieram, à época, ao encontro do interesse da administração do Curso de Direito da FURG, inclusive dos docentes e dos discentes, pois a intenção era promover a revisão e a reformulação curricular, consolidando estudos e avaliações que continuamente vinham sendo mantidos pela então Comissão de Curso, órgão da antiga estrutura universitária, ora denominada Coordenação de Curso.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, os cursos de Direito, em geral, organizam-se em três eixos²⁸ (art. 5º), a saber: o eixo de formação geral (propedêutico), o

²⁷ Portaria Ministerial nº 1.886/94.

²⁸ 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, [...], 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.

eixo de formação profissional (técnico-dogmático) e o eixo de formação prática (atuante). A este último ficou dada a tarefa de se integrar aos demais, realizando o que seria uma grande articulação por grandes áreas do conhecimento, explicitadas tanto na normatização nacional (art. 2º, inciso V e o art. 5º, inciso III da Resolução nº 09/2004 CNE/CES) como no currículo do curso em análise.

Quadro 12 – Eixos curriculares para os cursos de Direito - Resolução nº. 09/2004

Eixo fundamental	Eixo profissional	Eixo prático
Antropologia	Direito Constitucional	Estágio Curricular
Ciência Política	Direito Administrativo	Supervisionado
Economia	Direito Tributário	Trabalho de Curso
Ética	Direito Penal	Atividades Complementares
Filosofia	Direito Civil	
História	Direito Empresarial	
Psicologia	Direito do Trabalho	
Sociologia	Direito Internacional	
	Direito Processual	

Fonte: Autor

Embora os instrumentos norteadores das políticas curriculares, locais e nacionais indicassem o caminho da integração (articulação), ela de fato talvez nunca tenha ocorrido. Nem entre as disciplinas de conteúdo heterogêneo, nem entre os eixos de formação e tampouco como proposta de uma ideia centralizadora — currículo de integração — em Bernstein (1998).

Estudos de Rodrigues (2003, 2005), Warat (2004) e Mondardo et al. (2005) constataam a dificuldade entre os docentes dos Cursos de Direito em aderirem às práticas integradoras e/ou interdisciplinares. Verifica-se, também, nessas investigações, que o modo como o ensino jurídico se constitui acabou gerando um espaço de reprodução de conhecimento. Por outro lado, a constituição de áreas extremamente especializadas nas Faculdades de Direito resultou na formação de bacharéis especialistas, o que acabou por afetar a própria formação do docente, já que, no início dos anos 2000, ainda era comum concursos²⁹ públicos para docente na área do Direito exigindo somente o título de bacharel.

Por outro lado, percebe-se que o mercado de trabalho e as provas de qualificação profissional, como são, por exemplo, as aplicadas pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), exigem bacharéis aptos a perceberem a justiça e a realidade social de modo fragmentado, bem como pré-dispostos a não dialogarem os conhecimentos adquiridos ao

²⁹ Eu próprio iniciei a docência superior como Bacharel em Direito.

longo dos anos de estudos na universidade. Supõe-se que esses padrões avaliativos nacionais da OAB e dos mais variados concursos das áreas jurídicas (magistratura, defensoria, promotoria) têm ingerido de alguma forma na organização curricular dos cursos de Direito no Brasil. Para esta investigação é impossível traçar o grau e a extensão desta ingerência.

Outro fator que deve se considerar diz respeito ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes do Ensino Superior (ENADE). De alguma forma, as avaliações em larga escala (APPLE, 2009) têm influenciado no padrão de matriz curricular, nos conteúdos e nos mecanismos de proficiência exigidos pelas Faculdades de Direito. Essas relações se tornam mais complexas, principalmente, quando se trata de analisar instituições privadas (BALL, 2010), cujo *rankeamento* é condição de subsistência num mercado extremamente competitivo.

Trata-se de um tipo diferente de Economia do Conhecimento, onde percebemos o valor monetário e a lucratividade da educação de forma clara e direta. Isso apresenta tanto oportunidades como perigos para os governos nacionais. Essas formas institucionais de Ensino Superior podem propiciar meios rápidos e baratos de capacitação da força de trabalho local até os níveis exigidos pela economia do conhecimento, ao mesmo tempo em que satisfaz a crescente demanda por acesso ao ES, especialmente aquelas instituições que oferecem certificações de reconhecimento internacional e potencial de entrada no mercado de trabalho global. (BALL, 2010, p. 495).

Entende-se que os exames nacionais merecem destaque, porém se considera que esses elementos não sejam passíveis de serem analisados, dada as limitações e recortes dessa investigação.

Em um outro sentido, a integração e a interdisciplinaridade são temas reincidentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito, senão vejamos a Resolução nº 09, de 2004, CNE, art. 2º, parágrafo 1º:

§ 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: [...]
IV - formas de realização da **interdisciplinaridade**;
V - modos de **integração** entre teoria e prática; [...]
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; (grifo nosso)

De acordo com Fazenda (1992), o termo integração se diferencia de interdisciplinaridade³⁰ na medida em que aquela seria objetivo final desta. Assim, para Fazenda (1992), a interdisciplinaridade é vista como uma atitude de diálogo e de interação entre conhecimentos (disciplinas) heterogêneos e acaba por ser um mecanismo para se alcançar a integração. Para Veiga-Neto (1995), a interdisciplinaridade estabelece um novo nível de conhecimentos, já que o nível de relacionamentos entre as matérias e/ou disciplinas é ampliado. Contudo, tanto nas Diretrizes Curriculares, como no PPP do curso em análise, ainda se observam cotidianamente a fragmentação e a especialização do conhecimento.

Estudos (LEITE, 2003; HENNING, 2008) indicam que esta compartimentalização é fruto de um fazer especializado, típico dos currículos de coleção (BERNSTEIN, 1996), tais como se organizam, tradicionalmente, os dos cursos de Direito.

De todas as observações, que passo a fazer, tenho e esperança de que resulte claro: a) que o direito é um fenômeno bem mais complexo do que se postula, ainda hoje, no debate sobre seu estudo e ensino; b) que as contrações, baseadas nessa camisa de força, desfiguram o direito, não só em termos gerais, mas até na reta compreensão de cada um dos aspectos, sempre isolados, como se fossem compartimentos estanques. (LYRA FILHO, 1977, p.32).

As estruturas presentes e as teorias curriculares nos permitem supor que a não integração fática se origina, também, de um discurso e de uma prática docente fragmentados e dissociados da interação entre os eixos que compõem os vários campos especializados do conhecimento jurídico.

Conforme Domingos et al. (1986, p.157), ao estudar a estrutura do conhecimento educacional:

O termo integração refere-se aqui à subordinação de disciplinas ou cursos, previamente isolados, a qualquer ideia relacionadora que esbata as fronteiras entre as disciplinas. O fato de uma disciplina usar as teorias de outra não constitui integração, mas tem constituído, em diferentes períodos históricos do desenvolvimento do conhecimento, uma inter-relação intelectual indispensável em qualquer tipo de código.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito³¹ e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de Organização do Curso de Direito da FURG indicam a integração entre o eixo de formação prática e os demais eixos formativos: fundamental, profissional e vocacional, este último adotado pelo PPP do Curso de Direito da FURG. Por

³⁰ Interdisciplinaridade e termos correlatos serão explicitados no capítulo III da investigação

³¹ RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004, norma que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. (Ver Resolução na íntegra em anexos deste projeto)

assim dizer, a política pública em sua forma recontextualizada (PPP do Curso) é indutora no sentido de produzir integração em diversos momentos e espaços: entre as disciplinas, entre a teoria e a prática e, sobretudo, entre os eixos que compõem a estrutura curricular dos cursos de Direito e, em geral, para integrar eixo de formação humanista, profissional, prático e vocacional.

Na investigação, especialmente com os dados coletados, pretende-se explorar de maneira mais aprofundada, os conceitos de integração e interdisciplinaridade e de que forma os discursos se articulam ou não.

Questão complexa trazida pelas Diretrizes de 2004 diz respeito ao perfil do egresso que aponta as habilidades e competências. Nesse aspecto, a vagueza de alguns termos como *correta utilização*, *adequada atuação* e a pluralidade de sentidos em *interpretação*, *aplicação* e *persuasão* dificulta sobremaneira a concepção proposta na política pública e, por consequência, a dificuldade quando da elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos.

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.

A estrutura organizacional curricular dos cursos de Direito, na Resolução nº 09, de 2004, estabeleceu, também, uma pluralidade de modelos de regime: o seriado anual; o seriado semestral; o sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, podendo incluir, ainda, a adoção de pré-requisitos (art. 6º). Entende-se que esse foi mais um mecanismo no sentido de flexibilizar o currículo, pois cursos de Direito de algumas universidades públicas (UFPEL e UFSC) ainda adotam o sistema seriado anual, o que tende a tornar mais rígido o sistema curricular.

Avanços ocorreram quanto à especificação do estágio supervisionado, tornando claro que o Núcleo de Prática Jurídica é um dos lugares privilegiados para a formação prática do estudante. Além do mais, a concepção proposta para o estágio como

“componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando” (art. 7º) foi outra importante contribuição para a educação jurídica.

Finalizam-se esses apontamentos sobre as Diretrizes vigentes asseverando outros três elementos: a) a relevância que o TCC (art. 10) tem demonstrado na formação do acadêmico de Direito e, nesse sentido, a norma de 2004 manteve a obrigatoriedade, tal como previa a regra anterior; b) a possibilidade de avaliação, interna e externa, (art. 9º, caput) centrada em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando (art. 9º § único) e c) a necessidade de elaboração e entrega de planos de ensino aos alunos antes, com expressa menção aos conteúdos, às atividades, à metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação e à bibliografia básica. Entende-se que a possibilidade de avaliação interna pelos alunos e a elaboração (discussão) dos planos de ensino podem constituir elementos importantes para investigar as relações de poder e os princípios de controle pelos quais se molda o currículo dos cursos de Direito.

1.3.2 Projetos Políticos Pedagógicos do curso em análise

Atualmente o Curso de Direito da FURG possui dois Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) em vigor, um elaborado em 2006 e com vigência a partir de 2007 e outro elaborado em 2012 (novo), com vigência inicial em 2013. Dessa forma, como existem dois PPPs, houve a necessidade de se constituírem três (03) Quadros de Sequência Lógica (QSLs), o de 2006 cujo tempo de integralização é de 06 anos, e outros dois decorrentes do PPP de 2012, com 05 anos de duração cada, sendo um para os que ingressaram em 2013 e outro para os que solicitaram adaptação ao novo currículo.

A investigação levará em conta os três QSLs, mas a análise será realizada nos QSLs de 2006 e de 2012, cujo ingresso se deu a partir de 2013, já que a coleta de dados das práticas docentes e a entrevista com alunos privilegiaram os matriculados e vinculados a essas matrizes curriculares sem adaptação.

Dessa forma, para que se entendam os currículos que estão vigorando, os alunos do primeiro ano, que ingressaram em 2013, estão cursando integralmente o QSL novo de 5 anos, enquanto que os alunos do segundo ano, que optaram³² por adotar o currículo de cinco anos, cursam um QSL misto (adaptado), que se compõe, no ano de 2013, do novo

³² De acordo com a Coordenação de Curso todos os alunos do segundo ano optaram pelo currículo de 05 anos.

QSL de 2012 contando com o acréscimo de mais uma disciplina ofertada, denominada Dogmática Jurídica. Por último, os alunos do terceiro, quarto, quinto e sexto (3º, 4º, 5º e 6º) anos cursam o QSL antigo, de seis (06) anos.

Outra observação importante, os eixos previstos na Resolução de 2004 e expressos nos textos de ambos PPPs não se encontram explícitos nos QSLs (grades curriculares), nem mesmo o vocacional, o que pode se constituir num elemento dificultador de análise, já que haverá necessidade de localizar as disciplinas e/ou matérias no bojo da Diretriz.

É importante grifar que os processos de construção dos PPPs em geral são coletivos, o que implica em dizer que seus textos se definem como síntese das posições coletivamente disputadas e/ou construídas. Por último, quanto ao PPP de 2006 e, especialmente o de 2012 pode-se dizer que, embora coletivamente construídos, muitos dos aspectos recontextualizados em maior extensão indicam uma articulação local em dois sentidos: primeiramente a de aproximar o novo PPP ao PPI da FURG (2011) e, segundo, dialogar com uma proposta de Programa de Mestrado em Direito que à época estava em processo de aprovação junto a CAPES.

1.3.2.1 Estrutura organizacional do curso

O Curso de Direito em análise está localizado na Região sul do Brasil e foi criado na mesma data de fundação da Faculdade de Direito, vale dizer, em 05 de agosto de 1959, autorizado a funcionar pelo Governo Federal em 08 de janeiro de 1960, pelo Decreto nº 47.738, publicado em 02 de fevereiro de 1960 e com reconhecimento datado de 14 de junho de 1965, pelo Decreto nº 56.461, sendo este publicado no Diário Oficial da União em 06 de julho do mesmo ano. A instituição mantenedora à época, denominada Faculdade de Direito Clóvis Beviláqua por sua instituidora, Mitra Diocesana, era vinculada à Universidade privada e, a partir de 1972, foi incorporada a uma fundação pública, criada em 20 de agosto de 1969.

Segundo Valle (2005, p.35),

A primeira matriz curricular da então Faculdade de Direito Clóvis Beviláqua não contemplava disciplinas que indicassem uma definição vocacional, como atualmente ocorre. Acompanhando o contexto educacional da época, a faculdade formava bacharéis em Ciências Jurídicas e Sociais, sob regime anual, com um corpo de disciplinas distribuídas em cinco séries.

No seu trajeto histórico, além dos estudos de formação básica, o Curso de Direito analisado introduziu em seu currículo – antes, e depois de assimilar as diretrizes vocacionais da Universidade – as disciplinas de Direito Internacional Público e Privado, Direito Comercial Marítimo, Direito do Mar, Direito Ambiental e Legislação Portuária e Pesqueira.

Nessa perspectiva, o Curso de Direito em análise vinha adequando o desenvolvimento (princípios dominantes) dos conteúdos programáticos das disciplinas às novas Diretrizes e aos preceitos constitucionais de direitos sociais, individuais e coletivos (ALEXY, 2008), com enfoque especial aos direitos e garantias fundamentais, entre os quais o de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, razão pela qual esses dois pilares passaram a ser o foco da estruturação curricular.

Por assim dizer, o Projeto Pedagógico arrogou para si o direcionamento na formação e perfil do egresso, vale dizer, um profissional que, acima de tudo, reconheça na cidadania (MARSHALL, 1967) e na pluralidade os contributos para uma sociedade democrática e emancipada.

De acordo com o explicitado no Projeto Pedagógico do Curso de Direito de 2006 (p. 17),

O objetivo geral do curso é a formação de cidadãos e operadores conscientes dos valores implícitos nas esferas do Direito Público e Privado, assim como dos limites e interações entre o espaço estatal e o não estatal; que se percebam partícipes do processo de construção do Direito e da sociedade e que, sem prejuízo de sólida formação geral, pautados em valores éticos, sociais e humanísticos estejam capacitados à atuação político-jurídica, em especial no âmbito regional. E, ainda, atendendo à sua vocação específica, contribuir para que sejam cidadãos e profissionais capazes de defender com zelo especial **os Direitos Fundamentais e o Meio Ambiente**. (grifo nosso).

É importante salientar que essas decisões locais, em especial sobre a estrutura curricular, foram viáveis, pois, na esfera federal, o Estado (DAHL, 2001) tratou de dar suporte na criação de diretivas nacionais, campo do estado (BERNSTEIN, 1998).

Por sua parte, os Projetos Políticos Pedagógicos³⁵ do Curso de Direito da FURG apontam as principais características para a construção e a formação do futuro bacharel. Extraem-se alguns descritivos, sem a preocupação de que sejam exaustivamente aqui abordados, já que quando da análise dos dados estes e outros excertos serão, também, discutidos.

Explicita-se que a ênfase nos excertos será dada em função dos seguintes termos: carga horária, duração, regime acadêmico, objetivos, matérias, disciplinas, avaliação, interdisciplinaridade e integração. Com a finalidade de evidenciar as alterações sublinhar-se-á os termos e se utilizará uma representação: para acrescentado, usa-se (A), suprimido (S) e alterado (AL).

Quadro 15 – Carga horária e integralização – PPP 2006 e 2012

Projeto Político Pedagógico 2006	Projeto Político Pedagógico 2012
<u>Carga horária: 4.400 horas</u>	<u>Carga horária: 3.900 horas (AL)</u>
<u>Integralização mínima: 06 anos</u>	<u>Integralização mínima: 05 anos (AL)</u>
<u>Integralização máxima: 08 anos</u>	<u>Integralização máxima: 08 anos</u>

Fonte: Autor³⁶

A primeira e fundamental alteração diz respeito à redução de carga horária e de tempo para integralizar totalmente o curso. Aqui, percebe-se uma das questões que eram suscitadas pelos alunos: “é necessário um curso de Direito com duração de seis anos?” A resposta veio com o novo PPP, indicando um currículo realizável em cinco anos, com uma carga horária inferior em 500 horas. Dentre os argumentos, supõe-se o mais contundente, estava o fato de que, no Brasil, somente a FURG e a UFPel possuíam cursos de Direito com integralização em seis anos. A FURG agora não mais.

Outra alteração foi quanto ao regime acadêmico do curso. No PPP 2006, o regime era o seriado com disciplinas anuais, já no PPP 2012 altera-se o regime para regime por disciplinas (regime de créditos), com disciplinas preponderantemente anuais, o que indica um sistema misto, pois possibilita a coexistência de disciplinas semestrais e anuais, mas com ênfase nestas últimas, como se pode perceber na leitura do PPP 2012.

³⁵ Ao largo desta pesquisa far-se-á menção a alguns excertos dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) do Curso de Direito da FURG. Salienta-se que, propositadamente, não se anexou a investigação, já que só o seu texto principal, sem ementas e sem os quadros de sequência lógica, contemplaria quase 50 páginas, por PPP.

³⁶ Baseado nos PPPs do Curso de Direito 2006 e 2102.

Quanto aos objetivos do curso, não houve alteração substancial no texto, porém alguns acréscimos possibilitam compreender a concepção curricular de maneira distinta, como, por exemplo, a explicitação no que tange à flexibilização da formação adicional, com ênfase nos direitos humanos e na sustentabilidade.

Ponto também importante remete à interdisciplinaridade, que mereceu um maior detalhamento pelo PPP de 2012, especificamente na alínea *f*, no sentido de indicar os temas e conteúdos pelos quais ela deverá ser nortear. No próximo subitem desta investigação, serão apresentadas algumas considerações a este respeito.

Quadro 16 – Objetivos geral e específico – PPP 2006 e 2012

Projeto Político Pedagógico 2006	Projeto Político Pedagógico 2012
<p data-bbox="327 750 766 772">1. <u>Concepções e objetivos gerais do Curso</u></p> <p data-bbox="327 795 805 1265">O objetivo geral do curso é a formação de cidadãos e operadores conscientes dos valores implícitos nas esferas do Direito Público e Privado, assim como dos limites e interações entre o espaço estatal e o não estatal; que se percebam partícipes do processo de construção do Direito e da sociedade e que, sem prejuízo de sólida formação geral, pautados em valores éticos, sociais e humanísticos estejam capacitados à atuação político-jurídica, em especial no âmbito regional. E, ainda, atendendo à sua vocação específica, contribuir para que sejam cidadãos e profissionais capazes de defender com zelo especial os Direitos Fundamentais e o Meio Ambiente. São, assim, objetivos específicos do curso:</p> <p data-bbox="327 1288 805 1489">a) formar cidadãos críticos conscientes de seu papel social e profissional aptos para entenderem o contexto econômico-social e político-jurídico e atenderem as demandas sociais e do mundo atual, onde o Direito é produto da sociedade, mas, também, instrumento transformador;</p> <p data-bbox="327 1512 805 1780">b) proporcionar a formação humanística e o desenvolvimento do pensamento reflexivo fundados na valorização do meio ambiente e dos espaços públicos, do Direito Público e das garantias constitucionais do cidadão a partir de uma visão plural do homem e da sociedade, e que tenha como finalidade básica a realização plena da democracia, o bem comum e o desenvolvimento econômico sustentável;</p> <p data-bbox="327 1803 805 1915">c) formar profissionais aptos à atuação político-jurídica a partir do exercício das diferentes atividades das carreiras jurídicas de modo a contribuir para o desenvolvimento da</p>	<p data-bbox="861 750 1157 772">3.8 <u>Objetivos do curso (AL)</u></p> <p data-bbox="861 795 1348 1310">O objetivo geral do curso é a formação de cidadãos e operadores conscientes dos valores implícitos nas esferas do Direito Público e Privado, assim como dos limites e interações entre o espaço estatal e o não estatal; que se percebam partícipes do processo de construção do Direito e da sociedade e que, sem prejuízo de sólida formação geral, pautados em valores éticos, sociais e humanísticos estejam capacitados à atuação político-jurídica, em especial no âmbito regional. E, ainda, atendendo à sua vocação específica, contribuir para que sejam cidadãos e profissionais capazes de defender com zelo especial os Direitos Humanos, Desenvolvimento e Sustentabilidade sócio-ambiental, São, assim, objetivos específicos do curso:</p> <p data-bbox="861 1332 1348 1556">a) formar cidadãos críticos conscientes de seu papel social e profissional aptos para entenderem o contexto econômico-social e político-jurídico e atenderem as demandas sociais e do mundo atual, onde o Direito é produto da sociedade, mas, também, instrumento transformador;</p> <p data-bbox="861 1579 1348 1848">b) proporcionar a formação humanística e o desenvolvimento do pensamento reflexivo fundados na valorização do meio ambiente e dos espaços públicos, do Direito Público e das garantias constitucionais do cidadão a partir de uma visão plural do homem e da sociedade, e que tenha como finalidade básica a realização plena da democracia, o bem comum e o desenvolvimento econômico sustentável;</p> <p data-bbox="861 1870 1348 1915">c) formar profissionais aptos à atuação político-jurídica a partir do exercício das</p>

<p>sociedade e do Direito;</p> <p>d) propiciar ao <u>aluno</u> formação técnico-jurídica adequada permitindo sua capacitação para o exercício das diferentes profissões jurídicas <u>com ênfase na defesa dos Direitos Fundamentais e do Meio Ambiente</u>, (S) sem prejuízo de conferir-lhe a formação geral adequada que possibilite prosseguir nos estudos em outros horizontes.</p> <p>e) permitir ao <u>aluno</u> refletir sobre os critérios de criação, interpretação e fundamentação das decisões jurídicas na perspectiva interna e global do sistema jurídico;</p> <p>f) promover interdisciplinaridade como pressuposto fundamental da formação e da atuação político-jurídica contemporânea, e da compreensão da realidade e do fenômeno jurídico para buscar compreender e atuar num mundo concebido de forma integral;</p> <p>g) permitir ao aluno o acesso a outras disciplinas específicas, jurídicas ou não, capazes de aprofundar a formação específica e preconizada para o Curso.</p>	<p>diferentes atividades das carreiras jurídicas de modo a contribuir para o desenvolvimento da sociedade e do Direito;</p> <p>d) propiciar ao <u>estudante</u> (AL) formação geral técnico-jurídica adequada permitindo sua capacitação para o exercício das diferentes profissões jurídicas, <u>com flexibilidade para sua formação adicional dentro das diversas temáticas que abrangem os Direitos Humanos, a Sustentabilidade sócio-ambiental e o Desenvolvimento</u>, (A) sem prejuízo de conferir-lhe a capacitação que possibilite prosseguir nos estudos em horizontes que complementem esta formação.</p> <p>e) permitir ao <u>estudante</u> refletir sobre os critérios de criação, interpretação e fundamentação das decisões jurídicas na perspectiva interna e global do sistema jurídico; (AL)</p> <p>f) promover interdisciplinaridade como pressuposto fundamental da formação e da atuação político-jurídica contemporânea, e da compreensão da realidade e do fenômeno jurídico para buscar compreender e atuar num mundo concebido de forma integral, <u>especialmente abrangendo a compreensão do processo dinâmico que abrange as relações entre sociedade e natureza, assim como a circunstancialidade da intervenção dos ditames jurídicos nos problemas e conflitos ambientais, permitindo o vislumbre da função transformadora e educativa insita no universo jurídico em interação com as demais ciências envolvidas</u>. (A)</p> <p>g) permitir ao <u>estudante</u> o acesso a outras disciplinas específicas, jurídicas ou não, capazes de aprofundar a formação específica e preconizada para o Curso. (AL)</p>
---	---

Fonte: Autor³⁷

1.3.2.2 Matérias, eixos e interdisciplinaridade

Merecem nota nos PPPs do Curso de Direito FURG a recontextualização das Diretrizes de 2004, quanto às matérias, eixos e interdisciplinaridade.

³⁷ Baseado nos PPPs do Curso de Direito 2006 e 2012.

Quadro 17 – Matérias, eixos e interdisciplinaridade – PPP 2006 e 2012

Projeto Político Pedagógico 2006	Projeto Político Pedagógico 2012
<p>4. Forma de realização da interdisciplinaridade</p> <p>O Curso contempla conteúdos e atividades que atendem aos seguintes eixos interligados de formação: Eixo de Formação Fundamental, Eixo de Formação Profissional, Eixo de Formação Prática e Eixo de Formação Complementar Vocacional.</p> <p>4.1. Eixo de Formação Fundamental</p> <p>O Eixo de Formação Fundamental objetiva proporcionar ao discente uma estrutura básica de conhecimentos teóricos integrados com outras áreas do saber visando a formação de consciência crítica e reflexiva do fenômeno jurídico-social, no contexto das seguintes matérias:</p> <p>< <u>Introdução ao Direito</u> (S) < História do Direito < Teoria do Estado < Fundamentos do Direito Constitucional</p>	<p>3.13 Interdisciplinaridade</p> <p><u>A vocação preconizada para o curso não só permite, mas mais que isto, recomenda, a interdisciplinaridade, entendida esta não apenas como interação entre teoria e prática ou como atuação interativa horizontal ou vertical entre as disciplinas do curso, práticas estas, ressalte-se, igualmente importantes e efetivamente recomendadas para o bom desenvolvimento do projeto.</u> <u>Além destes horizontes, todavia, tomando em conta as opções para o perfil docente, bem como a opção por uma educação ambiental transformadora, o curso opera na perspectiva de uma ação interdisciplinar transversal, que abrange tanto as disciplinas obrigatórias, teóricas ou práticas, como a partir de várias disciplinas, em sua maioria optativas, abertas não só aos estudantes do Direito, mas também aos estudantes oriundos de outros campos do conhecimento, fomentando assim a interação também entre os discentes. Além disso, além do horizonte das disciplinas, também fomenta-se a interdisciplinaridade a partir dos grupos de pesquisa e das variadas interações do corpo docente e discente, dos grupos e das próprias disciplinas com o ambiente universitário como um todo, preconizando possibilidades para assentamento de uma perspectiva holística para toda sua comunidade. (A)</u></p> <p>3.14 Distribuição dos conteúdos</p> <p>O Curso contempla conteúdos e atividades que atendem aos seguintes eixos interligados de formação: Eixo de Formação Fundamental, Eixo de Formação Profissional, Eixo de Formação Prática e Eixo de Formação Complementar Vocacional.</p> <p>3.14.1 Eixo de Formação Fundamental</p> <p>O Eixo de Formação Fundamental objetiva proporcionar ao discente uma estrutura básica de conhecimentos teóricos integrados com outras áreas do saber visando a formação de consciência crítica e reflexiva do fenômeno jurídico-social, no contexto das seguintes matérias:</p> <p><u>Teoria do Direito</u> (A) <u>Hermenêutica Jurídica</u> (A) História do Direito Teoria do Estado</p>

- < Ciência Política
- < Economia
- < Filosofia
- < Sociologia
- < Psicologia
- < Ética Geral e Jurídica
- < Antropologia Filosófica
- < Metodologia Científica
- < Comunicação Jurídica (S)

4.2. Eixo de Formação Profissional

O Eixo de Formação Profissional objetiva proporcionar, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação dos diversos ramos do Direito 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, no contexto das seguintes matérias:

- < Direito Constitucional
- < Direitos Fundamentais (S)
- < Direito Civil
- < Direito Penal
- < Direito do Trabalho
- < Direito Administrativo
- < Direito Tributário
- < Direito Processual Civil
- < Direito Processual Penal
- < Direito Processual do Trabalho
- < Direito Empresarial
- < Direito Internacional
- < Direito Ambiental
- < Direito Costeiro e do Mar (S)

4.3. Eixo de Formação Prática

O Eixo de Formação Prática tem por objetivo proporcionar ao discente a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, aportando-lhe vivência no meio de atuação do Direito e autoconfiança para o enfrentamento de situações em concreto, realizando-a através dos seguintes componentes curriculares:

- a) Estágio Curricular Supervisionado: que além das atividades das disciplinas Prática Jurídica I e II ordenará as práticas externas. (S)
- b) Atividades Complementares: que ordenará a participação em eventos internos e externos. (S)
- c) Trabalho de Curso: que ordenará as atividades voltadas à elaboração e defesa de

- Fundamentos do Direito Constitucional
- Ciência Política
- Economia
- Filosofia
- Sociologia Geral e Jurídica
- Psicologia
- Ética Geral e Jurídica
- Antropologia Filosófica
- Metodologia Científica

3.14.2 Eixo de Formação Profissional

O Eixo de Formação Profissional objetiva proporcionar, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação dos diversos ramos do Direito 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, no contexto das seguintes matérias:

- Direito Constitucional
- Direitos Humanos (A)
- Direito Civil
- Direito Penal
- Direito do Trabalho
- Direito Administrativo
- Direito Tributário
- Direito Processual Civil
- Direito Processual Penal
- Direito Processual do Trabalho
- Direito Empresarial
- Direito Internacional
- Direito Ambiental

3.14.3 Eixo de Formação Prática

O Eixo de Formação Prática tem por objetivo proporcionar ao discente a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, aportando-lhe vivência no meio de atuação do Direito e autoconfiança para o enfrentamento de situações em concreto, realizando-a através dos seguintes componentes curriculares:

- Estágio Curricular Supervisionado
- Trabalho de Curso, desenvolvido com o apoio de uma disciplina prática específica,

<u>Monografia.</u>	<u>com carga horária de 90 horas (6 créditos) que terá por função articular variados fatores relacionados à produção científica acadêmica, concentrados na área específica de interesse do aluno, dentre o seguinte leque de disciplinas práticas de produção científica referidas no item 3.10, supra. (AL)</u>
4.4. Eixo de Formação Complementar Vocacional	3.14.4 Eixo de Formação Complementar Vocacional
O Eixo de Formação Complementar Vocacional objetiva uma estrutura básica de conhecimentos teóricos específicos que se acrescem à formação fundamental visando uma postura crítica e reflexiva relacionada ao Direito e à vocação institucional. É complementar porque não dispensa o enfoque vocacional mantido nos demais conteúdos programáticos. E, implementa-se através das seguintes disciplinas:	O Eixo de Formação Complementar Vocacional objetiva uma estrutura básica de conhecimentos teóricos específicos que se acrescem, <u>com a devida flexibilização (A)</u> , à formação fundamental visando uma postura crítica e reflexiva relacionada ao Direito e à vocação institucional. É complementar porque não dispensa o enfoque vocacional mantido nos demais conteúdos programáticos. Implementa-se através dos seguintes componentes curriculares:
<ul style="list-style-type: none"> < <u>Direitos Fundamentais no Estado Global</u> < <u>Direito Processual Constitucional</u> < <u>Direito do Mar</u> < <u>Direito Ambiental</u> < <u>Direito da Navegação, Portuário e da Pesca</u> < <u>Ecologia Básica para Juristas</u> 	<ul style="list-style-type: none"> a) <u>Atividades Complementares de relevância acadêmica livremente escolhidas pelos alunos, nos termos do respectivo regulamento;</u> b) <u>Pelo oferecimento de disciplinas optativas especificamente relacionadas à temática vocacional, bem como outras específicas, de formação complementar de interesse do aluno, dentre as quais o aluno deverá escolher um total mínimo de 240 horas (16 créditos), nos termos da lista constante no item 3.10, supra. (A)</u>

Fonte: Autor³⁸

O eixo de formação fundamental, conhecido também como humanístico ou propedêutico, tem sido relegado e marginalizado por inúmeros anos nas Diretrizes Curriculares e, principalmente, nas estruturas organizacionais dos Cursos de Direito das IES privadas. No entanto, cabe ressaltar que a Resolução nº 9 de 2004, reforçou a importância desse eixo, incluindo sugestões de componentes disciplinares, tais como, Antropologia e Psicologia Jurídica.

Esse eixo sempre foi estigmatizado dentre os demais, via de regra, por não ser tema de concursos públicos ou Exame da Ordem (OAB) e por levar a pecha de não *apresentar* o direito em si. Nota-se que os docentes dessas disciplinas, por exemplo,

³⁸ Baseado nos PPPs do Curso de Direito (2006 e 2102).

Economia Aplicada ao Direito, Antropologia Jurídica, Filosofia e Ética, Sociologia do Direito, dentre tantas, são considerados de *menor valor*, e que os conteúdos por eles ministrados pouco ou nada possibilitarão à compreensão ao que toca o *campo jurídico*. Muitas vezes, essas disciplinas são ofertadas por Institutos ou Faculdades que não a própria Faculdade de Direito, e, em inúmeros casos, como já tive oportunidade de presenciar em duas universidades públicas, essas componentes curriculares são ministradas por professores substitutos ou temporários.

As disciplinas desse eixo conservam em si um ethos de formação geral, que possibilita ou deveria proporcionar a formação humanística e o desenvolvimento do pensamento reflexivo fundados na valorização do meio-ambiente e dos espaços públicos, do Direito Público e das garantias constitucionais do cidadão a partir de uma visão plural do homem e da sociedade, e que tenha, como finalidade básica, a realização plena da democracia, o bem comum e o desenvolvimento econômico sustentável.

Portanto, poder-se-ia dizer que nesse eixo se encontraria a solidez da formação jurídica, o seu alicerce. No entanto, quando se conversa com os alunos e analisa as imagens da justiça desenvolvidas por acadêmicos³⁹ dessas séries (anos) iniciais, se percebe a timidez das reflexões que essas importantes disciplinas fazem nos demais eixos, razão que assiste nosso entendimento de propugnar por uma organização curricular que viabilize essa integração.

O eixo de formação profissional, de longe o maior de todo os eixos, contempla o conjunto de conhecimentos disciplinares tendentes a preparar o bacharel para (PPPs do Curso de Direito da FURG de 2006 e 2012):

- a) formar profissionais aptos à atuação político-jurídica a partir do exercício das diferentes atividades das carreiras jurídicas de modo a contribuir para o desenvolvimento da sociedade e do Direito;
- b) propiciar ao aluno formação técnico-jurídica adequada, permitindo sua capacitação para o exercício das diferentes profissões jurídicas, sem prejuízo de conferir-lhe a formação geral adequada que possibilite prosseguir nos estudos em outros horizontes e

³⁹ Ver Imagem da justiça na pesquisa exploratória desta investigação. Recomenda-se, ainda, a leitura de Leite e Dias (2012) artigo apresentado e publicado em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2662/950>. <acesso em 06.09.2012>

- c) permitir ao aluno refletir sobre os critérios de criação, interpretação e fundamentação das decisões jurídicas na perspectiva interna e global do sistema jurídico.

Reconhecidamente como o campo das disciplinas ‘dominantes’, o eixo profissional guarda em si a tarefa de aprofundar os especializados campos do dito ‘saber jurídico’, e talvez aí resida um dos grandes trunfos da ‘dominância’ de seu extenso campo de especialização.

O conjunto de disciplinas do eixo profissional no Curso de Direito da FURG se insere, prioritariamente, na 4ª e 5ª séries, porém, como podemos perceber no quadro de organização disciplinar, já na 2ª e 3ª séries há algumas componentes desse eixo.

Os QSLs nos dão conta do quão é especializado o campo do saber jurídico e mais, que, dentro dessa marca específica, o eixo profissional é o grande privilegiado, contando com, aproximadamente, setenta (70 %) da carga horária curricular. Quando confrontado com as percepções dos alunos, esse (en)quadro(a)(mento) é verdadeiramente marcante. Em momento oportuno, problematizar-se-á, a partir de imagens da justiça elaboradas por três acadêmicos de um curso de Direito inseridos dentro desses eixos. Conforme se poderá analisar em uma pesquisa exploratória com fotografias, a visão de justiça se traveste do conhecimento teórico capaz de dar conta do Direito como ciência e essa significação se traduz pelo aprofundamento das relações entre os campos nitidamente especializados, a saber, especialmente: o Direito Civil, o Direito Penal, o Direito Constitucional e sobretudo, o Direito Processual. Soma-se a este a forma de atuação do sujeito fora do ambiente universitário.

Já o eixo de formação prática é aquele que se desenvolve em atividades diretas de interação, em que cada um de seus elementos cumpre uma parte daquela função formadora. No PPP do Curso de Direito da FURG 2012, por exemplo, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), além de ensejar atualização doutrinária e jurisprudencial, é verdadeiro exercício de uma das tarefas do bacharel, a produção ou reprodução científica. Portanto, é considerado eixo prático.

O Estágio Curricular Supervisionado é o grande lócus do eixo de formação prática. Ele produz conhecimento fundante a promover e viabilizar uma futura inscrição no quadro da OAB e permite, ainda, a atuação no Serviço de Assistência Judiciária da Universidade e em outros ambientes dos operadores da justiça conveniados. As Atividades Complementares, por seu turno, constituem-se em elo dos discentes com o mundo jurídico

externo, no qual têm a possibilidade de atuar com pesquisadores, advogados, promotores, juízes, etc e em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O Curso de Direito da FURG possui diversos convênios firmados com os órgãos públicos e privados, são fundamentais para que os alunos aliem a teoria à prática e possam, através da vivência, assimilar de forma mais eficaz os conhecimentos adquiridos em aula. Compreende-se que o eixo de formação prática traduz-se no *fazer o Direito*. Contudo, assevera-se que, mesmo dentro de uma estrutura organizacional de conhecimento que produz especialização para a prática, esta ainda encontra-se desprivilegiada da dita reflexão teórico crítica (menor estatuto). De acordo com a Resolução nº 9 de 2004:

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.

Vivenciaram-se, em três distintas instituições de ensino superior (duas universidades federais e uma faculdade privada), atuações em projetos de assessoria jurídica à comunidade. Entende-se ser este um espaço privilegiado para a interlocução entre os conhecimentos disciplinares.

Por fim, o eixo vocacional, embora não seja uma marca obrigatória mencionada pela Diretriz Curricular Nacional de 2004, se tornou num elemento distinguidor de referência, já que a FURG possui, como slogan, ser uma *Universidade voltada para o Ecossistema Costeiro*.

Nesse sentido, alargou o espectro do estudo da ciência do Direito aos demais campos dialogantes com a universidade, tais como: sustentabilidade, direitos humanos, o direito do mar e a ecologia para juristas. Atualmente o eixo vocacional foi potencializado

pela possibilidade de flexibilização curricular (acréscimos de disciplinas opcionais ao currículo) e pela inserção das atividades complementares nesse eixo.

Uma distinção fundamental quanto aos PPP foi o acréscimo do conceito de interdisciplinaridade “entendida esta não apenas como interação entre teoria e prática ou como atuação interativa horizontal ou vertical entre as disciplinas do curso, práticas estas, ressalte-se, igualmente importantes e efetivamente recomendadas para o bom desenvolvimento do projeto” (PPP, 2012, p. 26).

Nesse aspecto, houve uma clara explicitação de como se articulam ou devem se articular as disciplinas e as práticas do currículo do curso. Nota-se que as Diretrizes Nacionais mencionam a necessidade da interdisciplinaridade, mas não indicam (e talvez nem devessem mesmo) a forma e/ou mecanismos. O PPP 2006 ficou silente, limitando-se a uma mera exposição de intenções, tal qual a Diretriz de 2004. Antes de vê-la como um bem em si, é importante salientar que o PPP 2012 apontou para uma *ação interdisciplinar*, no ensino, na pesquisa e na extensão, tal como indica Fazenda (2009).

Relevo merecem as supressões no quadro de matérias as supressões de Introdução ao Direito, Comunicação Jurídica, Direitos Fundamentais e Costeiro e do Mar, e, ainda, todas as do eixo vocacional (PPP, 2006). Tais supressões foram compensadas pelas seguintes matérias (quase equivalentes a algumas das suprimidas): Teoria Geral do Direito, Direitos Humanos e Hermenêutica Jurídica.

Além disso, menciona-se um detalhamento para o TCC, ao qual se acresce uma disciplina para seu auxílio, a marcada ênfase nas disciplinas opcionais que acabam tomando lugar dentro do eixo vocacional e o forte apelo à flexibilização curricular, entendido no contexto do PPP como a possibilidade de o estudante construir seu próprio currículo. No que tange à integração entre os eixos, permanece nos mesmos moldes anteriores, sem deixar nítida qual a proposta de integração.

1.3.2.3 Integração

Insta mencionar, ainda, que os PPPs do Curso de Direito da FURG explicitam, os modos de integração entre teoria e prática, tal qual o previsto na Resolução nº 9 de 2004 do CNE, art. 2º.

Quadro 18 – Integração – PPP 2006 e 2012

Projeto Político Pedagógico 2006	Projeto Político Pedagógico 2012
<p>7. Modos de integração entre teoria e prática</p> <p>A integração entre a teoria e a prática começa com o preparo do corpo docente – notadamente dos professores que ministram as disciplinas do Eixo de Formação Profissional - para utilizar-se, no seu mister, de instrumentos aptos à transportarem a teorização para situações reais, o que se dá mediante a referência a casos reais e em concreto e a atribuição de trabalhos de <u>pesquisa</u> aos discentes. <u>A experiência profissional dos docentes, e no mínimo a sua atualização acerca dos posicionamentos judiciais, é de suma importância.</u></p>	<p>3.22. Modos de integração entre teoria e prática</p> <p>A integração entre a teoria e a prática começa com o preparo do corpo docente – notadamente dos professores que ministram as <u>diferentes</u> (A) disciplinas do Eixo de Formação Profissional do curso - para utilizar-se, no seu mister, de instrumentos aptos à transportarem a teorização para situações reais, o que se dá mediante a referência a casos reais e em concreto e a atribuição de trabalhos de pesquisa e produção <u>técnico-científica</u> (AL) aos discentes. <u>Para este desiderato, a experiência profissional das práticas dos docentes, além de sua constante atualização, é, de diversas formas, estimulada pela Faculdade. (A)</u></p> <p><u>Entretanto, é no Eixo de Formação Prática, por via do Estágio Supervisionado e do Trabalho de Curso é que se desenvolvem as atividades diretas de interação, onde cada um de seus elementos cumpre uma parte daquela função formadora.</u></p> <p><u>Nesta perspectiva, o Trabalho de Curso além de ensejar atualização doutrinária e jurisprudencial, constitui-se em legítimo exercício, em alto grau de exigência, de um dos misteres do jurista: a produção técnico-científica jurídica, sustentada e debatida oralmente, tal como ocorre mormente com as teses jurídicas debatidas nas diversas instâncias judiciais.</u></p> <p><u>Outrossim, o Estágio Curricular Supervisionado, além de estimular a inscrição no quadro da OAB, permite a atuação no Serviço de Assistência Judiciária da Universidade e em outros ambientes dos operadores da justiça, conveniados, além das atividades simuladas na principais áreas jurídicas.</u></p> <p><u>Ressalte-se, neste sentido, que o Estágio Curricular Supervisionado, que organiza-se a partir de disciplinas curriculares de natureza prática, procura operacionalizar os respectivos programas de ensino justamente a partir da interação com os conteúdos co-respectivos ministrados na disciplinas teóricas.</u></p> <p><u>Ademais, ainda no âmbito do Estágio Supervisionado, para aqueles estudantes que sentirem necessidade de maior interação</u></p>

prática, a instituição disponibiliza professores supervisores para estágio curricular não obrigatório, de natureza complementar aos estudos, justamente por isto computados como atividade complementar.

Nesta perspectiva, os convênios firmados com distintas instituições que a Faculdade mantém, representam importante incremento para que os alunos aliem a teoria à prática e possam, através da vivência, assimilar de forma mais eficaz os conhecimentos adquiridos em aula:

Destaca-se, neste particular, que o Curso tem à disposição diversos convênios que recepcionam os alunos, entre outros, convênios com o Tribunal Regional do Trabalho; Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul; Justiça Federal; Ordem dos Advogados do Brasil; Ministério Público Estadual; Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul e Prefeitura Municipal de Rio Grande. (A)

Fonte: Autor⁴⁰

Percebe-se, quanto à integração entre teoria e prática, que o PPP 2012 deixou explícito o que entende por integração, considerando-a como um processo que se dá, preponderantemente, no eixo de formação prática, leia-se, estágio supervisionado e TCC.

Por conseguinte, privilegiam-se esses espaços curriculares nos quais parece presumir-se que as disciplinas do estágio e as práticas realizadas junto aos convênios firmados pela Faculdade, de alguma forma, articularão os conhecimentos teórico-práticos.

Tende-se a concordar com essas perspectivas e a afirmar que a (não) integração curricular se agrava por outros fatores, dentre os quais se pondera como possíveis: as relações de poder e controle estabelecidas dentro do processo de elaboração e discussão dos PPPs dos Cursos de Direito, incluído o que se analisará, bem como a recontextualização das propostas político pedagógicas estabelecidas nas Diretrizes Nacionais, a baixa intensidade de democracia existente nas relações professor/ aluno, professor/professor, enfim, em diversos momentos das relações, e comunicações pedagógicas do desenho curricular.

De acordo com Bernstein (1996), nos currículos de estrutura de coleção, as fronteiras bem demarcadas permitem visualizar hierarquias nítidas, que só fazem diminuir a possibilidade democrática de participação no âmbito das decisões. Isso tem reforçado as

⁴⁰ Baseado nos PPPs do Curso de Direito 2006 e 2102.

estruturas de verticalização que acabam por propor currículos, matrizes e políticas cujo reflexo é tão só produzir conhecimento, sem gerar autonomia.

Nos currículos de coleção (típicos dos Cursos de Direito e tal qual o do curso em análise), a classificação e o enquadramento são marcadamente fortes, para utilizar, novamente, um termo bernsteiniano. Essa marca de *força* perpetua a baixa sociabilidade, a permanência de estruturas de verdade e fortalece o aparecimento das fronteiras.

Segundo Domingos et al. (1986, p. 152),

em termos de classificação e de enquadramento, a análise destas variedades de código de coleção sugere que a forma não especializada baseada numa disciplina envolve uma forte classificação e um enquadramento excepcionalmente forte.

A aprendizagem integradora, segundo Beane (2003, p. 94-95), partindo de temas concretos da vida do aluno, como de fato são as atividades do eixo de formação prática, em especial os estágios supervisionados, se configuram numa relação que busca uma educação jurídica integrada a partir de experiências de cada acadêmico, já que fornece elementos ao entrelaçamento destes dois mundos comunicantes: ação e conhecimento emancipatório.

Em suma, aquilo que denominarei por *aprendizagem integradora* envolve experiências que literalmente se tornam parte de nós próprios – experiências de aprendizagem inesquecíveis. Tal aprendizagem implica a integração em dois modos: um primeiro, à medida que as novas experiências são “integradas” no nosso esquema de significação e, um segundo, à medida que organizamos ou “integramos” experiências passadas de modo a ajudar-nos a enfrentar novas situações problemáticas. (BEANE, 2003, p. 94-95).

O conhecimento emancipatório e pós-moderno a que tenho feito apelo visa descobrir, inventar e promover as alternativas progressistas que essa transformação pode exigir. (SANTOS, 2000, p.167).

Segundo Bernstein, num currículo de integração “os vários conteúdos estão subordinados a uma ideia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num todo mais amplo” (DOMINGOS et al., 1986, p. 153), ou seja, cada conteúdo deixa de ser percebido isoladamente (como no currículo de coleção) e, assim, passa a assumir uma relativa acessoriedade, já que sua função só aparecerá bem determinada e explícita dentro do todo do qual faz parte.

Dessa feita, num currículo integrado de conhecimento, organizado em conteúdos abertos e que estes estão inter-relacionados por uma ideia centralizadora que os integra, os professores de determinada universidade, faculdade, curso ou escola, deverão se envolver em tarefas comuns a serem partilhadas, o que poderá lhes conduzir à necessidade de uma pedagogia e metodologia que deem conta destes universos ou uma extrema dificuldade de encontrar pontos de contato para atitudes integradoras.

Isso quer dizer que “para além de ter de haver uma prática pedagógica comum, esta deve centrar-se no modo como o conhecimento é adquirido e não nos estados do conhecimento” (DOMINGOS et al., 1986, p. 153).

Entende-se, como Bernstein, que o currículo de integração pode potencialmente mobilizar para a produção de um conhecimento mais dinâmico, democrático e plural, posto ser um espaço de disputas que poderá permitir arranjos, como, por exemplo, a participação dos estudantes na elaboração dos PPPs, das matrizes curriculares ou na escolha *do que* e *do como* transmitir os conteúdos a serem estudado, caso em que se percebe nitidamente um enquadramento fraco na seleção.

Dessa forma, investigar o currículo, a pedagogia e a avaliação podem contribuir para reconhecer, na educação jurídica, um espaço de transformação. É preciso analisar as práticas pedagógicas que cercam o ensino jurídico, perceber se nelas há uma ação reflexiva e crítica do docente e, também, uma educação crítica.

Faz-se necessário responder: como capacitar o aluno (individual e coletivamente) a participar da construção de sua autonomia enquanto sujeito democrático? Como promover o envolvimento e a identificação desses alunos em uma perspectiva crítica? Como estimulá-los a participar desde alunos nos órgãos colegiados e processos decisórios, contribuindo, assim, para a construção de uma cidadania no plural⁴¹?

A discussão paradigmática do direito moderno, em conjunto com a ciência moderna, irá esclarecer os termos e as direções possíveis da transição para um novo paradigma. (SANTOS, 2000, p. 169).

Como bem assevera Leite (2003, p. 307):

Em meu entendimento, a Pedagogia Jurídica necessita dialogar com a Ética, a História e a Política, além da Educação e da Sociologia que se apresenta imprescindíveis, tendo em conta o processo educativo da sociedade exigido pelo Direito e os interesses coletivos em jogo.

Ao analisar as práticas integradoras, Beane (2003, p.94) sustenta que estas experiências promovem a integração social entre os jovens:

Subjacentes a esta ideia de integração curricular encontram-se dois propósitos importantes. Por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens.

⁴¹ Para mais detalhamentos ver: “Cidadania no plural: problematizando a preservação do patrimônio cultural pelo olhar da/na educação patrimonial”. Dias (2010, p. 06) In: http://www.ceamecim.furg.br/ix_pesquisa/inscricoes/Consulta_total_trabalhos.php <acesso em 16.10.2010>.

Como já afirmamos em alguns espaços desta investigação, Bernstein (1996), ao classificar as estruturas curriculares, entende que existem duas formas de organização curricular: o currículo de coleção e o currículo de integração.

Ao concordar com esse autor, explicita-se que esses modelos de análise se diferenciam pelo nível de especialização de cada um deles. Vale dizer que, nos modelos de coleção, as fronteiras são bem demarcadas, tendendo a um isolamento entre os conhecimentos transmitidos; por outro lado, nos currículos do tipo integração, predomina uma ideia centralizadora, segundo a qual as fronteiras entre o conhecimento são bastante tênues, tendendo a possibilitar a comunicação e a aproximação entre os diversos campos especializados.

Espero ter deixado claro que o discurso da integração curricular é muito mais matizado do que a primeira vista pode parecer. Não se trata de um bem em si, de caráter meramente instrumental, tampouco deve ser consensual sua defesa. Ao contrário, exige a compreensão de quais princípios integradores estão sendo considerados e quais as finalidades educacionais a integração curricular está se submetendo. Pura e simplesmente defender um currículo integrado não remete o discurso ou o interlocutor a uma perspectiva emancipatória. (LOPES, 2002, p. 171).

Nesse sentido, a questão central apresentada para a tese, como as Diretrizes Curriculares Nacionais são recontextualizadas no currículo do Curso de Direito da FURG, tendo com foco as relações de poder e os princípios de controle, possibilita analisar os deslocamentos e realocações das comunicações transmitidas dentro e entre os contextos, sujeitos e espaços.

Parte-se da hipótese de que o currículo oficial dos Cursos de Direito (o que está em análise) tem por base uma organização curricular de forte classificação (coleção) (BERNSTEIN, 1996), porém isso não impede que, em determinados espaços e contextos, haja ênfase em modelos integradores (currículo de integração), cuja classificação é fraca. Como bem lembram Leite e Hypolito (2010, p. 12), ao se referirem a James Beane,

o currículo integrado, elaborado em torno de problemas e questões significativas identificadas tanto pelos docentes quanto pelos discentes, contemplando possibilidades de integração pessoal e social e incentivando o trabalho colaborativo, a participação na própria seleção dos conteúdos estudados, de forma a enfraquecer fronteiras de categorias anteriormente fortemente classificadas, tende a resultar, segundo sua experiência de pesquisa, em melhores desempenhos dos alunos e em práticas mais democráticas na Escola.

De acordo com Domingos et al. (1986, p. 152),

num currículo de coleção, o conhecimento está organizado em conteúdos isolados, cada professor no seu campo pode, dentro de certos limites prescritos, seguir um caminho próprio. Neste currículo, a pedagogia é didática e os critérios de avaliação independentes. As rubricas programáticas de cada conteúdo estão

nas mãos de quem ensina e de quem avalia o que vai permitir a existência de diferenças consideráveis, quer na prática de ensino, quer nas formas de avaliação.

Contudo, é sempre bom lembrar que dentre essas possibilidades, o currículo assume uma centralidade para compreensão da educação jurídica que está a ser operacionalizada, inclusive ao entender como viável uma transmissão em que as relações de poder e controle mesclam características de classificação e enquadramento que oscilem de forte a fraco, e vice-versa, o que pode se configurar num currículo (oficial e projetos especiais) que possua características de uma prática pedagógica mista. Busca-se argumentos ainda em Domingos et al (1996, p.151):

A partir da forma de relação que os conteúdos de estatuto mais elevado mantêm entre si, podem definir-se dois tipos fundamentais de currículo: currículo de coleção e currículo de integração. Se os conteúdos mantêm entre si uma relação fechada, o currículo diz-se de coleção. Se, pelo contrário, não existem limites bem definidos, mantendo os conteúdos uma relação aberta entre si, o currículo diz-se de integração.

1.3.2.4 Sistemas de avaliação e disciplinas

Ao finalizar esse item, faz-se necessário compor o quadro das propostas presentes nos PPPs 2006 e 2012 quanto ao sistema de avaliação e às disciplinas.

Percebem-se, quantos aos critérios de avaliação, algumas alterações no texto, porém, quanto ao sistema de avaliação, pouco se alterou. A média continua sendo cinco (5,0) ao final (exame), ainda que o PPP 2012 mencione média sete (7,0), pois esta se refere à aprovação sem exame, ou seja, a forma de redação do texto se alterou, mas a média final para aprovação continua sendo 5,0. A frequência prevista nos dois PPPs é a mesma, setenta e cinco por cento (75%). Por último, e talvez a única alteração mais profunda, a de que as disciplinas de apoio ao TCC operam no Sistema II.

Quadro 19 – Sistema de avaliação – PPP 2006 e 2012

Projeto Político Pedagógico 2006	Projeto Político Pedagógico 2012
---	---

<p>8. Formas de avaliação do ensino-aprendizagem</p>	<p>3.23 Formas de avaliação do ensino-aprendizagem</p>
<p>8.1. Critérios</p>	<p>3.23.1. Critérios</p>
<p>A avaliação do ensino e aprendizagem nas disciplinas se dá através da realização de provas e ou tarefas de acordo com o Sistema de Avaliação instituído na FURG e indicado no quadro de identificação da disciplina (sistema I ou II), e expressa em valores numéricos numa escala de 0 a 10.</p>	<p>A avaliação do ensino e aprendizagem nas disciplinas se dá através da realização de provas e ou tarefas de acordo com o Sistema de Avaliação instituído na FURG e indicado no quadro de identificação da disciplina: “sistema I” (destinado, no curso de Direito à todas as disciplinas teóricas) ou “sistema II” (destinado, no curso de Direito, às disciplinas práticas), e expressa em valores numéricos, numa escala de 0 a 10. (AL)</p>
<p><u>Será aprovado na disciplina e fará jus aos créditos a ela consignados o aluno que satisfizer, simultaneamente, as seguintes condições:</u></p>	<p><u>Será aprovado nas disciplinas do “sistema I”, sem realizar exame, e fará jus aos créditos a ela consignados o aluno que satisfizer, simultaneamente, as seguintes condições:</u> (AL)</p>
<p><u>a) alcançar em cada disciplina uma média de pontos final igual ou superior a 5,0;</u></p>	<p><u>a) alcançar em cada disciplina uma média de pontos final igual ou superior a 7,0;</u> (AL)</p>
<p>b) tiver frequência igual ou maior que 75 % às atividades da disciplina.</p>	<p>b) tiver frequência igual ou maior que 75 % às atividades da disciplina.</p>
<p><u>As Atividades Complementares serão pontuadas por horas de efetiva participação nos eventos admitidos, em equivalência adequada a cada atividade, conforme o seu Regulamento.</u></p>	<p><u>Outrossim, em sede de Exame, no “sistema I”, ou diretamente, no “sistema II”, será aprovado na disciplina, e fará jus aos créditos a ela consignados o aluno que satisfizer, simultaneamente, as seguintes condições:</u> (AL)</p>
<p><u>As disciplinas Prática Jurídica I e II - que integram as atividades do Estágio Curricular Supervisionado - serão pontuadas pelas tarefas realizadas (Sistema II). A aprovação no Estágio, entretanto, estará sujeita aos critérios estabelecidos no seu Regulamento que fixará, entre outras disposições, as atividades extra-aula a serem desenvolvidas e os critérios para verificação dos resultados teórico-práticos, como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. (S)</u></p>	<p><u>a) alcançar em cada disciplina uma média de pontos final igual ou superior a 5,0;</u> (AL)</p> <p><u>b) tiver frequência igual ou maior que 75 % às atividades da disciplina. (A)</u></p>
<p>8.2. Sistema de avaliação</p>	<p>3.23.2 Sistema de avaliação</p>
<p><u>Na conformidade do disposto no artigo 103 do Regimento Geral da Universidade os dois Sistemas de Avaliação com seus respectivos critérios gerais, para as disciplinas anuais são os seguintes:</u></p>	<p><u>Na conformidade do disposto nos artigos 67 a 72 do Regimento Geral da Universidade e da Deliberação nº 038/90 do COEPE os dois Sistemas de Avaliação com seus respectivos critérios gerais são os seguintes:</u> (AL)</p>
<p>[...] <u>Serão incluídas neste Sistema de Avaliação, as disciplinas de Estágio Supervisionado, que obedecerão aos critérios gerais de avaliação de acordo com as normas específicas do curso.</u></p>	<p>[...]</p>

<p><u>Os Sistemas são aplicados, como segue:</u> (S) (daqui em diante – S)</p> <p>SISTEMA I</p> <p><u>1. Para disciplinas eminentemente teóricas:</u></p> <p><u>Prova(s), complementada(s) ou não com nota(s) de tarefa(s) realizada(s) no decorrer do período letivo:</u></p> <p><u>2. Para disciplinas teórico-práticas:</u></p> <p><u>Provas(s) e/ou tarefas(s) que envolvam a parte teórica, complementada com tarefa(s) e/ou prova(s) da parte prática:</u></p> <p><u>3. Para disciplinas eminentemente práticas:</u></p> <p><u>Tarefa(s) e/ou prova(s), para cada uma das notas, realizada(s) no decorrer do período letivo.</u></p> <p>SISTEMA II</p> <p><u>Tarefa(s) realizada(s) no decorrer do período letivo, com apenas uma nota final, através de uso de ficha(s) de acompanhamento.</u></p> <p><u>O Sistema aplicável a cada disciplina está definido na apresentação das disciplinas que antecedem os ementários.</u> (S)</p>	<p>O estudante que alcançar média aritmética simples = ou > a sete (07) nas quatro (04) notas parciais ficará dispensado de prestar exame final e será considerado aprovado na disciplina.</p> <p>O estudante que alcançar média aritmética simples = ou > a sete (07) nas duas notas parciais ficará dispensado de prestar exame final e será considerado aprovado na disciplina.</p> <p>No Sistema II, ao término de cada período letivo, será atribuída apenas uma nota final, como resultado de tarefa(s) realizada(s) durante o mesmo. Será Considerado aprovado o estudante que alcançar no final = a cinco (05).</p> <p><u>No Sistema II de Avaliação estão incluídas as disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Direito, bem como as disciplinas práticas de Pesquisa, que operam em apoio ao TCC, localizando-se as demais no Sistema I.</u> (AL)</p>
--	--

Fonte: Autor⁴²

As disciplinas obrigatórias sofreram alteração. As mudanças estão contempladas no quadro abaixo, e algumas destas serão motivo de análise em conjunto com os demais dados coletados.

Quadro 20 – Quadro comparativo de disciplinas obrigatórias – PPP 2006 e 2012

Projeto Político Pedagógico 2006	CH	Projeto Político Pedagógico 2012	CH
NOÇÕES DE ECONOMIA (07149)	60	Noções de Economia (07149)	60
METODOLOGIA CIENTÍFICA (9272)	60	Metodologia Científica	30
FILOSOFIA E ÉTICA GERAL (9583)	60	Fundamentos de Filosofia	30
		Fundamentos de Ética	30
ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA (9585)	60	Antropologia Filosófica	30

⁴² Baseado nos PPPs do Curso de Direito 2006 e 2102.

SOCIOLOGIA GERAL (9584)	60	SOCIOLOGIA GERAL (9584)	60
SOCIOLOGIA JURÍDICA (9568)	60		
Psicologia Aplicada ao Direito (09312)	60	Psicologia Aplicada ao Direito (09312)	60
MEDICINA LEGAL (17017)	60	Medicina Legal (17017)	60
LIBRAS (06386)	120	LIBRAS (06386)	120
INTR. ESTUDO DO DIREITO (8199)	120	Teoria Geral do Direito	120
DIR. CIVIL I (PARTE GERAL) (8202)	120	Dogmática Jurídica	120
CIEN. POL. ESTADO E CONSTIT (8200)	120	Ciência Política, Estado e Constituição	120
HISTORIA DO DIREITO (8201)	120	História do Direito	60
DIREITO PROCESSUAL CIVIL I (8208)	120	Direito Processual Civil I	120
DIREITO CONSTITUCIONAL (8203)	120	Direito Constitucional	120
DIR. PENAL I (PARTE GERAL) (8162)	120	Direito Penal I	120
DIREITO CIVIL II(OBRIGAÇÕES) (8206)	120	Direito das Obrigações	60
FILOSOFIA E ÉTICA JURÍDICA (8209)	60	Filosofia e Ética Jurídica	60
Dir. Internacional PÚBLICO (8210)	60	Direito Internacional	60
DIREITO INTERNACIONAL PRIV. (8224)	60		
DIR. FUND. ESTADO GLOBAL (8207)	60	Direitos Humanos	60
Estágio Supervisionado I (8246)	30	Estágio Supervisionado I	30
DIREITO PROCESSUAL CIVIL II (8215)	120	Direito Processual Civil II	120
DIREITO CIVIL III(C. R. C) (8212)	120	Direito Contratual e Responsabilidade civil	120
DIREITO ADMINISTRATIVO (8218)	120	Direito Administrativo	120
DIR. PENAL II (P. ESPECIAL) (8167)	120	Direito Penal II	120
DIR. PROCESSUAL CONSTITUC. (8227) (optativa)	60 Opt	Hermenêutica e jurisdição Constitucional (obrigatória)	60 Obr
Estágio Supervisionado II (8247)	30	Estágio Supervisionado II	30
DIREITO DO TRABALHO (8179)	120	Direito do Trabalho	120
DIR. PROCESSUAL CIVIL III (8219)	120	Direito Processual Civil III	120
DIREITO PROCESSUAL PENAL (8214)	120	Direito Processual Penal I	120
		Direito Processual Penal II	60
DIREITO TRIBUTÁRIO (8223)	120	Direito Tributário	120
DIREITO CIVIL IV(COISAS) (8217)	120	Direito Reais	60
DIREITO AMBIENTAL (8225)	60	Direito Ambiental	60
Estágio Supervisionado III (8248)	30	Estágio Supervisionado III	60
Estágio Supervisionado VI (8251)	30		
Estágio Supervisionado V (8250)	60	Estágio Supervisionado IV	60
DIR. CIV. V(FAM. E SUCESS) (8221)	120	Direito de Família e Sucessões	120
DIREITO EMPRESARIAL I (8205)	60	Direito Empresarial	120

DIREITO EMPRESARIAL II (8211)	60		
DIREITO FALIMENTAR (8220)	60		
DIR.PROCESSUAL DO TRABALHO (8185)	60	Direito Processual do Trabalho	60
Estágio Supervisionado IV (8249)	30	Estágio Supervisionado V	30
Estágio Supervisionado VII (8252)	30	Estágio Supervisionado VI	30
Estágio Supervisionado VIII (8253)	120	Estágio Supervisionado VII	120
	120	Direito, Sociedade e Justiça Social	60

Fonte: PPP 2012

Quanto às disciplinas optativas, como não serão analisadas nesta investigação, indica-se a leitura do quadro de equivalência presente no PPP 2012, p. 45 e 46. Por outro lado, quanto à equivalência disciplinar para fins de adaptação curricular ou mesmo para compreensão da estrutura organizacional do conhecimento nos PPPs 2006 e 2012 apresenta-se a seguinte estrutura:

Quadro 21 – Quadro de equivalência de disciplinas entre o PPP de 2006 e o de 2012

Projeto Político Pedagógico 2006	Projeto Político Pedagógico 2012
Teoria Geral do Direito	INTR. ESTUDO DO DIREITO (8199)
Dogmática Jurídica	DIR. CIVIL I (PARTE GERAL) (8202)
Ciência Política, Estado e Constituição	CIEN. POL. ESTADO E CONSTIT (8200)
História do Direito	HISTÓRIA DO DIREITO (8201)
Noções de Economia	NOÇÕES DE ECONOMIA(07149)
Metodologia Científica	METODOLOGIA CIENTÍFICA (9272)
Fundamentos de Filosofia	FILOSOFIA E ÉTICA GERAL (9583)
Antropologia Filosófica	ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA (9585)
Fundamentos de Ética	FILOSOFIA E ÉTICA GERAL (9583)
Sociologia Jurídica	SOCIOLOGIA GERAL (9584)
Sociologia Geral	
Direito Processual Civil I	DIREITO PROCESSUAL CIVIL I (8208)
Direito Constitucional	DIREITO CONSTITUCIONAL (8203)
Direito Penal I	DIR. PENAL I (PARTE GERAL) (8162)
Direito das Obrigações	DIREITO CIVIL II(OBRIGACOES) (8206)
Filosofia e Ética Jurídica	FILOSOFIA E ETICA JURIDICA (8209)
Direitos Humanos	DIR. FUND. ESTADO GLOBAL (8207)
Direito Processual Civil II	DIREITO PROCESSUAL CIVIL II (8215)
Direito Contratual e Responsabilidade civil	DIREITO CIVIL III(C. R. C) (8212)
Direito Administrativo	DIREITO ADMINISTRATIVO (8218)
Direito Penal II	DIR. PENAL II (P. ESPECIAL) (8167)

Hermenêutica e jurisdição Constitucional	DIR. PROCESSUAL CONSTITUC. (8227)
Psicologia Aplicada ao Direito	Psicologia Aplicada ao Direito (09312)
Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado I
Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado II (8247)
Direito do Trabalho	DIREITO DO TRABALHO (8179)
Direito Processual Civil III	DIR. PROCESSUAL CIVIL III (8219)
Direito Processual Penal I	DIREITO PROCESSUAL PENAL (8214)
Direito Tributário	DIREITO TRIBUTÁRIO (8223)
Direito Reais	DIREITO CIVIL IV (COISAS) (8217)
Direito Ambiental	DIREITO AMBIENTAL (8225)
Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado III (8248)
	Estágio Supervisionado VI (8251)
Estágio Supervisionado IV	Estágio Supervisionado V (8250)
Direito de Família e Sucessões	DIR. CIV. V(FAM. E SUCESS) (8221)
Direito Internacional	DIREITO INTERNAC. PÚBLICO (8210)
	DIREITO INTERNACIONAL PRIV. (8224)
Processual Penal II	DIREITO PROCESSUAL PENAL (8214)
Direito Empresarial	DIREITO EMPRESARIAL I (8205)
	DIREITO EMPRESARIAL II (8211)
	DIREITO FALIMENTAR (8220)
Direito Processual do Trabalho	DIR.PROCESSUAL DO TRABALHO (8185)
Estágio Supervisionado V	Estágio Supervisionado IV (8249)
Estágio Supervisionado VI	Estágio Supervisionado VII (8252)
Estágio Supervisionado VII	Estágio Supervisionado VIII (8253)
Direito da Criança, do Adolescente e do Idoso	DIR. CRIAN. ADOL. E DO IDO. (8226)
Direito Previdenciário	DIREITO PREVIDENCIÁRIO (8228)
Criminologia	Criminologia (8244)
Biodireito	Biodireito (8254)
Direito do Consumidor	DIREITO DO CONSUMIDOR (8229)
Direito do Mar	DIREITO DO MAR (8213)
Direito Econômico	DIREITO ECONOMICO (8230)
Comunicação Jurídica	COMUNICACAO JURIDICA (8204)
História das Ideias Jurídicas	HISTÓRIA DAS IDEIAS JURÍDICAS (SN)
Medicina Legal	MEDICINA LEGAL (17017)

Fonte: PPP 2012

De acordo com essas propostas curriculares e com ênfase nas delimitações deste estudo, apresentar-se-á, no Capítulo V, uma análise das relações de poder e princípios de controle de inspiração bernsteiniana, que se supõe dar conta dos problemas apresentados para esta investigação.

1.3.2.5 Projetos Especiais

Em 1987⁴³, os Pró-Reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras, reunidos em Brasília, apresentam um novo marco regulatório para a extensão. Nele aparece um conceito de extensão que serviria como parâmetro para as relações entre universidade e comunidade.

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987, p.11).

Naquela época em pleno processo de reconstrução democrática e em efervescente debate da futura Carta Constitucional, Brasília, além de Capital Federal, se tornava o centro das atenções. Esse documento, aprovado em 1987, apresentou às universidades públicas, o que acabou servindo de base para as privadas, um conceito extensionismo diferente do que até então se defendia e praticava.

Contrariamente a uma proposta assistencialista, esse modelo, pensado conceitualmente pelo FORPROEX, via na extensão, um espaço dialético entre conhecimento teórico e realidade. O objetivo, agora distinto, era possibilitar as trocas entre conhecimento popular e acadêmico, numa ênfase transformadora.

Essa proposta estava alicerçada no contexto político que se instaurava no país e que entendia a universidade como espaço de construção de autonomia, produção de conhecimento, mas com potencial crítico de transformação social.

A constituição da universidade renovada deve ser baseada por meio e propostas realistas e ações concretas, enquanto reforça a rede de trocas acadêmicas em arte-cultura e ciência e tecnologia que já opera nos registros multicultural, interdisciplinar e transnacional. Mais que tudo, isso implica fazer da universidade renovada uma instituição verdadeiramente pública, aberta ao

⁴³ Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) (1987). Brasília, DF: FORPROEX, 1987.

controle e à participação política das comunidades às quais ela serve. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p.124).

Durante muitos anos essa ideia de extensão universitária foi sendo construída, é bem verdade com muitas dificuldades, principalmente em função de práticas tradicionais assistenciais, das quais o modelo universitário brasileiro de extensão nunca se desvinculou.

Recentemente, o mesmo FORPROEX propôs um novo e remodelado conceito para a extensão universitária. Para tal, a extensão universitária deveria, em sua prática acadêmica, zelar pela “garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social.” (FORPROEX, 2012, p. 15-16).

Dessa forma, a proposta Extensão Universitária aponta para uma universidade articulada em dois sentidos: primeiramente como interlocutora da sociedade em que se insere, mas, também, de articuladora da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. O papel da universidade extensionista é, portanto, o de promover e transformar as relações nas quais está inserida.

A FURG, em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de 2011, nesse sentido, elencou princípios orientadores do ensino, da pesquisa e da extensão: ética, estética, compromisso e responsabilidade social, inclusão social, respeito à diversidade humana, cooperação e solidariedade e flexibilidade curricular e integração de conhecimentos. Detalham-se estes três últimos, por entender-se serem os mais relevantes para esta investigação.

COOPERAÇÃO E SOLIDARIEDADE

Comprometida com a Educação e a transformação das relações sectárias que definem a sociedade contemporânea, a Universidade tem por responsabilidade e princípio o fomento de novas formas de ação e interação pautadas pela solidariedade e pelo trabalho colaborativo, com vistas a consolidar uma prática social que priorize o cuidado com o outro, fortalecendo os sentimentos de pertença, segurança e confiança.

FLEXIBILIDADE CURRICULAR

A flexibilização curricular pressupõe um currículo entendido como processo formativo, dinâmico e em permanente movimento, permitindo que a ação educativa da Universidade incorpore outras formas de aprendizagem e de produção do conhecimento presentes na realidade social. Essa perspectiva requer a avaliação contínua dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação e das ações de pesquisa e extensão, identificando diferentes desafios na formação de pessoas e na produção de conhecimento e novas tecnologias.

INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS

A integração de conhecimentos pressupõe o diálogo inter e transdisciplinar nos processos de formação de pessoas e na produção do conhecimento e das novas tecnologias, na busca de uma nova forma de organização e integração dos saberes acadêmicos. Essa integração deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão da Universidade, de forma a considerar a coletividade acadêmica e a pluralidade do conhecimento, para além das disciplinas tradicionais. (FURG, 2011, p. 07-09).

A Universidade assume, assim, uma posição de protagonismo junto à comunidade comprometida com a solidariedade e a produção de esforços a fim de criar mecanismos de mudança em prol de ações de extensão que eliminem ou reduzam os fossos existentes entre o conhecimento acadêmico e o popular.

O Curso de Direito da FURG, por sua vez, compromete-se nos mesmos termos, na medida em que reproduz textualmente em seu PPP de 2012 (p. 12-14) os princípios orientadores do ensino, pesquisa e extensão do PPI da FURG.

Destaca-se, por derradeiro, que a presente proposição afina-se profundamente com os princípios orientadores do ensino, pesquisa e extensão constantes expressamente nos documentos que expressam a política institucional. (PPP, 2012, p.06).

Quanto à adoção de políticas extensionistas, o PPP atual do curso assevera a importância do tema ao propor, na estrutura organizacional, uma Supervisão de Extensão, o que não ocorria no PPP de 2006.

O Curso de Direito da Fundação Universidade do Rio Grande, encontra-se sediado na Faculdade de Direito da FURG (FADIR) [...] tem a seguinte estrutura organizacional:

- a) Conselho da Faculdade, órgão deliberativo e recursal, com representação de todos os segmentos acadêmicos;
 - b) Direção da Faculdade;
 - c) Coordenações de Cursos de Graduação e Pós-graduação;
 - d) Supervisão de Pesquisa;
 - e) **Supervisão de Extensão;**
 - f) Supervisão de Estágio;
 - g) Supervisão de Atividades Complementares e
 - h) Supervisão de Trabalho de Curso.
- (PPP, 2012, p. 18) (grifo nosso).

Embora se saiba que uma estrutura não implica diretamente uma ação política, essa proposta organizacional altera, de certo modo, como a Faculdade e o Curso pretendem a extensão. Nesse sentido, em uma primeira análise no novo PPP, há um processo de recontextualização dos textos institucionais da FURG.

When a text is appropriated by recontextualizing agents, operating in positions of this field, the text usually undergoes a transformation prior to its relocation. The form of this transformation is regulated by a *principle of decontextualizing*. This

process refers to the change in the text as it is first *delocated* and then *relocated*⁴⁴. (BERNSTEIN, 1990, p. 53).

Ao investigarem os processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular da reforma das ciências para o ensino básico em Portugal, Morais e Neves (2006) defendem os mesmos termos de Bernstein.

Estes processos de recontextualização – que têm lugar sempre que um texto é deslocado de um contexto e inserido noutra contexto – conduzem a modificações do texto cujo sentido e grau reflectem, entre outros factores, os princípios [ideológicos e] pedagógicos dos agentes dos respectivos campos e as influências resultantes das interacções sociais que se estabelecem entre agentes do mesmo campo e de campos diferentes. (MORAIS; NEVES, 2006, p.01).

Quanto ao incentivo à extensão, podem-se notar, também, algumas mudanças do PPP de 2006 para o de 2012. Relevante dizer que em ambas as normas a proposta para extensão é levada a cabo no mesmo espaço textual destinado à pesquisa. Vejam-se os textos.

Quadro 22 – Proposta de extensão – PPP 2006 e 2012

Projeto Político Pedagógico 2006	Projeto Político Pedagógico 2012
<p>9. Incentivo à pesquisa e à extensão</p> <p>O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que por disposição constitucional é aplicável às universidades, e por consequência aos seus cursos, é linha mestra para que seus fins sejam atingidos e o serviço que realize seja de qualidade.</p> <p>O Curso, objetivando o atendimento ao preceito constitucional possibilita aos discentes participarem dos projetos que a Instituição desenvolve – hoje valorizados, também, pela pontuação às Atividades Complementares, alguns temporários e outros permanentes, como é o caso dos que seguem indicados:</p> <p>≤ “Serviço de Assistência Judiciária” da <u>Universidade, um dos principais projetos extensionistas comunitários desenvolvido na Instituição;</u> (S) (daqui em diante)</p>	<p>3.24. <u>Incentivo à pesquisa e à extensão no contexto do curso</u> (AL)</p> <p>O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que por disposição constitucional é aplicável às universidades, e por consequência aos seus cursos, é linha mestra para que seus fins sejam atingidos e o serviço que realize seja de qualidade. <u>Nesta perspectiva, as atividades de pesquisa e extensão, indissociáveis do ensino, são tão estimuladas quanto este.</u> (A)</p> <p>O Curso, objetivando o atendimento ao preceito constitucional possibilita aos discentes participarem dos projetos que a Instituição desenvolve – hoje valorizados, também, pela pontuação às Atividades Complementares, alguns temporários e outros permanentes. <u>Anualmente, a unidade realiza variados projetos de pesquisa e extensão, boa parte deles apoiados com bolsa institucional, tal como está disponibilizado na página do curso (http://direito.furg.br)</u> (A)</p>

⁴⁴ Em tradução livre: “Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições deste campo, o texto geralmente passa por uma transformação antes de sua transferência. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de descontextualização. Este processo refere-se à alteração no texto, primeiro como uma deslocação e, em seguida, a relocação.”

< “Núcleo de Orientação à Pesquisa Jurídica” que propicia um elo de integração entre docentes e discentes, livremente ou através da eleição de disciplinas que ensejem a realização de trabalhos de pesquisa;

< “Centro de Estudos Jurídicos do Mar” que se vocaciona à realização de atividades extensionistas e de pesquisas relacionadas ao Direito do Mar;

< “Centro de Estudos Jurídico-Econômicos” que se vocaciona à realização de atividades extensionistas e de pesquisas relacionadas ao Direito Econômico;

< “Projeto Educação e Direito: Bases para a Cidadania” que com as ações desenvolvidas nas áreas de Educação e Direito contribui para o resgate da cidadania na comunidade de Município de São José do Norte e localidades vizinhas;

< “Projeto Comunidade Informada” que leva às comunidades o serviço de orientação jurídica;

< “Projeto dos Apenados” que orienta e auxilia no controle carcerário mediante a verificação do cumprimento de penas;

< “Projeto Mar de Dentro” firmado em parceria com o Ministério Público do Rio Grande do Sul para dar apoio jurídico e técnico às Promotorias de Defesa do Meio Ambiente em toda a região costeira da Laguna dos Patos;

< “Projeto de Implantação da Cooperativa de Tecelãs de Mostardas” que orienta a organização dos municípes na regularização jurídica de suas atividades típicas;

Finalmente, a Revista Júris, publicada pela Editora da FURG, e o saite “âmbitojurídico” conveniado com a Instituição, são veiculos que demonstram o incentivo à produção científica de docentes e alunos. (p. 31-32)

Nesta mesma perspectiva, a Faculdade de Direito procura apoiar os docentes para a realização de projetos de pesquisa e extensão, alocando razoável carga horária para esta finalidade e disponibilizando a adequada infraestrutura de apoio, tanto em termos de material como de pessoal. (A) (p.41)

Fonte: Autor⁴⁵

Embora substancialmente menor, o texto do PPP de 2012 ampliou a visão e a proposta extensionista para o curso de Direito, na medida em que determinou que tanto a

⁴⁵ Baseado nos PPPs do Curso de Direito 2006 e 2012.

pesquisa, como a extensão devem ser estimulados, atribuindo-se, assim, um estatuto formalmente idêntico ao ensino.

Atualmente, o Curso de Direito da FURG possui dois importantes Projetos e/ou Programas de Extensão, que, nesta investigação, serão denominados de *Projetos Especiais*. Entende-se que esse nome pode dar conta das características que possuem e, ao mesmo, tempo condensar em um único termo os projetos e programas em análise, já que os documentos do Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH) mencionam Projeto de Extensão e no do Centro de Referência em Apoio as Famílias (CRAF/SAJ), Programa de Extensão.

Para a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, PROEXC, órgão a que estão vinculados o CRAF/SAJ e o CRDH, há uma diferença conceitual entre projeto e programa, sendo o segundo mais amplo:

Projeto é um conjunto de ações contínuas e interligadas, voltadas para um objetivo de caráter educativo, social, cultural, científico e/ou tecnológico.

Programa é um conjunto de projetos de caráter orgânico-institucional, com clareza de diretrizes, voltados para um objetivo comum. Ao elaborar vários projetos, sob o mesmo tema e objeto, a recomendação é que estes sejam agregados e organizados de uma forma mais ampla como programas. Assim, os recursos e esforços podem ser utilizados conjuntamente e de forma integrada. (Fonte: www.proexc.furg.br).

Reputa-se como importantes esses projetos especiais na medida em que: articulam atividades e alunos de outros institutos (faculdades, escolas ou centros); recebem dotação orçamentária via Pró-Reitoria de Extensão – PROEXC/FURG, como é o caso do CRAF/SAJ, e via Secretaria Nacional de Direitos Humanos (Governo federal), situação do CRDH e por, fundamentalmente, subsidiarem as práticas extensionistas aos acadêmicos do curso de Direito às propostas apresentadas pelo FORPROEX (2012), PPI da FURG 2011 e PPP de 2012.

Pode-se afirmar que o projeto especial CRAF/SAJ surge, embrionariamente, em 2008, e o CRDH, em 2009, ambos por iniciativas de professoras do Curso de Direito da FURG.

Embora se possa problematizar que essas seriam iniciativas isoladas, já que o envolvimento direto de professores da Faculdade nos projetos é reduzido, algo em torno de três para cada projeto, é possível dizer que os projetos especiais portam, em suas principais características, a construção e a formação de um futuro bacharel comprometido com a realidade que o cerca.

Na análise dos dados coletados, extrair-se-ão alguns excertos, sem a preocupação de que sejam exaustivamente abordados, mas que, em sua densidade textual e discursiva, possibilitem investigar outras possibilidades nas relações de poder e de controle do curso analisado.

Explicita-se que a ênfase se dará, nos mesmos moldes dos PPPs, ou seja, nos excertos que indiquem os seguintes termos: carga horária, duração, objetivos, matérias e/ou disciplinas, avaliação, interdisciplinaridade e integração.

Para este momento da investigação apresentam-se alguns elementos de relevo. Utiliza-se, assim, a mesma proposição já apresentada em outros espaços da pesquisa, a dinâmica de quadros comparativos, atentando para o fato de que agora não se tratam mais de PPPs, mas sim de Programas de extensão – CRDH (2013) e CRAF/SAJ (2013). Assevera-se que ambos os *Projetos Especiais* estão enquadrados pela PROEXC na temática Direitos Humanos e Justiça.

Quadro 23 – Objetivos – CRAF/SAJ e CRDH

CRAF/SAJ	CRDH
<p>Objetivo Geral: Desenvolver nos acadêmicos a capacidade e a sensibilidade para acolher, orientar e direcionar os conflitos familiares à busca de solução consensual, despertando nestes o significado de apoio familiar e levando às famílias atendidas à reflexão e consciência de que o enfrentamento dos conflitos e a construção de estratégias parentais pode se dar de forma diversa do sistema contencioso, mas por uma composição que contribua à negociação e relação protetiva, pacífica e de bons tratos entre os envolvidos, contribuindo à adequada integração social e qualidade de vida das pessoas. Além disso, pretende-se contribuir para a formação continuada de profissionais que compõem a rede de apoio social, pois esta colaboração em rede é essencial para um trabalho comunitário eficaz.</p> <p>Objetivos específicos: a) Desenvolver nos acadêmicos e trabalhadores sociais: Habilidades de comunicação sensível e dialógica; Habilidades jurídicas e conhecimentos sobre direitos humanos; Conhecimentos jurídicos específicos para a negociação de conflitos familiares; Conhecimento reflexivo acerca da realidade social que envolve as famílias em situação de</p>	<p>OBJETIVOS Geral</p> <p>A Proposta aqui exposta tem como objetivo essencial a implantação do <i>Centro de Referência em Direitos Humanos da FURG (CEREDH/FURG)</i>. Fundamentado no ideário dos Direitos Humanos, o Centro de Referência pretende ser uma casa de encontro, de convivência e de acolhida entre pessoas; um espaço físico onde, seguindo a Boaventura Santos, o “apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e discriminação sociais ocorra de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados” (2004, p. 74).</p> <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Criar, estruturar e implantar o funcionamento do CEREDH/FURG; ➤ Realizar ações integradas e de atendimento social, psicológico e jurídico a todas as vítimas de preconceito, discriminação, intolerância, desrespeito, violência (<i>amplo sensu</i>), abusos e maus tratos, negligência e abandono.

pobreza;
 Conhecimento sobre as diversas formas de resolução de conflitos;
 Aprofundar o conhecimento sobre diferentes formas de educação familiar e parental
 b) Sobre o trabalho com as famílias:
 Habilidades para compreender e enfrentar seus próprios problemas;
 Consciência das suas responsabilidades e direitos;
 Consciência das responsabilidades do Poder Público;
 Consciência das possibilidades de exigências do Poder Público;
 Responsabilidades Parentais
 Desenvolver Práticas protetivas e de bons tratos na relação com o outro e em especial com os membros vulneráveis do ambiente familiar (crianças e idosos)
 c) Através da metodologia reflexiva (Rodrigo, Maiquez, Martin & Byrne, 2008) capacitar profissionais da rede de atendimento para:
 Lidar com situações de violência intrafamiliar.
 Desenvolver um trabalho de prevenção de diferentes modalidades de violência junto as famílias em situação de pobreza. (p. 11)

- Realizar ações integradas e de atendimento social, psicológico e jurídico a mulheres vítimas de violência de gênero seja ela intrafamiliar, doméstica, física, psicológica, sexual e institucional.
- Incrementar processos formativos que tomem em conta a vida humana e social nas suas diferentes dimensões (econômica, social, política, cultural, ambiental, afetiva e cognitiva);
- Desenvolver atividades que visam à humanização, à emancipação do ser humano e a construção de realidades mais justas e igualitárias;
- Disseminar junto à população (em particular aquela do entorno do CEREDH/FURG) informações sobre seus direitos e deveres enquanto cidadã/ão, bem como sobre os respectivos instrumentos de defesa e os serviços públicos a eles relacionados;
- Receber e encaminhar denúncias sobre violação dos Direitos Humanos;
- Informar aos usuários do CEREDH/FURG sobre os locais e horários de funcionamento dos órgãos responsáveis pela confecção e o fornecimento dos documentos civis básicos;
- Mobilizar as redes locais de enfrentamento a violência (*amplo sensu*) contra crianças e adolescentes;
- Mobilizar as redes locais de enfrentamento a violência (*amplo sensu*) contra mulheres;
- Mobilizar as redes locais de enfrentamento a violência (*amplo sensu*) contra LGBTT;
- Promover o empoderamento dos *grupos vulneráveis*;
- Estimular através de ações multidisciplinares e em parceria com o CAIC/FURG o exercício do respeito, da tolerância e de valorização das diversidades, entre outras, racial, sexual e de gênero;
- Apoiar a constituição de redes de familiares e amigos de crianças e adolescentes e de LGBTT em situação de vulnerabilidade;
- Apoiar a constituição de redes de familiares e amigos de pessoas com necessidade especiais;
- Realizar Seminários Temáticos sobre os Direitos Humanos com a fim de sensibilizar a comunidade universitária e o entorno da FURG.
- Capacitar às lideranças comunitárias para que atuem na promoção e defesa dos seus direitos junto ao Executivo, propondo e fiscalizando políticas públicas voltadas para a equidade de gênero, o atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco, o combate

ao racismo, etc.;

➤ Capacitar, atualizar e qualificar o trabalho desenvolvido por lideranças comunitárias e profissionais de diferentes áreas de atuação como, por exemplo, profissionais da área da saúde, educação e operador@s do Direito a fim de evitar que estas realizem abordagens equivocadas e que atuem efetivamente como promotores e defensores entre outros, dos direitos das pessoas idosas; das crianças e adolescentes, das mulheres, d@s LBTT e das pessoas com necessidade especiais;

➤ Capacitar grupos de profissionais e de representantes do movimento social que se destacam pela possibilidade de aplicação dos conceitos, princípios e valores de Direitos Humanos e Cidadania no exercício cotidiano de suas funções ou pela habilidade de que já dispõem para multiplicar os conhecimentos adquiridos, visando a que contribuam para a construção de uma cultura de paz, de tolerância e de valorização à diversidade.

➤ Apropriar de maneira inter e transdisciplinar o conhecimento historicamente acumulado na perspectiva crítica de que o mesmo é histórico - e, portanto, em constante construção;

➤ Fomentar estudos e pesquisas em e para os Direitos Humanos;

➤ Iniciar a sistematização de metodologias inovadoras nos seguintes temas: mediação de conflitos, justiça restaurativa e enfrentamento da violência (*amplo sensu*) por questão de gênero, faixa etária, orientação sexual e afetiva e etnia;

➤ Registrar e avaliar as metodologias e as aprendizagens acumuladas no processo vivenciado;

➤ Construir a memória das experiências realizadas;

➤ Monitorar e avaliar continuamente as diversas ações propostas bem como os seus resultados;

➤ Criar um banco de dados a partir das informações coletadas nos serviços prestados e nas ações desenvolvidas a fim de avaliar a realidade sócio-econômica-cultural daquelas/daqueles que vivem na área de abrangência onde o Projeto;

➤ Disponibilizar por meio impresso e eletrônico os resultados dos estudos e pesquisas realizadas;

➤ Divulgar saberes relacionados às práticas realizadas, estimulando o intercâmbio e a confrontação de idéias;

➤ Tornar pública através da publicação de cartilhas, livros, edição de vídeos e radiodifusão a produção de conhecimentos

Fonte: Autor⁴⁶

Percebe-se uma ampla e variada gama de objetivos (geral e específicos) em ambos os documentos, mas se pode sintetizar as propostas nos seguintes termos. O CRAF/SAJ objetiva “mudar o foco de atuação no atendimento de famílias em situação de pobreza e vulnerabilidade social”. (CRAF/SAJ, 2013) Para alcançar suas metas, o CRAF/SAJ realiza ações em prol das pessoas, e da compreensão de suas situações familiares, assim, encaminha-se “o procedimento necessário sempre no sentido reflexivo do diálogo, da construção de um novo caminho a partir do conflito posto em discussão” (CRAF/SAJ, 2013).

O CRAF/SAJ explicita (2013, p.12): “Tal intervenção objetiva atuar como suporte para o desenvolvimento das estratégias mediadoras, com a finalidade de apoiar e orientar maior consciência nas práticas parentais e na harmonização das relações familiares, com vistas a relações protetivas, de bom trato e de cuidado do outro.” (sic)

Para a consecução dos objetivos e metas, o CRAF/SAJ presta atendimento jurídico e psicológico. Os principais projetos do CRAF/SAJ são: “Mediação de Conflitos, Parentalidade Positiva, Prevenção a Violência, Assistência Jurídico-judicial. Ressalta-se o trabalho intersetorial do programa que possui caráter inter, multi e transdisciplinar” (CRAF/SAJ, 2013). Nota-se, nos documentos do CRAF/SAJ, que existe uma marcada característica interdisciplinar, por vezes denominada multi e transdisciplinar.

Com foco nas relações de Direitos Humanos, o CRDH argumenta: “do entendimento de que toda a ação envolve uma profunda reflexão buscar-se-á instrumentalizar os sujeitos envolvidos levando-os a rever sua situacionalidade, seu enraizamento espaço-temporal desenvolvendo, assim, uma consciência compromissada com a realidade, consigo mesmo e com os demais” (CRDH, 2013).

As ações desenvolvidas pelo CRDH são igualmente “realizadas por equipe interdisciplinar, composta por profissionais e estudantes com capacidade e conhecimento das temáticas nele envolvidas bem como quanto à rede pública de atendimento e serviços de proteção, garantia, efetivação e salvaguarda dos Direitos Humanos” (CRDH, 2013).

Em suma, o CRDH busca o “efetivo empoderamento do público alvo por ele atendido, a partir das ações articuladas tanto no âmbito interno da FURG como com os

⁴⁶ Extraídos e baseados nas propostas apresentadas pelo CRAF/SAJ e pelo CRDH.

movimentos sociais, as organizações não governamentais e o poder público local”, seja capacitando ou atendendo as demandas jurídico-sociais no campo dos direitos humanos e da justiça social (CRDH, 2013).

Assevera-se que nos dois projetos especiais participam acadêmicos de vários cursos (Pedagogia, Engenharia e Psicologia), sendo, do curso de Direito, três (03) no CRAF/SAJ, e cinco (05) no CRDH. Embora o número de estudantes de Direito vinculados efetivamente ao projeto e com bolsa represente um percentual pequeno se comparado ao número de matriculados no curso, é importante esclarecer que os dois projetos especiais capacitam um elevado número de acadêmicos (de Direito e de outras áreas), algo em torno de 50 estudantes por ano.

Entende-se pertinente dizer que, na análise de dados, outros termos (carga horária, disciplinas, avaliação, inter e intradisciplinaridade) presentes nos projetos especiais serão discutidos, bem como na análise das reuniões e atividades gravadas, tanto do CRDH, como do CRAF/SAJ.

1.4 Para des-pensar o direito

A arte de escrever e pensar “a ciência” exige tempo, leitura, observação (olhar para fora e para dentro) e, mais do que tudo, exige sonhar. Quando se está no momento final de uma jornada de estudos, ou seria o início, (dependendo do ângulo do observador), percebe-se que é fundamental aguçar o sonhar.

O olhar que se faz, não é um olhar jurídico tradicional (um olhar de um operador do Direito, ou de um operário do Direito, jargão comumente utilizado na área em que atuou), é um perceber-se se construído, se constituindo, via de regra, através de relações entre indivíduos e destes com a coletividade que os cerca, sempre a partir da projeção das normas, dos princípios, dos valores da lei, da justiça, da sociedade.

A tarefa, nesta etapa do texto, é distinta, é construir um olhar múltiplo no sentido científico (multifacetado), e, ao mesmo tempo, único, pois é a visão de um observador sobre a ciência, e seus processos de produção, sobre o Direito (meu campo de ação) e como ele acaba dialogando entre regulação e emancipação (SANTOS, 2003). Repita-se, a tarefa é saber como estes *estatutos epistemológicos* acabam nos construindo (nos constituindo) enquanto cientistas. Afinal, isso é o que seremos ao cabo desta e de outras tantas jornadas.

De acordo com Alfredo Bosi (1995, p.85), olhar “é um movimento interno do ser que se põe em busca de informações e significações.” Para o autor de Fenomenologia do Olhar, “o olho (...) se move à procura de alguma coisa, que o sujeito irá distinguir, conhecer ou reconhecer, recortar do contínuo das imagens, medir, definir, caracterizar, interpretar, pensar (...)”. Nesta análise, penso que meu olhar captou a importância de refletir a ciência para além do que ela mesma se constituiu no seu percurso histórico. Essa é a forma que se percebe e se recorta a partir das leituras que feitas de Bachelard a Foucault, de Kuhn a Lenoir, de Latour a Boaventura, para citar alguns de tantos autores lidos.

Consegue-se, assim, perceber que a ciência moderna se rege por um modelo que é global, ocidental e sexista, e, no dizer de Santos: “Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2000, p.10), por isso os conhecimentos não-científicos são sempre negados. Este modelo reforçado pela modernidade exclui, portanto, o senso comum. Esta ciência moderna produziu (e ainda produz) um conhecimento mínimo:

Sendo um conhecimento mínimo, o conhecimento científico é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou, como diz Prigogine, num interlocutor terrivelmente estúpido. (SANTOS, 1999, p.32).

Entende-se que aqui cabe outra tarefa, a de des-pensar esta ciência, e claro, des-pensar o próprio direito como em Santos (2000, p.186) “Des-pensar é uma tarefa epistemologicamente complexa porque implica uma desconstrução total, e uma reconstrução descontínua, mas não arbitrária”.

Nesse contexto, procura-se reflexionar sobre as teorias curriculares (SILVA, 2003, 2005; LOPES e MACEDO, 2011 e 2002; LOPES, MACEDO e ALVES, 2006), bem como as suas articulações com a educação jurídica de modo a compreender como aquelas teorias podem subsidiar esta investigação que analisa as relações de poder e controle na perspectiva de Basil Bernstein.

Ademais, a importância do tema central deste estudo visualiza-se como um meio eficaz de possibilitar a formação de um Bacharel em Direito crítico, reflexivo e agente de transformação social, já que a operacionalização de entrelaçar os eixos (integração

curricular do eixo de formação prática com os eixos: fundamental e profissional, vocacional) constitui-se um desafio posto para des-pensar o Direito e o *ensino jurídico*.

É legítimo pensar que a crise do paradigma da ciência moderna acarreta consigo a crise do paradigma do direito moderno. (SANTOS, 2000, p. 164).

Acredita-se que esta investigação pode permitir uma compreensão mais ampla e crítica dos processos de construção e implementação curricular na esfera local (Projeto Político Pedagógico de Organização do Curso de Direito da FURG), inclusive na potencial relevância para o campo do Direito (saber jurídico, essencialmente, a educação jurídica) (FERRAZ, 1980).

Defende-se o sentido carregado pelo termo *pluralidade do conhecimento*, que se opõe a sua fragmentação, constituindo-se, assim, como mecanismo de garantir a diversidade expressa na individualidade e no coletivo pelo olhar da educação transformadora, dialética e reflexiva (em Adorno⁴⁷ e Horkheimer, uma educação de *esclarecimento*).

Além dos contributos, narrados ao largo deste texto, pelo campo do currículo e da teoria bernsteiniana, é importante registrar que a proposição deste estudo inspira-se, ainda, em experiências desenvolvidas em outros estudos sobre imagens, como, por exemplo, imagens da justiça em séries televisivas, na literatura e no cinema (LEITE, 2011; LEITE; DIAS, 2012; VILLEZ, 2010a; 2010b); imagens docentes (LEITE; HYPOLITO; LOGUÉRCIO, 2010); imagens de escolas (ALVES; OLIVEIRA, 2004) e os usos das imagens fotográficas nas ciências sociais (WELLER; BASSALO, 2011).

Tem-se procurado guiar este estudo por alguns campos do conhecimento, entrelaçando a educação, o currículo e o direito. Por escolhas próprias e exemplos próximos demarcaram-se espaços nos estudos curriculares inspirados em Basil Bernstein (1996, 1998), e estes acabaram por se recortar nas relações de poder e controle expostas no cotidiano das Faculdades de Direito, e no currículo que se analisa.

Dentre essas opções resolveu-se por centrar esforços sobre as estruturas do conhecimento no campo jurídico (currículo e diretrizes), somando-se aos métodos que aproximam a compreensão das imagens e da fotografia às ciências sociais. Por essa razão, ao finalizar este espaço, entende-se necessário, ainda que de maneira breve, explorar alguns dos temas que foram eleitos como palavras-chave iniciais a esta tese. Pensa-se que a partir dos dados coletados no Banco de Teses da CAPES (mestrado e doutorado) para

⁴⁷ Theodor W. Adorno. *Emancipação e educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2010 e Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1969.

compreender que o campo de estudo que entrelaça o currículo, a educação jurídica e o Direito ainda são recentes e que cada vez mais pesquisas exploram estas interfaces.

Poder-se-ia afirmar que se trata de um campo potencialmente novo e que, preponderantemente, sua reflexão se encontra nas áreas de humanas e sociais, em especial, na história, na psicologia, na sociologia, na antropologia e nas artes visuais. Esses estudos, quando analisados no aspecto metodológico, direcionam a estudos de caso, análise de discurso e às investigações de abordagem qualitativa ou meramente bibliográfica.

É bom frisar que, para este breve esboço, fez-se um recorte histórico de 2006 a 2011, e que se elencou, como palavras-chave: currículo, educação jurídica, justiça, imagens e direito.

Nota-se que na *entrada* educação jurídica houve um sensível decréscimo no número de pesquisas apresentadas, sejam elas defesas de dissertação ou de tese, por outro lado, na análise qualitativa desses números visualizados, há uma preocupação frequente com a formação do docente, as metodologias e a inovação pedagógica. Contudo, para esta breve pesquisa exploratória, não é possível anexar todos estes dados, mas entende-se, que eles reforçam a importância de estudos neste campo.

Quadro 24 - Exploratório com as palavras-chave: Currículo e Educação Jurídica. Pesquisa realizada junto aos dados do banco de teses

CURRÍCULO e EDUCAÇÃO JURÍDICA							
	2007	2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL
ÁREA: EDUCAÇÃO	06	05	03	02	03	02	21
ÁREA: DIREITO	03	01	03	03	01	03	14
ÁREA: HUMANAS E SOCIAIS	01	01	01	-	-	-	03
TOTAL (ANO)	10	07	07	05	04	05	38

Fonte: CAPES⁴⁸

Quadro 25 - Exploratório com as palavras-chave: Justiça, Imagens e Direito. Pesquisa realizada junto aos dados do banco de teses

JUSTIÇA, IMAGENS e DIREITO							
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL
ÁREA: EDUCAÇÃO	-	-	-	-	01	02	03
ÁREA: DIREITO	-	-	01	-	-	01	02

⁴⁸ Fonte: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> <acesso em 01.09.2013>

ÁREA:							
HUMANAS E SOCIAIS	02	01	02	01	03	04	13
TOTAL (ANO)	02	01	03	01	04	07	18

Fonte: CAPES⁴⁹

Após a notícia dos bancos de teses da CAPES, defende-se a necessidade de buscar um conhecimento (uma ciência) cada vez mais contextual, que sirva para contemplar as necessidades do ser humano nas suas mais variadas dimensões e que, sobretudo, seja fonte de uma re-construção contínua. *Um conhecimento prudente para uma vida decente*, como em Santos (2000). Um conhecimento que prime pela igualdade, mas que saiba reconhecer as diferenças. E defende-se, sobretudo, o desejo de sonhar.

Sonhar com Pedro Calderón de La Barca em *La vida es sueño*, que conta a história de um príncipe (Segismundo), que, desde o nascimento, foi condenado a um terrível destino. Tendo sido encerrado pelo Rei (seu pai) numa torre, ali viveu até a juventude, conhecendo apenas um ser humano, seu carcereiro, Clotaldo. Seu pai, o Rei (Basílio) pensa que talvez tenha cometido um erro com tal ato e, assim, resolve tirar o filho da prisão e testá-lo, para ver se ele merece ser seu herdeiro. Tem medo, porém, de que o príncipe demonstre má índole e incapacidade para governança, e, assim, neste caso, terá que retornar à prisão, e esta seria mais dolorosa do que a anterior, depois de ter vivido no luxo e no conforto do Palácio Real. Para que seu filho não sofra essa tremenda desilusão, então o Rei Basílio decide usar um artifício: o carcereiro deverá dar a Segismundo uma droga muito forte que o fará dormir profundamente e, depois, acordar como um príncipe em um luxuoso quarto no palácio do Rei. Seria um sonho?

A VIDA É SONHO (La Vida es Sueño – Pedro Calderón de la Barca) (Tradução de Renata Pallotini⁵⁰)

É certo; então reprimamos
esta fera condição,
esta fúria, esta ambição,
pois pode ser que sonhemos;
e o faremos, pois estamos
em mundo tão singular
que o viver é só sonhar
e a vida ao fim nos imponha
que o homem que vive, sonha

⁴⁹ Fonte: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> <acesso em 01.09.2013>

⁵⁰ *A Vida é Sonho*, tradução de Calderón de la Barca, Editora Hedra, 2007.

o que é, até despertar.
Sonha o rei que é rei, e segue
com esse engano mandando,
resolvendo e governando.
E os aplausos que recebe,
Vazios, no vento escreve;
e em cinzas a sua sorte
a morte talha de um corte.
E há quem queira reinar
vendo que há de despertar
no negro sonho da morte?
Sonha o rico sua riqueza
que trabalhos lhe oferece;
sonha o pobre que padece
sua miséria e pobreza;
sonha o que o triunfo preza,
sonha o que luta e pretende,
sonha o que agrava e ofende
e no mundo, em conclusão,
todos sonham o que são,
no entanto ninguém entende.
Eu sonho que estou aqui
de correntes carregado
e sonhei que em outro estado
mais lisonjeiro me vi.
Que é a vida? Um frenesi.
Que é a vida? Uma ilusão,
uma sombra, uma ficção;
o maior bem é tristonho,
porque toda a vida é sonho
e os sonhos, sonhos são.

CAPÍTULO II

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, da sua produção contextual. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 07).

2. Estudos sobre currículo e educação jurídica

Os estudos sobre currículo têm se constituído, nas últimas décadas, como um importante espaço de produção investigativa para as ciências da educação. Diferentes correntes e abordagens têm possibilitado compreender as variadas formas de engendramento e as intrincadas arenas de conflito tecidas nas estruturas e redes deste artefato cultural.

A camada epistemológica mais aparente dá-nos a pista para entender o currículo como um artefato capaz de fazer bem mais do que (simplesmente) colocar uma ordem nos saberes e no funcionamento da educação escolarizada. (VEIGANETO, 2002, p. 165).

Como bem defendem Moreira e Silva (2009, p. 07), o currículo não é neutro, implica relações de poder:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado de relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Embora o currículo e as políticas curriculares tenham assumido um papel relevante no campo educativo, não raro se verificam textos ou estudos que ainda evocam e relacionam currículo como ordem, método e/ou técnica.

Conceituar currículo, principalmente na contemporaneidade, requer entender o termo na sua total incompletude, já que, dadas suas principais características o currículo acabou por alargar seus domínios à noção de luta política, discurso, poder, cultura, significação, enfim, a própria visão de sociedade.

Para problematizar currículo e educação jurídica, propôs-se delinear algumas contribuições de correntes teóricas sobre o currículo, sem a pretensão de esgotar o vasto campo. Junto a esses referenciais, procura-se enfrentar outras questões importantes para a

investigação, explicitamente por um ângulo, os diálogos entre currículo, conhecimento e interdisciplinaridade e, por outro, as mediações entre currículo e justiça social.

Entende-se que com essas tematizações poder-se-á manejar melhor os objetivos e questões investigativas apresentadas nesta pesquisa.

2.1 Teorias curriculares

O termo currículo surge em meados do século XVII, ganha aporte a partir do final do século XIX e início do XX, mas potencializa-se como reflexão nas últimas oito décadas.

Traduzido no Brasil e aqui abordado para tratar das questões sobre a organização curricular *Princípios básicos de currículo e ensino*, de Ralph Tyler, foi a primeira grande literatura sobre currículo a aprofundar as propostas curriculares com ênfase, especialmente, no método, na técnica e numa abordagem racionalista para a elaboração de uma estrutura curricular.

Embora muito influente no campo curricular, já que acabou por ser utilizado na construção de algumas diretrizes e parâmetros curriculares no Brasil, veja, por exemplo, os descritores *objetivos, critérios de avaliação e conteúdos programáticos*, Tyler (1974) não conseguiu, com seu conjunto de previsões comportamentais elaboradas por especialistas, produzir uma reflexão crítica sobre esses modelos e práticas, pois visualiza nos alunos meros espectadores aptos a atingir objetivos e fins predeterminados.

Além de Tyler (1974), não necessariamente em ordem cronológica, Bobbitt (1918), Dewey (1902), Bernstein (1996), Bourdieu e Passeron (2011), Young (2010), Gyroux (1984), Apple (2009), Ball (1994) e Sacristán (1998) produziram teorias capazes de problematizar o currículo sob múltiplos olhares e perspectivas. Todos, em níveis distintos, marcaram presença nas investigações sobre teoria curricular produzidas no Brasil. Por teoria entende-se uma análise sistemática de um conjunto de conceitos relacionados cujo objetivo fundamental está em descrever e explicar a realidade, e, ao mesmo tempo, produzi-la. Segundo Popper (1972, p. 61-62). “as teorias são redes lançadas para capturar, aquilo que denominamos “o mundo”: para racionalizá-lo, explicá-lo, dominá-lo. Nossos esforços são no sentido de tornar as malhas da rede cada vez mais estreitas.”

Nas últimas duas décadas, uma intensa produção acadêmica sobre teoria curricular tem sido gestada nos principais grupos de pesquisa de universidades públicas e privadas

brasileiras. Esse cenário se ilumina quando se analisa, pelo menos nos últimos 15 anos, a qualidade e a quantidade de trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 12 (GT 12) – Currículo – da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

A reunião de 1990 pode ser considerada, em razão do número de trabalhos e da dinâmica desenvolvida, um verdadeiro marco no funcionamento do GT, uma linha divisória. De 1991 em diante, os encontros passaram a privilegiar a apresentação de trabalhos. A discussão de políticas educacionais e temas emergentes e/ou de interesse dos pesquisadores precisou, quando ocorreu, de horários extraordinários. (MOREIRA, 2002. p. 85).

Uma prova da relevância dos estudos múltiplos e variados sobre teoria curricular está inscrita em *Nova Teoria Curricular*, de João Paraskeva (2011). A obra, além problematizar as questões centrais que têm norteado as pesquisas sobre currículo no Brasil, apresenta um importante conjunto de aportes teóricos que pretendem construir e contribuir para um pensamento crítico sobre o currículo.

Pensar criticamente o currículo é o que se pretende neste espaço investigativo e, em conjunto, discutir algumas contribuições deixadas por teóricos de variadas visões e campos. Esclarece-se que muitos outros autores poderiam estar presentes, mas o recorte se deve, fundamentalmente, à importância dos temas por eles elaborados.

Assevera-se, por fim, que a classificação⁵¹ abaixo é meramente didática, não-linear e não-unívoca, pois, dependendo da matriz ideológica ou de critério expresso pelo investigador, os pesquisadores-curriculistas poderão ser enquadrados em espaços geográficos e teóricos distintos destes aqui apresentados.

2.1.1 Currículo e planejamento

A noção de currículo como planejamento de determinadas atividades permeou a história das teorias curriculares durante décadas, aliás, esta característica ainda está presente em textos curriculares. Contudo, é no período subsequente ao processo de industrialização, especialmente nos Estados Unidos da América, que o currículo e suas teorias se aproximam mais da ideia de eficiência.

Nos anos 1910, na psicologia, o comportamentalismo, e na administração, o taylorismo, ganham destaque na sociedade americana que se industrializa. As demandas sobre escolarização aumentam, como forma de fazer à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo. [...] A

⁵¹ Refiro-me à classificação no sentido de situar autores e teorias dentro de determinadas características comuns ou próximas.

escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21-22).

Essa ligação de currículo com eficiência e economia foi uma das marcas de Bobbitt (1918), que pensava o currículo como um dos mecanismos importantes para a prática e visão vocacional da educação para o mercado. “It should be mentioned here that the development of asocial ethics about any vocation is perhaps always done by those who receive the service, not by those who perform it.”⁵² (BOBBITT, 1918, p. 60).

Em 1918, Bobbitt publica “O Currículo” onde cristaliza a ideia de que “não basta desenvolvermos um novo currículo, existe ainda a necessidade de aprender mais como se pode desenvolver melhor esse novo currículo”. Bobbitt um dos expoentes da ideologia da eficiência social, via a escola como um espaço de produção de indivíduos, tal como uma fábrica, defendendo que a “educação era um processo de modelação tal como a fabricação de carris de caminhos de ferro; a personalidade deve ser moldada e trabalhada por forma a adquirir as formas desejadas. (PARASKEVA, 2005, p. 11).

Para Bobbitt, o currículo assume papel fundante na medida em que deve atender as intenções e vontades do mercado, com ênfase no produto final e na eficiência de sua produção. Para isso, a escola (o currículo) deve definir os padrões quantitativos e qualitativos do currículo em uma educação que prepare para a vida.

The central theory is simple. Human life, however varied, consists in the performance of specific activities Education that prepares for life is one that prepares definitely and adequately for these specific activities⁵³ (BOBBITT, 1918, p. 42).

Opondo-se à prática eficientista de elaboração e de controle, surgem os modelos chamados progressivistas, dentre os quais se acentua o de John Dewey. Para Bernstein (2003, p. 78), “Progressivismo é expressão da língua inglesa que designa as pedagogias ativas, orientação que se identifica com a Escola Nova (N. da E.)”.

Segundo Lopes e Macedo (2011), o foco dos estudos de Dewey está em dar resolução aos problemas sociais. Por isso, Dewey “defende que as experiências educacionais da escola precisam se conectar com as levadas a cabo em outras instituições da própria sociedade, como, por exemplo, a família.” (2011, p. 24)

Para Dewey (1902), as experiências das crianças devem ser o foco do currículo. Uma maneira de entender a relação criança-curriculo é interpretá-la como um processo

⁵² Em tradução livre: “Deve ser mencionado aqui que o desenvolvimento de uma ética social sobre qualquer vocação é, talvez, sempre para aqueles que recebem o serviço, e não para aqueles que o executam.”

⁵³ Em tradução livre: “A teoria central é simples. A vida humana, por mais variada, consiste na realização de atividades específicas, e a educação que prepara para a vida é aquela prepara definitiva e adequadamente para essas atividades específicas.”

contínuo. Para tanto a escola deve ser organizada de modo que a criança se depare com problemas sociais do cotidiano e, assim, adquira capacidade para resolvê-los.

The fundamental factors in the educative process are an immature, undeveloped being; and certain social aims, meanings, values incarnate in the matured experience of the adult. The educative process is the due interaction of these forces. Such a conception of each in relation to the other as facilitates completest and freest interaction is the essence of educational theory.⁵⁴ (DEWEY, 1902, p. 04).

[...]

Abandon the notion of subject-matter as something fixed and ready-made in itself, outside the child's experience; cease thinking of the child's experience as also something hard and fast; see it as something fluent, embryonic, vital; and we realize that the child and the curriculum are simply two limits which define a single process.⁵⁵ (DEWEY, 1902, p. 11).

Além de Dewey, outros teóricos — como Ralph Tyler (1974) — se preocupavam com a eficiência que a escola pode produzir.

Fundado em questões centrais que buscavam respostas às seguintes indagações, Tyler (1974) se perguntava: a) que objetivos educacionais a escola deve atingir? b) que experiências educacionais podem ser ofertadas para que a escola alcance esse objetivos? c) como devem ser organizados de modo eficiente essas experiências educacionais? e d) como se pode ter certeza de que esses objetivos serão alcançados?

Para essas perguntas, Tyler (1974) propôs um modelo teórico construtivista racional que buscava, primeiramente, as respostas àquelas investigações e, a partir, delas construir um modelo de organização curricular. O modelo construtivista, também denominado de psicologia genética, trata-se de um modelo explicativo que procura ver o desenvolvimento cognitivo como um processo contínuo (e composto de várias etapas) de adaptação do organismo humano ao meio ambiente, cujas etapas experimentadas compõem-se na capacidade de interação, de assimilação e de acomodação do ser humano com o meio (PIAGET, 1990).

Assim, para Tyler, ao responder à primeira questão encontraria os objetivos da escola (por conseguinte, os objetivos presentes no currículo); na segunda, os conteúdos a

⁵⁴ Em tradução livre: “Os fatores fundamentais do processo educativo estão no imaturo (na criança), em desenvolvimento; e certos objetivos sociais, significados, valores a encarnar na experiência amadurecida do adulto. O processo educativo é a devida interação dessas forças. Tal concepção de cada um em relação ao outro facilita e completa a livre interação, essa é a essência da teoria educacional.”

⁵⁵ Em tradução livre: “Abandonar a noção de objeto como algo fixo e fechado em si mesmo, fora a experiência da criança; paremos de pensar a experiência da criança como algo duro e rápido, veja como algo fluente, embrionário, vital, e, assim, perceberemos que a criança e o currículo são simplesmente dois limites que definem um processo único.”

serem ministrados; na terceira, a organização (ordem/hierarquia) curricular e, por último, o processo avaliativo.

Esse conjunto de aportes que aproximou o termo currículo de técnica, eficiência e planejamento, foi fundamental para o surgimento de novas concepções que viam, no currículo, um aparelhamento, especialmente estatal, para gerar modelos e produzir indivíduos aptos acríticos ao mercado de trabalho. É a partir desses pressupostos que começam a surgir os estudos críticos.

2.1.2 Teorias críticas e estruturalistas

As concepções críticas sobre educação e currículo têm matizado seus escritos enfaticamente sobre o conceito de ideologia em Althusser (1978).

Diremos, portanto, considerando apenas um sujeito (tal indivíduo), que a existência das ideias da sua crença é material, porque suas ideias são atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais que são também definidos pelo aparelho ideológico material de que relevam as ideias desse sujeito. (ALTHUSSER, 1978, p. 88-89).

Assim, Althusser entendia que a educação se constituía num dos principais mecanismos pelos quais a classe dominante transmitia suas ideias acerca do mundo social, e esse processo se dava na escola, já que ali havia uma estrutura própria a espelhar quais os que serviriam às posições subordinadas e quais se apropriariam dos mecanismos de domínio.

Por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam “saberes práticos” mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da “prática” desta. (ALTHUSSER, 1978, p. 22).

Somando-se a ligação de currículo à ideologia, outros dois termos acabam por influenciar firmemente as teorias curriculares críticas e estruturalistas. São eles o conceito de *cultura* e de *poder*.

Nesse entendimento, o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 28).

Nesse sentido, a cultura estaria intimamente ligada à noção de grupos e de classes sociais, assim, o espaço da cultura, e, portanto, do currículo, é o lócus privilegiado do embate e dos conflitos.

Em artigo que analisa a política do conhecimento oficial a partir do sistema educacional inglês, Apple (1993, 2009) indica que “a educação está intimamente ligada à política de cultura”. Para Apple “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele sempre é parte de uma *tradição seletiva*. Resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (2009, p.59).

Ao longo da sua vasta obra, Michael Apple alerta-nos também para a necessidade e crucialidade de uma análise relacional em torno das políticas educativas e curriculares. Este tipo de abordagem permite-nos compreender, não só a relação entre o fenómeno educativo e as políticas sociais, culturais, económicas, religiosas e ideológicas mais amplas, como também o modo como os movimentos de direita espalhados pelo mundo se têm vindo a posicionar no controlo pelo conhecimento legitimado pela escolarização, um conhecimento que deve ser visto como parte de uma selecção histórica, tradução de conflitos, no plano teórico e prático e que sistematicamente tem silenciado a vez e as vozes dos mais desfavorecidos (PARASKEVA, 2002, p. 117-118).

Nesse aspecto, Apple se aproxima de algumas investigações feitas por Bernstein (1996) quando compara as práticas pedagógicas do neoliberalismo e do neoconservadorismo.

Basil Bernstein's analysis of the complexities of this situation and of its ultimate results is more than a little useful here. As he says, “the pedagogic practices of the new vocationalism [neoliberalism] and those of the old autonomy of knowledge [neoconservatism] represent a conflict between different elitist ideologies, one based on the class hierarchy of the market and the other based on the hierarchy of knowledge and its class supports”. Whatever the oppositions between market- and knowledge-oriented pedagogic and curricular practices, present racial, gender, and class based inequalities are likely to be reproduced⁵⁶ (APPLE, 1993, p. 235).

Assim como Bernstein (1990), Bourdieu (2011) se preocupa com os mecanismos de reprodução cultural existentes na escola. De acordo com Bourdieu (2011), a sociedade global, em diferentes campos sociais, gera oportunidades de distinção que são inesgotáveis, tais como: o vestuário, a decoração de interiores, o turismo, o lazer, os esportes, a culinária, etc. Dessa forma, a *cultura* permite que os trabalhadores sociais conduzam suas estratégias de distinção para os membros de outras classes. Uma classe definida pode ser percebida pelo seu consumo (ou por sua relação com o), bem como pela sua posição,

⁵⁶ Em tradução livre: “A análise que Bernstein fez das complexidades desta situação e de seus resultados finais é mais do que útil aqui. Como ele diz, “as práticas pedagógicas do novo vocacionalismo [neoliberalismo] e os da antiga autonomia do conhecimento [neoconservadorismo] representam um conflito entre diferentes ideologias elitistas, uma baseada na hierarquia de classes do mercado e a outra com base na hierarquia de conhecimento e de seus pares de classe”. Sejam quais forem as oposições entre as práticas pedagógico-curriculares para o mercado e as orientadas para o conhecimento, as desigualdades baseadas em raça, gênero (sexo) e classe tendem a ser reproduzidas.”

espaços de produção e consumo. Por isso, no campo cultural, as estratégias dos agentes diferem suas posições. Os indivíduos que possuem posições dominantes optam por estratégias conservantes, por outro lado, as demais pessoas vão praticar estratégias de subversão, tentando transformar as regras de funcionamento do campo.

Dessa forma, poder-se-ia pensar o campo da educação jurídica como um espaço de reprodução, construção ou de subversão destas regras, e, assim, contrapor ao modelo hegemônico um modelo contra-hegemônico (ou emergente), pois, como bem lembra Henry Giroux (2005, p. 03),

os cidadãos de uma democracia global devem estar conscientes da natureza interactiva de todos os aspectos da vida cultural, espiritual e física. Isto significa ter um entendimento profundo da natureza relacional das dependências globais, quer falemos da ecossfera ou dos circuitos do capital. Em segundo lugar, os cidadãos devem ter uma cultura multifacetada, de um modo que não só lhes dê acesso às novas tecnologias da informação e dos *media*, mas também lhes permita ser transgressores de fronteiras preparados para se empenharem, aprenderem, interpretarem e serem tolerantes e responsáveis relativamente a tudo o que envolva diferença e alteridade. Isto sugere que se reclamem os valores de validação mútua, da dignidade e da responsabilidade ética, como centrais a qualquer noção viável de cidadania.

Essa ruptura contra-hegemônica foi boa parte a base da teoria crítica da educação, que buscava a justiça social como paradigma e da própria ruptura com a concepção liberal de cidadania (MÉSZÁROS, 2008), pois, como bem argumenta Ghedin (2002, p.39),

a teoria crítica não é uma simples perspectiva externa sobre os processos de transformação [...] senão que integra o processo de transformação, ajudando aos grupos a interpretar-se nas formas de dominação a que se encontram submetidos e a vislumbrar as possibilidades que se abrem para eles.

Ao se referir à possibilidade de transformação, a Teoria Crítica (FREITAG, 1990; NOBRE, 2008; PUCCI, 1995) avança no campo da ação, e é pela educação que se dá esse movimento. Adorno (2010, p. 143) afirma que "a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo". Por essa razão, segundo Adorno, nada melhor que uma *educação para a emancipação*.

Dessa forma, Adorno auxilia no entendimento de que o lócus educativo atua como espaço propício à promoção da cidadania; aquela alicerçada por uma educação reflexiva e emancipadora, pois como lembra Adorno (2010, p.143), "a idéia da emancipação [...] precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional".

Notadamente, o campo da educação e do currículo tem sido considerado, por estudiosos de várias correntes do pensamento crítico, como sendo apto a responder às questões postas pela sociedade. Não é diferente o entendimento de Bernard Charlot (2003, p. 06):

Portanto, devem também ser respeitado o princípio de base de uma educação democrática na sociedade contemporânea: uma educação para o respeito dos direitos do homem e da dignidade de si mesmo e dos outros: [...] uma educação que reconhece as diferenças culturais e que as respeita e as leva em conta (se estas não se opuserem ao direito à dignidade nem aos direitos do sujeito) [...] uma educação para o pensamento crítico e racional [...]

Assim, as teorias críticas iam se traduzindo num espaço ampliado para discutir a educação como mecanismo emancipador, pensando, sobretudo, na transformação da sociedade. Dessa forma, segundo essas concepções, a escola seria um potente espaço para essa ruptura e, assim, o docente assumiria um importante papel, pois, para além de um currículo formal que estabelecesse práticas pedagógicas integradoras e de promoção de autonomia, seria preciso um docente comprometido (COSTA, 2003) com este diálogo. Como lembra Charlot (2003, p. 02), é, sobretudo na ação dos educadores, que se pode construir essa transformação social:

Essa transformação deve ser acompanhada por uma formação dos educadores, ela mesma profundamente transformada. Implica o respeito aos princípios de organização democráticos: organização democrático-participativa do currículo, da gestão dos estabelecimentos (com participação dos próprios alunos, de representantes de pais, de representantes da comunidade); reuniões regulares entre educadores e desenvolvimento de práticas pedagógicas em equipe e interdisciplinares.

Nestes termos, há que se concordar com Giroux (2005, p. 04), que compreende o papel do educador e do educando numa relação de troca e de discurso, o qual possibilita a emancipação e a reflexão, posto que:

Os educadores devem ser considerados como intelectuais públicos que estabelecem a ligação entre as ideias críticas, as tradições, as disciplinas e os valores da esfera pública no seu dia-a-dia. Mas, ao mesmo tempo, os educadores devem assumir a responsabilidade de ligar o seu trabalho às questões sociais mais amplas interrogando-se sobre o que significa capacitar os seus alunos para escrever textos políticos, para ser perseverantes perante a derrota, para analisar os problemas sociais e para aprender a utilizar os instrumentos da democracia e a marcar a diferença como agente social.

Concorre para isso o entendimento da natureza do ensinar, que, necessariamente, enquanto atividade social, tem como compromisso assegurar que todos aprendam à medida

que a escolaridade contribui para a humanização e, portanto, para a redução das desigualdades sociais. Então, parece que o conceito de *ensinagem*⁵⁷ comporta em si a superação da falsa dicotomia, pois carrega consigo esses compromissos éticos, políticos e sociais da atividade docente para com os alunos, a qual se realiza em determinado espaço institucional e fora dele, como se dá na educação não formal. Assim, pode-se afirmar que ensinar é um projeto coletivo. Embora cada professor, em sua sala de aula, possua autonomia para desenvolver sua disciplina, esta é parte integrante de um percurso formativo do aluno (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Aliás, os temas disciplina e conhecimento sempre fizeram parte das teorias críticas sobre currículo, inclusive dos autores que discutem a pluri e a interdisciplinaridade⁵⁸ nesse campo. Para Young (2011), a questão da disciplina e do conhecimento tomam centralidade nos estudos curriculares de modo *radical*.

Uso a palavra “radical” aqui para me referir à questão chave que a maioria dos países enfrenta hoje: a persistência de desigualdades sociais na educação. Prefiro a palavra “radical” a alternativas como “progressista” e “crítica”. Enquanto a primeira tem uma associação próxima e, em minha opinião, infeliz com pedagogias centradas no aluno e com a ênfase no “aprender da experiência”, a segunda, embora faça parte de uma herança intelectual muito mais ampla, remontando a Kant e ao Iluminismo do século XVIII, tem sido relacionada, em estudos educacionais, à retórica oca do muito que passa por *pedagogia* crítica (YOUNG, 2011, p. 610).

Pensa-se que, ao encerrar este item, e antes de se adentrar às concepções pós-estruturais sobre o currículo, deve-se, brevemente⁵⁹, sustentar que Basil Bernstein seja um teórico de fronteira, não sendo possível enquadrá-lo como estruturalista, como defendem Lopes e Macedo (2011, p. 100), nem tampouco como pós-moderno ou pós-estrutural. Em uma entrevista concedida a José Luiz Rodriguez Illera (1989), Bernstein indaga sobre a possibilidade de sua teoria ser estruturalista.

¿Puede la tesis ser colocada globalmente en la perspectiva estructuralista? Pienso que globalmente no. El concepto de código une niveles macro y micro de análisis y remite a un transmisor que tanto crea orden como los medios para transformarlo. En este sentido los códigos crean sujetos, pero los sujetos transforman los códigos. La clasificación constituye la "voz" del sujeto irónicamente a través de los silencios y los desarreglos de las relaciones de poder. Pero el principio de clasificación contiene en sí mismo las contradicciones, divisiones y dilemas que el propio principio intenta silenciar, entrando por tanto éstos en la constitución del sujeto. Orden, desorden y

⁵⁷ Para o conceito de “Ensinagem”, ver Selma Garrido Pimenta; Léa das Graças Camargos Anastasiou. *Docência no Ensino Superior* – Volume I. São Paulo: Cortez, 2002. p. 203-204.

⁵⁸ Este tema será abordado em item próprio.

⁵⁹ A teoria de Basil Bernstein será detalhada no Capítulo III da tese.

transformación están incorporados en el sujeto a diferentes niveles de conciencia. El enmarque, que regula los límites de las comunicaciones legítimas, o sea el "mensaje", es a la vez el control sobre la conciencia y los medios de su cambio.⁶⁰ (ILLERA, 1986, p. 395).

Nota-se em Bernstein (1996, 1998) uma tenaz preocupação em entender como as relações sociais se reproduzem na escola, porém seus estudos asseveram que, além dessas relações outras emergem como potentes para compreender a organização educacional, tais como as de gênero, sexo e raça. Pode-se afirmar, portanto, que os estudos de Bernstein (1990, 2000) iam além das concepções estruturais, pois frequentemente dialogavam com a linguagem e seus mecanismos discursivos, as questões identitárias e nunca relegou a importância de compreender o sujeito para além das estruturas, incluindo as relações intrasubjetivas (BERNSTEIN, 1990).

2.1.3 Teorias pós-estruturalistas e pós-coloniais

Em meio a renovadas críticas às teorias estruturalistas, a leitura de mundo pós-estrutural⁶¹ começa a ter suas referências a partir de teóricos franceses e americanos. Uma lista de filósofos e sociólogos como Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari, Lacan, Nietzsche e Laclau compõe um arsenal teórico e epistêmico que contribui para a rejeição às concepções dialéticas e marxistas (SILVA, 2005; PARAÍSO, 2004).

Assim, como consequência de seus interesses, as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras. (PARAÍSO, 2004, p. 287).

Esses estudos contemporâneos sobre currículo têm indicado, também, sua íntima aproximação com os conceitos de significação e de discurso (LACLAU; MOUFFE, 1987), problematizando novas configurações ao termo, dentre elas a de híbridos culturais e de significante vazio como em Lopes e Macedo (2011, p. 252-53).

⁶⁰ Em tradução livre: "Pode a tese ser inserida (geralmente) na perspectiva estruturalista? Eu acho que globalmente não. O conceito de código une níveis macro e micro de análise e remete ao transmissor que tanto cria ordem como meios para transformá-lo. Nesse sentido, os códigos criam sujeitos, mas os sujeitos transformam os códigos. A classificação, ironicamente, constitui a "voz" do sujeito, através de silêncios e distúrbios de relações de poder. Porém o princípio de classificação contém em si mesmo contradições, divisões e dilemas que o próprio princípio tenta silenciar, entrando estes na constituição do sujeito. Ordem, desordem e transformação estão incorporadas em diferentes níveis de consciência. O enquadramento, que regula os limites das comunicações legítimas, ou seja, a "mensagem", é, ao mesmo tempo, o controle sobre a consciência e o meio (mecanismo) de sua mudança."

⁶¹ Para Silva (2003) o termo pós-crítico abrange as denominações pós-estrutural e pós-colonial.

Entender as múltiplas determinações de um fenômeno social, incluindo currículo, avaliação, mas também sociedade, economia e Estado, significa entender como tudo isso é significado. Essa significação é dada por um discurso que estabelece regras de produção de sentido.

[...]

O currículo torna-se, assim essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social.

Talvez seja prudente dizer que existe mais uma atitude pós-estruturalista sobre o currículo do que uma teoria, já que a concepção pós-estrutural de mundo renega qualquer tipo de sistematização (SILVA, 2005).

Com a crítica à estrutura, o pós-estruturalismo é obrigado a desconectar totalmente a idéia de significado de significante. Não há relações estruturais entre dois significantes, não há relações diferenciais fixas entre eles e, portanto, não há significados a eles associados. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40).

Veiga-Neto (2005) encaminha alguns temas que parecem centrais a essa atitude pós-estrutural: olhar (através das) as diferenças, as culturas, as novas configurações políticas e as necessárias desconstruções.

Isso nada tem a ver com a pretensão de modelar o devir, na vã tentativa de transformá-lo em futuro, isso é, em devir administrado. Não se trata de tentar uma engenharia para modelar o devir, mas de viver o presente sabendo que é a partir dele que o devir se transformará em futuro, sempre sabendo que tal transformação só acontecerá em ato. (VEIGA-NETO, 2005, p. 10).

Nikolas Rose (1988), em *Governando a alma: a formação do eu privado*, também traz contribuições para as concepções pós-estruturais. Ele enfatiza, em seu texto, a importância das governanças do eu, o reconhecimento da subjetividade como objeto de mensuração e como categoria de análise exploratória. Essas análises potencializam importantes contribuições no campo da educação e do currículo, na medida em que discutem as subjetividades e as formas de regulação do eu.

As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos. Pode-se considerar a escola, a prisão, o hospício como exemplos de uma dessas espécies de tecnologia, precisamente aquelas que Foucault chamou de "disciplinares" e que funcionam por meio de uma detalhada estruturação do espaço, do tempo e das relações entre os indivíduos [...] (ROSE, 1988, p.38).

Segundo Rose, sob três aspectos se revela que nossas emoções têm sido emolduradas com objetivo especial de serem incorporadas aos intentos e aspirações dos poderes públicos, incluindo as políticas públicas educativas: a regulação, a organização

moderna (o mundo organizacional) e a expertise da subjetividade através dos *engenheiros da alma* (ROSE, 1988, p.33).

Para o sociólogo inglês Nikolas Rose (2001), o conceito de subjetivação diz respeito aos processos pelos quais o sujeito é “fabricado” como sendo de um certo tipo. Dessa forma, a identidade do sujeito é construída também a partir do processo de internalização e das vivências nos diferentes espaços sociais onde ele tem acesso, sendo a escola um *locus* onde esse processo acontece. O discurso veiculado pela escola autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui os sujeitos que estão inseridos em seu contexto. (PIMENTEL, 2008, p. 113).

Assim, para aprofundar seus estudos, Rose (1998) propõe um conceito chave, o de governamentalidade, “conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas, que permitem o exercício dessa forma muito específica, embora complexa, de poder e que tem como alvo a população” (ROSE, 1998, p.36). Nesse aspecto, parece que Rose se aproxima da ideia foucaultiana de governamentalidade.

Est-ce qu'il est possible de replacer l'État moderne dans un technologie générale de pouvoir que aurait assuré ses mutations, son développement, son fonctionnement? Est-ce qu'on peut parler de quelque chose comme une "gouvernementalité".⁶²(FOUCAULT, 1978, p.124).

Por este viés, o autor entende que essas expertises objetivam *governar os sujeitos* (ROSE, 1988, p.36), para que desempenham papel determinante na sua domesticação, já que o conhecimento (dados, números, fenômenos...) gera as possibilidades dos fins sociopolíticos das subjetividades: o educar, o curar, o reformar e o punir (ROSE, 1988, p.38). Esse domínio do conhecimento, explica Rose, permite a combinação do “exercício da vigilância, a aplicação do julgamento normalizador e a técnica da inscrição material”. (ROSE, 1988, p. 39).

Dessa forma, o governo opera sobre a subjetividade, tornando-a calculável, e possibilitando, assim, uma técnica autorregulatória de cunho preponderantemente psicológico capaz de mapear todos os nossos *eus privados*, como ocorre em vários contextos e relações. Por exemplo, nas disputas nas agências de fomento entre pesquisadores e seus grupos e a consequente vigilância sobre seus pares no que toca à produtividade acadêmica ou mesmo na intensificação do trabalho docente.

Muitas das atividades e tarefas propostas, boa parte realizadas fora das escolas, aparecem como inovações e podem aparentar um caráter mais criativo e insinuarem um trabalho pedagógico mais reflexivo. Contudo, o que podemos estar vivenciando são evidências cada vez maiores de um processo de auto-intensificação do trabalho docente.

⁶² Em tradução livre: “É possível recolocar no Estado moderno uma tecnologia geral de poder que teria assegurado suas mutações, seu desenvolvimento, sua operação? É possível falar de algo como uma ‘governamentalidade’”.

Este é um processo, evidentemente, pregado ao desenvolvimento curricular. Fabricar docentes auto-administrados, escolhedores e consumidores. Um ideário da educação de uma sociedade de mercado para formar estudantes consumidores, escolhedores e autoadministrados. (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p.109).

Segundo Nikolas Rose, a persuasão (ROSE, 1988, p.42) passa a ser a medida exata (a dose indicada) para que o sujeito cidadão possa ser gradativamente institucionalizado, já que assim o governo contemporâneo conseguirá, sutilmente, através das “técnicas do eu” (ROSE, 1988, p. 43) buscar a essência da *alma* para sua posterior administração e regulação.

Alguns grupos de pesquisa no Brasil têm se utilizado desses referências para produzir reflexão sobre o campo curricular, como é o caso do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Pós-modernidade – GEPCPós/UFRGS.

O papel do Currículo nessas novas configurações e relações — ainda como artefato a serviço da biopolítica e da governamentalidade — é evidente, principalmente quando se consideram os imperativos curriculares que hoje são acriticamente tomados como naturais e desejáveis. Esse é o caso, por exemplo, da *flexibilização curricular*, da *ênfase na avaliação*, da *transversalização temática no currículo* e do *apagamento* ou *transposição das fronteiras disciplinares*. (VEIGA-NETO et al., 2013, p. 04).

Outro aspecto bastante importante nas pesquisas pós-estruturais diz respeito ao conceito de identidade.

A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2006, p.13).

As identidades são produzidas por meio das diferenças e das práticas culturais. “O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação das identidades sociais.” (SILVA, 2003, p. 23) Nesse aspecto, o currículo não pode ser visto meramente como um espaço de transmissão do conhecimento, mas algo que nos afeta substancialmente. “O currículo produz, o currículo nos produz.” (SILVA, 2003, p. 27)

Por outro ângulo, os estudos pós-coloniais sobre currículo também têm recebido influências de Bhabha (2001) e Canclini⁶³ (2003). No artigo intitulado “Noticias recientes sobre la hibridación”, Canclini (2003) argumenta de que modo o termo “hibridização” e

⁶³ Parte destas considerações sobre Canclini estão, também, detalhadas no artigo de Leite e Dias (2013) apresentado no Seminário Educação – SEMIEDU 2013, Cuiabá, MT.

suas reflexões têm mudado as concepções sobre os conceitos de identidade, diferença, multiculturalidade, desigualdade, cultura e educação.

Canclini (2003) afirma que a Antropologia e a Sociologia, especialmente nos anos 1990, têm se detido a compreender estes processos de hibridização, mas que esse fato não se trata de algo novo, já que “Podría decirse que la hibridación es tan antigua como los intercambios entre sociedades, y de hecho Plinio el Viejo mencionó la palabra al referirse a los migrantes que llegaban a Roma en su época⁶⁴” (CANCLINI, 2003, p. 01).

A hibridização (ou o hibridismo) seria uma combinação de práticas a fim de criar outras tantas diversas. Contudo, como essas práticas se constroem, ou como se fundem para criar essas novas estruturas e práticas? Canclini (2003) nos responde afirmando que

A veces esto ocurre de modo no planeado, o es resultado imprevisto de procesos migratorios, turísticos o de intercambio económico o comunicacional. Pero a menudo la hibridación surge de la creatividad individual y colectiva.⁶⁵ (CANCLINI, 2003, p. 03).

Ao afirmar que a hibridização pode transformar um “estado” de segregação num de interculturalidade, Canclini (2003, p. 05) nos indica que “Las políticas de hibridación pueden servir para trabajar democráticamente con las diferencias, para que la historia no se reduzca a guerras entre culturas”.⁶⁶ Segundo o autor: “Al preguntarnos qué es posible o no hibridar estamos repensando lo que nos une y nos distancia de esta desgarrada e hipercomunicada vida”⁶⁷ (2003, p. 09).

A partir dos estudos de Canclini, Lopes e Macedo (2011) construíram seu conceito de hibridismo cultural com a finalidade e a “compreensão de que as culturas que identificamos como diferentes são sistemas de significação e representação que se propõem capazes de fechar sentidos, mas não podem realmente fazê-lo” (2011, p. 213). Assim, o currículo permite se assumir como um constructo instável e permanentemente aberto.

Em um outro sentido, as contribuições de Canclini (2003) e de Bernstein (1996), possibilitaram às pesquisadoras da UERJ produzir o modelo de recontextualização por

⁶⁴ Em tradução livre: “Provavelmente a hibridação é tão antiga quanto o comércio entre sociedades, de fato Plínio, o Velho mencionou a palavra para se referir aos migrantes que vieram a Roma na sua época.”

⁶⁵ Em tradução livre: “Às vezes isso acontece de modo não planejado, ou é resultante de resultados imprevistos de processos de migração, turismo ou de troca econômica ou comunicacionais. Porém, muitas vezes a hibridização surge da criatividade individual e coletiva.”

⁶⁶ Em tradução livre: “As políticas de hibridização podem ser usadas para trabalhar democraticamente com as diferenças, para que a história não se reduza a guerras entre culturas.”

⁶⁷ Em tradução livre: “Ao perguntarmos se é possível ou não hibridizar estamos repensando o que nos une e nos separa desta desgarrada e hiper comunicada vida.”

hibridismo (LOPES, 2008), que permitiu “conceber que a recontextualização pode se desenvolver pela produção de híbridos culturais.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 106)

Proponho, assim, que a recontextualização de textos curriculares por intermédio da hibridização seja entendida pelas novas coleções que são formadas, associando-se textos de matrizes teóricas distintas. Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais. Com isso, há um deslizamento de sentidos e significados que anteriormente mantinham uma relação mais fixa, quando associados a uma dada teoria curricular. A incorporação do hibridismo à recontextualização implica considerar o indeterminismo, a fluidez e o caráter oblíquo do poder nos processos de ressignificação. (LOPES, 2008, p. 31-32).

Nesse sentido, as recentes investigações de Lopes e Macedo (2011) e de Lopes (2012) têm manejando com conceitos relevantes às teorias pós-estruturais e pós-coloniais, como são os de hibridismo (CANCLINI, 2003) e de discurso e significante vazio (LACLAU; MOUFFE, 1987).

Entiendo por hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas.⁶⁸ (CANCLINI, 2003, p. 02)

El estatus de los “elementos” es de significantes flotantes, que no logran ser articulados en una cadena discursiva. Y este carácter flotante penetra finalmente toda identidad discursiva (es decir, social). Pero si aceptamos el carácter incompleto de toda formación discursiva, y al mismo tiempo, afirmamos el carácter relacional de toda identidad, en ese caso el carácter ambiguo del significante su no fijación a ningún significado, sólo puede existir en la medida que hay una proliferación de significados. No es la pobreza del significado, al contrario, la polisemia, la que desarticula una estructura discursiva.⁶⁹ (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 193)

De acordo com Lopes (2012, p. 706), “Não são a precisão e a clareza de propósitos que garantem a hegemonia, mas o caráter vago e um tanto fluido dos sentidos que produzem discursos”. Dessa forma, “Significantes como qualidade da educação, cidadania, projeto de nação [...] assumem diferentes sentidos em textos curriculares”. “Por intermédio dessa flutuação crescente, vão se esvaziando de significado; um vazio também nunca plenamente alcançado.” (LOPES, 2012, p. 707)

⁶⁸ Em tradução livre: “Hibridismo (ou Hibridização) compreende os processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas que existiam separadamente, são combinadas para gerar novas estruturas, objetos e práticas.”

⁶⁹ Em tradução livre “O estatuto dos ‘elementos’ é de significantes flutuantes que não conseguem se articular em uma cadeia discursiva. E esse caráter flutuante finalmente penetra toda a identidade discursiva (isto é, social). Mas se aceitarmos o caráter incompleto de toda formação discursiva, e ao mesmo tempo afirmarmos o caráter relacional de toda a identidade, o caráter ambíguo do significante e sua não fixação a qualquer significado, só pode existir na medida em que há uma proliferação de significados. Não é a pobreza de significado, pelo contrário, a polissemia, o que desarticula uma estrutura discursiva.”

Percebem-se, nestes estudos, importantes contribuições, na medida em que propõem desestabilizar alguns conceitos no campo do currículo. Assim, alguns aspectos mais rígidos e fixos são deixados ao largo, para que o currículo possa se tornar mais mutante. Nesse sentido, Paraskeva (2011) entende como fundamental desterritorializar o currículo e, assim, construir uma teoria itinerante.

Desterritorialização deve ser entendida com um processo dinâmico que promove uma renovada teoria curricular que não se encontre ancilosa no espartilho redutor de um determinado território. Mais, uma teoria itinerante não se pauta por pergaminhos de estabilidade. (PARASKEVA, 2011, p. 99).

[...]

Uma teoria curricular itinerante é um “desrespeito intencional pelo cânone, uma luta contra a ortodoxia epistemológica” (p. XXV⁷⁰) e procura “colocar o conhecimento científico cara a cara com o conhecimento explicitamente local, não científico. Conhecimento ancorado nas experiências de líderes e activistas de movimentos sociais estudados por cientistas sociais (p. XXV). Uma teoria curricular itinerante é um exercício de “cidadania e solidariedade” (p. XXV) e, acima de tudo, um acto de justiça social e justiça cognitiva. (PARASKEVA, 2011, p. 100).

Outras importantes investigações poderiam estar inseridas nesta etapa da tese, como os estudos sobre cotidiano, currículo e fotografia de Alves (2003), contudo apartar-se-ão essas contribuições para o texto quando forem abordados os usos das imagens como aporte as pesquisas sobre currículo.

2.2 Conhecimento, currículo e disciplinaridade

Para Bernstein (1999), o conhecimento científico se apresenta como uma estrutura hierárquica que está orientada no sentido de integrar proposições que operam em variados níveis de abstração crescentes, nos quais o objetivo é o desenvolvimento de uma teoria mais generalizante e integradora que as anteriores.

Atualmente, uma das questões suscitantes envolve saber qual ou quais modelos a estrutura do conhecimento deve se organizar, disciplinar ou temático (inter, pluri, multi ou transdisciplinar). Durante uma boa parte da história e do percurso na escola, não se questionava a importância de existirem disciplinas e de conhecimentos especializados sob a forma de disciplinar. Gusdorf afirmava, na obra de Japiassu, que a inteligência humana era, essencialmente, interdisciplinar (JAPIASSU, 1976).

⁷⁰ O número XXV refere-se à página de Santos (2005).

Na década de 1970, surgem investigações demonstrando que o conhecimento disciplinário, muitas vezes fragmentado e isolado, não poderia conduzir a emancipação ou a educação transformada. Aparecem, assim, os estudos inter e pluridisciplinares.

No Brasil, algumas idéias européias sobre a questão disciplinar, principalmente as de GUSDORF, JANTSCH e PIAGET, tiveram aceitação geral graças, sobretudo, à produção filosófica de Hilton JAPIASSU durante os anos 70 (veja, especialmente, JAPIASSU, 1976, 1977). Constata-se que, no próprio título do seu mais importante livro sobre o assunto (JAPIASSU, 1976), o autor refere-se a "patologia do saber"... Nessa busca da restauração da aliança perdida de que nos falou GUSDORF no próprio prefácio do livro de JAPIASSU, esse autor identifica quatro níveis progressivos, que vão da **multidisciplinaridade**, passam pela **pluri e interdisciplinaridade** e chegam à **transdisciplinaridade**. Mesmo reconhecendo a polissemia dos termos acima, é possível sumariar seus significados principais, sobretudo nas acepções que circularam e ainda circulam no discurso pedagógico brasileiro. (VEIGA-NETO, 1995, p. 109) (grifado no original).

Um dos precursores no Brasil, Japiassu, em *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (1976, p. 74), conceitua-a afirmando que "A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das forças entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa."

Baseado em uma proposta para pensar as múltiplas formas (níveis) sobre a questão disciplinar a UNESCO/ONU, realizou em 1985, um seminário que acabou por gerar um conjunto de aportes teóricos sobre a interdisciplinaridade, especialmente no campo da educação (UNESCO, 1986).

Para a UNESCO (1986, p.06),

Le concept d'interdisciplinarité se situant sur le plan épistémologique, on peut considérer qu'il se réfère à la coopération de disciplines diverses, qui contribuent à une réalisation commune et qui, par leur association, permettent l'émergence et le progrès de nouveaux savoirs.⁷¹

Embora entenda como uma *atitude*, Fazenda (1992a) em *Fundamentos de uma prática interdisciplinar a partir da tese – interdisciplinaridade – um projeto em parceria*, aproxima-se do conceito apontado pela UNESCO (1986).

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude frente a alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade frente à limitação do próprio saber, atitude de perplexidade frente à possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio frente ao novo, desafio de redimensionar o velho, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude pois, de compromisso em construir sempre de

⁷¹ Em tradução livre: "O conceito de interdisciplinaridade se situa sobre o plano (nível) epistemológico, o qual se pode considerar que se refere à cooperação de diversas disciplinas, que contribuem para uma compreensão comum e, por associação, permitem o surgimento e o desenvolvimento de novos conhecimentos (saberes)."

melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 1992a, p, 09).

Para Fazenda (1992a), esse movimento é dialético e contraditório, que exige uma postura de parceria e de diálogo. Segundo a autora (1992a, p.14), “num trabalho interdisciplinar é fundamental rever-se quatro elementos fundamentais de sala de aula: espaço, tempo, disciplina e avaliação.” Enfim, “o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento” (1992a, p. 15).

De acordo com Frigotto (1992), em *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*,

a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. (FRIGOTTO, 1992, p. 21).

O plano de estrutura e organização do processo pedagógico é o resultado da concepção fragmentária e positivista da realidade. Essa organicidade vai se expressar, de um lado, na infindável lista de disciplinas e de outro na divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral e humanista e disciplinas de conteúdo específico e técnico (FRIGOTTO, 1992).

Já Sacristán (1998, p. 80) entende que “A interdisciplinaridade é uma ideologia [...] um objetivo, não um ponto de partida, uma opção para voltar à unidade perdida do conhecimento.”

Mais recentemente, Fazenda (2009) continua a visualizar a interdisciplinaridade como conceito importante para a ciência (conhecimento), como possibilidade de projetos extensionistas ou como forma de concretização no campo investigativo (pesquisa).

O que com isso queremos dizer é que o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentidos às nossas vidas. (FAZENDA, 2009, p. 17).

Macedo e Lopes (2002) e Lopes (2008) asseveram que a organização sob a forma disciplinar é uma tecnologia de organização curricular que desenvolve mecanismos de regulação e controle da escola.

Por um simples quadro de horário escolar, são definidos e controlados os conteúdos a serem ensinados, as atividades de professores e de alunos, bem como o espaço e o tempo dessas atividades. A utilização da tecnologia de organização disciplinar, no entanto, não impede, ao longo da história do currículo, a organização de diferentes mecanismos de integração, seja pela

criação de disciplinas integradas ou pela tentativa de articulação de disciplinas isoladas. (LOPES, 2008, p. 82).

Importante esclarecer que, tanto para Beane (2003 e 2010), como para Bernstein (1996, 1998) o conceito de integração não se confunde com o de interdisciplinaridade. Naquele, a integração possui íntima relação às experiências vivenciadas pelos alunos e que podem, de algum modo, ser integradas quando da transmissão do conhecimento, através de modalidades de práticas pedagógicas específicas, “o que estamos aqui a abordar é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direcções” (BEANE, 2003, p. 94). Já em Bernstein (1996, 1998), a integração se traduz em vários conteúdos que estão diretamente subordinados a uma ideia centralizadora que reduz o isolamento entre eles e os agrega em um todo mais amplo.

Bernstein (1996) sustenta que cada conteúdo deixa de ter uma significação individual (absoluta) para, então, assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do conjunto. Ainda, segundo Bernstein, a integração (total) somente existirá em nível ideológico e da teoria.

Na medida em que o conhecimento, em um currículo integrado, está organizado em conteúdos abertos que se inter-relacionam em torno de uma ideia central, urge uma prática pedagógica que permita essa comunicação. Esse parece ser um dos grandes desafios dessas propostas, mesmo as tendentemente integradoras.

Fazenda (1992b), em outra obra que trata sobre o tema da interdisciplinaridade, sustenta que

o fato de o termo integração ser basicamente introduzido para designar o estabelecimento de uma hierarquia dos conteúdos das matérias, seja na busca da ordenação horizontal ou vertical, poderia levar a uma caracterização de multi ou pluridisciplinaridade, em que a preocupação primeira seria com a justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas, ou, a integração de conteúdos de uma mesma disciplina. O termo interdisciplinaridade é tomado apenas como meio para se atingir essa integração. A integração seria então efetivamente o produto final e não etapa para a interdisciplinaridade, cuja tônica principal seria a “interação” e cujo objetivo final seria o estabelecimento de uma atitude dialógica tendo-se em vista a compreensão e a modificação da própria realidade. (FAZENDA, 1992b, p. 83).

Cumpramos esclarecer que, paralelamente ao conceito de interdisciplinaridade, outros três se construíram: de multidisciplinaridade, de pluridisciplinaridade e de transdisciplinaridade.

La transdisciplinarité est un état d'équilibre total entre l'influence de toutes les disciplines en cause, au niveau le plus élevé de coordination. Dans le sens où ce

mot est employé ici, la coordination implique des contacts ou une communication optimisés. La portée et la qualité de la coopération sont telles qu'une nouvelle discipline peut être créée du point de vue analytique et social.

La pluridisciplinarité est caractérisée par le fait que la communication s'exerce entre divers milieux ou disciplines, et la communication est symétrique. L'aspect qualitatif s'améliore dans la mesure où l'influence sur un projet d'enseignement ou de recherche déterminé s'exerce de façon plus équilibrée.

La multidisciplinarité est la forme la moins développée d'interdisciplinarité. La communication entre les divers milieux est réduite au minimum. Cependant, il est fréquent que les projets d'enseignement ou de recherche se chevauchent ou soient complémentaires. Il pourrait donc être utile, dans un premier temps, de juxtaposer certains éléments de diverses disciplines afin de mettre en lumière leurs aspects communs.⁷² (UNESCO, 1986, p. 06-07).

Semelhantes conceitos são adotados por investigadores brasileiros.

No primeiro nível (multidisciplinar⁷³), as disciplinas ou especialidades encontram-se isoladas. Temos um bom exemplo disso naqueles currículos compostos por matérias/disciplinas que se justapõem, mas praticamente não "conversam" entre si. No segundo nível, o da pluridisciplinaridade, as matérias/disciplinas trocariam conhecimentos, experiências, metodologias entre si, isto é, "conversariam" sem, no entanto, chegarem a criar um novo conhecimento fora delas. No terceiro nível, o interdisciplinar, haveria uma integração bem maior entre as diferentes matérias/disciplinas, a ponto de se estabelecer um novo nível de conhecimentos, qual um guarda-chuva que teria sob si os níveis que lhe deram origem. [...] O último nível, o transdisciplinar, seria aquele em que acontece uma verdadeira fusão disciplinar; tudo se mistura e não se conseguiria mais identificar os limites entre as antigas disciplinas. (VEIGA-NETO, 1995, p. 109).

Importante dizer que a base da abordagem interdisciplinar distingue, também, uma atitude ética que pode ser chamada de "dialógica". Sem renunciar a sua própria identidade, os protagonistas envolvidos na produção do trabalho científico adotam um debate cooperativo em que a pesquisa prevalece. De uma forma relacional, cada envolvido ouve a posição do outro. Assim, o diálogo interdisciplinar convida as múltiplas convicções a discutirem e firmarem um compromisso de diálogo para uma busca coletiva da

⁷² Em tradução livre: "A transdisciplinaridade é um estado de equilíbrio total de influência de todas as disciplinas envolvidas, no mais alto nível de coordenação. No sentido em que esta palavra é aqui usada, a coordenação envolve o contato ou comunicação otimizada. O alcance e a qualidade da cooperação são tal qual uma nova disciplina, pode ser criada do ponto de vista analítico e social. A pluridisciplinaridade é caracterizada pelo fato de que a comunicação se realiza entre os diferentes meios ou disciplinas, e a comunicação é simétrica. O aspecto qualitativo é melhorado na medida em que influencia um projeto de ensino ou de pesquisa determinando sua execução de maneira mais equilibrada. A multidisciplinaridade é a forma menos desenvolvida de interdisciplinaridade. A comunicação entre os diferentes ambientes é minimizada. No entanto, é comum que os projetos educacionais ou de pesquisa se sobreponham ou sejam complementares. Portanto, pode ser útil como um primeiro passo, o de justapor certos elementos de várias disciplinas, a fim de colocar luz sobre os aspectos comuns."

⁷³ Expressão adicionada pelo autor.

verdade, supondo que a diversidade de opiniões e a incerteza dos resultados é uma forma ética de produção do conhecimento.

Apoiado em Bernstein, Sacristán (1998, p.80) defende que

o código integrado é mais propício a tolerar e estimular a diversidade do que o código mosaico. Isto é assim porque o conhecimento especializado fica liberado de toda relação com o particular, com o local, com qualquer outra lógica que não seja a ordenação interna dos conteúdos da disciplina.

Como esboçado no primeiro capítulo desta tese, pretende-se investigar as relações interdisciplinares do currículo do Curso de Direito, sejam elas nas práticas pedagógicas do Currículo Oficial, ou as existentes nos Projetos Especiais. E, assim, de modo empírico, verificar como as modalidades interdisciplinares (como hipoteticamente suponho que sejam) se constituem a partir das relações de poder e de controle desse currículo e em que medida essas práticas/relações/arenas poderão favorecer o aprendizado (conhecimento científico), e, ainda, fortalecer as práticas solidárias que estimulem a diversidade e o reconhecimento das diferenças.

A busca de currículos escolares mais pluridisciplinarizados pode ser vista como a busca de uma prática do diálogo entre as diferenças. Por mais obstáculos que se possam encontrar no estabelecimento e no aperfeiçoamento dessa prática, nossas dificuldades serão nossas, isto é, não estarão na esfera epistemológica, não estarão do "lado de fora", nas disciplinas. (VEIGA-NETO, 1995, p. 117).

Para tanto, antes de analisarem-se as relações entre conhecimentos nas práticas pedagógicas docentes e nos textos, é fundamental problematizar como a educação, e, sobretudo, o currículo podem dialogar com os conceitos de justiça e justiça social.

2.3 Currículo, educação jurídica, e justiça social

O campo das políticas curriculares tem sido constantemente centro de debates em inúmeros espaços acadêmicos e institucionais. Essa centralidade emerge em função de vários fatores, dentre os quais o de que a organização do conhecimento escolar tem sido o foco de recentes políticas educacionais e o fato de que a globalização tem afetado essas reformas educacionais, principalmente no sentido de orientar a escola aos propósitos do mercado, especialmente pensando nas necessidades de capacitação profissional dos alunos e na fiel atenção aos interesses do capital.

Por conta desses aspectos, parece importante indicar e discutir como as políticas educacionais têm produzido múltiplas concepções sobre justiça e justiça social, e quais os princípios subjacentes a estes conceitos a influir na educação jurídica.

Um dos autores que tem evidenciado esses estudos no campo das pesquisas sobre políticas educacionais e de currículo é Stephen J. Ball. Os escritos de Ball procuram problematizar algumas questões relevantes nos debates sobre políticas públicas (2001, p. 100).

Quero examinar até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação.

Ball aborda as análises relevantes das condições do que chama de “Pós-Estado do Bem-Estar (Providência)” (2004, p. 1106). Para Ball (2004, p. 1105), “a privatização e a mercantilização do setor público são crescentemente complexas e totalizadoras e formam parte de um novo acordo político global”. Ele contextualiza a noção de Estado, em especial o inglês, demonstrando conjuntamente como este tem se transformado e cada vez mais adquirido nuances de um Estado *parceiro* da iniciativa privada, vale dizer, um Estado da eficiência (BALL, 2004).

Segundo Ball (2001, p. 100), “conceitos como ‘sociedade de aprendizagem’, ‘economia baseada no conhecimento’, etc, são poderosas construções sobre políticas, geradas no seio deste consenso. Servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas”.

Ao tematizar a globalização, Ball explica que “as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências” (BALL, 2001, p. 102).

O conceito e o propósito da educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações professor/a-estudante, professor/a-pais, estudante-estudante são todas desafiadas pelas forças e micro-práticas do mercado e a sua implementação em locais específicos e ambientes institucionais. (BALL, 2001, p. 108).

Isso torna o campo da educação um local otimizado pela lógica do mercado globalizado.

Analisando a globalização, Milton Santos defende a tese de que vivemos o meio técnico científico informacional, um meio capaz de flexibilizar tudo e eficientemente para o mercado. O conhecimento do que constitui o sistema técnico atual (técnica informacional) trata-se de uma das temáticas de que se preocupa Santos (1996).

Para Santos (1996), há uma técnica universalizante – há apenas um modelo – não há mais escolha, é o capitalismo tecnológico que serve de base para a globalização. É que estamos diante da unicidade de tempo: a convergência dos momentos é a simultaneidade, o instantâneo – há uma lógica única.

Nesse contexto, os objetos técnicos possuem as características da: universalidade e auto-expansão, vida sistêmica, concretude, conteúdo em informação e intencionalidade. Esse objeto é científico graças à natureza de sua concepção; e é técnico por sua estrutura interna e é informacional porque é chamado a produzir um trabalho preciso – a informação; “os objetos não mais nos obedecem” (SANTOS, 1996) é a intencionalidade mercantil e simbólica dos objetos.

Diante dessa situação, aparecem as normas e o território para impor uma *organização das coisas*. Assim a ordem mundial é cada vez mais normativa, fazendo confluir a *lex mercatoria* : leis (jurídicas) e de mercado. Além das normas jurídicas, há uma uniformização da gestão, do consumo, da tecnologia e do modo de vida.

Resumindo, Santos (1996, p. 185) afirma que “através de ações normadas e de objetos técnicos, a regulação da economia e do território vão agora impor-se com ainda mais força, uma vez que um processo produtivo tecnicamente fragmentado e geograficamente espalhado exige uma permanente reunificação, para ser eficaz”.

Ao dialogar globalização, políticas públicas e currículo, Ball (2004, p. 1122) entende que “a educação está sendo empurrada para o redemoinho das mercadorias”. E, portanto, considera que a hegemonia do mercado e o incentivo ao lucro desalojaram a luta por valores, condição essencial para a democracia. No mesmo sentido de Ball, visualiza-se a educação jurídica e seu currículo.

Acredita-se que o contexto da educação jurídica brasileira vivencia um processo extremado de fratura, exacerbado pelo contingente de vagas ofertado em faculdades privadas e na falta de políticas públicas regulatórias que apontem para um conceito de qualidade no campo do Direito. Atualmente, o Brasil possui mais de mil e duzentos e cinquenta (1.250) cursos de Direito em funcionamento e, aproximadamente, novecentas mil (900.000) matrículas⁷⁴, o que faz do curso de Direito o maior contingente de estudantes do ensino superior na modalidade presencial.

Por outro lado, o processo de mercantilização agrava o sistema, gerando a reprodução de métodos positivistas no ensino do Direito.

⁷⁴ Fonte: Inep (www.inep.gov.br).

No caso das Faculdades de Direito, diversos incentivos estimulam a reprodução do método hegemônico ao invés de estimular a inovação e o pluralismo metodológico. De fato, desde a graduação, alunos de escolas de prestígio são ensinados a reproduzir em exames as opiniões de seus professores a respeito da articulação em abstrato de conceitos dogmáticos. (NETO; MATOS, 2007, p. 18).

Dessa forma, com base nos estudos de Ball (2004), tem-se entendido que os processos de globalização, de terceirização do Estado e de (des)regulação têm afetado a educação pública federal, agindo, também, em outras esferas, como a da estrutura organizacional escolar e especialmente para esta investigação, o campo do currículo dos cursos de Direito.

Acredita-se que o campo das teorias e políticas curriculares pode auxiliar na compreensão dos processos de transformação pelo qual tem passado a educação jurídica, já que, desde muito tempo, o campo dos estudos sobre currículo tem possibilitando investigar os embates e as lutas, em que proliferam discussões sobre poder, controle, identidade, cultura, globalização e outras de cunho epistemológico e ontológico

Seguindo a mesma linha de interpretação de Ball (2004), entende-se que as políticas são marcadas pela heterogeneidade, conflito e ambivalência. E, sendo assim, as análises macro poderão sempre nos ser úteis para compreender os contextos locais, inclusive os existentes no currículo do Curso de Direito da FURG.

Essa análise pode potencializar, assim, uma razoável compreensão de como o macro e o micro se articulam na operacionalização do currículo e da estrutura organizacional do conhecimento, principalmente em termos de políticas públicas educativas.

As preocupações centrais destes pesquisadores direcionam-se às consequências materiais das políticas, em termos de equidade e inclusão. O termo “crítico” sinaliza um compromisso específico com a justiça social. (BALL, 2009, p. 304).

Baseado nesses argumentos, pensa-se fundamental articular dois conceitos para serem operados nesta pesquisa: a) um conceito positivista de justiça e b) um conceito de justiça social na perspectiva crítica.

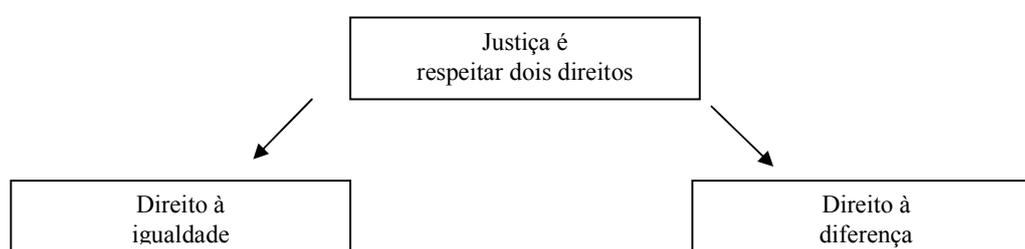
Nesse aspecto, inicialmente, para a investigação, ter-se-á um conceito positivista de justiça em que “justiça é tratar da mesma maneira os casos semelhantes e de modo diferente os casos distintos” (HART, 2011, p. 173),

O princípio geral latente nestas diversas aplicações da ideia de justiça é o de que indivíduos têm direito, uns em relação aos outros, a uma certa posição relativa de igualdade e de desigualdade. [...] Por isso a justiça é tradicionalmente concebida como mantendo ou restaurando um equilíbrio ou uma proporção. (HART, 2011, p. 173).

Assim, o conceito de justiça aproxima-se ora ao de igualdade, ora ao de diferença, mas operando em termos de aplicabilidade (comparação). Pode-se afirmar que existe justiça para o caso concreto, tratando igualmente os iguais e diferentemente os desiguais. Argumenta-se ser este um conceito institucionalizado de justiça, um conceito de justiça que opera simplesmente em nível do equilíbrio entre as partes e principalmente diante da lei.

Por outro lado, Santos (2008) amplia esta concepção de justiça, explorando os dois aspectos fundantes: a igualdade e a diferença.

Figura 5 - Diagrama – Conceito de justiça



Fonte: Autor

O conceito de justiça está, portanto, vinculado ao equilíbrio de dois atributos: diferença e igualdade, já que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2008, p. 316).

Além desses conceitos de justiça, cabe-se investigar o conceito de justiça social.

Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009) explora algumas das possibilidades conceituais sobre justiça social. Na entrevista concedida em 2009, Mainardes e Marcondes afirmam que Ball problematiza um conjunto de temas: “teoria da organização escolar, etnografia, micropolítica, mercados educacionais, reformas educacionais, escolha das escolas pelos pais, privatização da educação, performatividade, mudanças discursivas no contexto educacional e escolar, impacto das reformas sobre o trabalho e a identidade dos professores e demais profissionais da educação, redes políticas” (2009, p.303) e, ao abordarem inicialmente, sobre as temáticas de Ball, asseveram que

esses temas, em geral, são analisados de forma articulada aos conceitos de justiça social, poder, desigualdades sociais, classes sociais e discurso. Os trabalhos de Ball possuem, em geral, uma perspectiva desconstrucionista e as análises usualmente são críticas e fortemente articuladas ao contexto macrossocial. (id. ib.)

Para Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009), dois importantes textos abordam o conceito de justiça social, um de Terri Seddon e outro de Nancy Fraser (1997).

Existe uma resposta muito interessante ao trabalho de Sharon Gewirtz e Allan Cribb (“Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology”, *Journal of Education Policy*, 2002), que foi escrita por Terri Seddon, cujo título é “Framing justice: challenges for research”, que também foi publicada no *Journal of Education Policy* (v. 18, n. 3, 2003) [...] Gosto da maneira como Nancy Fraser usa o conceito, enfatizando o que ela chama de “políticas de distribuição” e “políticas de reconhecimento”. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 308).

De acordo com Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 308), “O conceito básico que sustenta tudo é o conceito de poder.” Nesse aspecto, visualiza “a justiça social através da opressão de poder, vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder.” [...] “a justiça social ofereceu um espaço de diálogo em que essas áreas de interesse e foco puderam se juntar.”

Tendo em conta esses estudos, pensa-se que se deve problematizar algumas interrogações, como, por exemplo, conceituar justiça social na contemporaneidade.

Em *Uma Teoria da Justiça*, Rawls (1997) afirma que cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada no conceito de justiça. Baseada numa teoria contratual de justiça (Locke e Rousseau), a concepção geral de justiça proposta por Rawls (1997) sustenta que os bens primários na sociedade, tais como a liberdade, o trabalho, a renda, bem como todos os fundamentos para a autoestima da pessoa, devem ser distribuídos de forma igualitária, a menos que a desigual distribuição destes bens traga desvantagens para os menos favorecidos.

Dessa forma, Rawls (1997) fornece dois princípios de justiça, primeiro o de que cada pessoa tem um direito igual dentro de um sistema de liberdade para todos e, segundo, que, em termos de um sistema que impere as desigualdades sociais, este deve ter em conta um privilégio aos excluídos socialmente, dando igualdade de oportunidades a todos (RAWLS, 1997, p. 09).

Rawls afirma, também, que “uma concepção de justiça social fornece primeiramente um padrão pelo qual se devem avaliar aspectos distributivos da estrutura básica da sociedade” (1997, p.10), já que “a ideia norteadora é que os princípios da justiça para a estrutura básica da sociedade são objeto de consenso original” (1997, p. 12), o que Rawls denomina de “justiça como equidade”.

Por outro lado, é salutar afirmar que o conceito de justiça envolve a própria condição humana, a noção de igualdade e de diferença, e, assim, todas as formas de discriminação e de opressão. Nesse sentido, justiça se aproxima de justiça social.

Dentro do contexto da política educacional e de currículo, a justiça social se preocupa com a inclusão, as representações, as identidades, os processos e os resultados das relações de poder, bem como com a forma equitativa com que todos devem ser tratados. Assim, utilizar-se-á o vocábulo *equidade* (RAWLS, 1997) como um complemento para o conceito de justiça social, reconhecendo que para a natureza do conceito de justiça social é fundamental o tratamento equânime.

De acordo com Lyra Filho (1982, p. 56),

justiça é Justiça Social, antes de tudo: é atualização dos princípios condutores, emergindo nas lutas sociais, para levar à criação duma sociedade em que cessem a exploração e opressão do homem pelo homem; e o Direito não é mais, nem menos, do que a expressão daqueles princípios supremos, enquanto modelo avançado de legítima organização social da liberdade.

Para tanto, o direito deve sempre se aproximar do conceito de justiça, lendo-se este como uma expressão candente de justiça social.

O Direito, em resumo, se apresenta como positividade da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formula os princípios supremos da Justiça Social que nelas se desvenda. Por isso, é importante não confundir-lo com as normas em que venha a ser vazado, com nenhuma das séries contraditórias de normas que aparecem na dialética social. Estas últimas pretendem concretizar o Direito, realizar a Justiça, mas nelas pode estar a oposição entre a Justiça mesma, a Justiça Social atualizada na História, e a “justiça” de classes e grupos dominadores, cuja ilegitimidade então desvirtua o “direito” que invocam. (LYRA FILHO, 1982, p. 57).

No mesmo viés, advertem Rodrigues e Grubba (2012, p. 506):

Nesse sentido é que se pode dizer que, por mais que o direito e a lei (direito estatal) não sejam sinônimos, o direito sempre é identificado à justiça (social), já que esta somente encontra razão de ser no processo histórico da sociedade. Quer dizer, a justiça é justiça social e o direito é, por sua vez, a expressão dos princípios da justiça social.

Para Fraser (1996, p. 06), o conceito de justiça social está associado à bivalência redistribuição e reconhecimento. “The definitions proposed here, in contrast, take account of such currents by treating redistribution and recognition as dimensions of justice that can cut across all social movements⁷⁵.” Fraser (1996) argumenta que propor uma escolha entre as políticas de redistribuição e as políticas de reconhecimento é postular uma falsa antítese.

⁷⁵ Em tradução livre: “As definições propostas aqui, ao contrário, levam em conta tais correntes, tratando a redistribuição e o reconhecimento como dimensões da justiça, que pode recortar todos os movimentos sociais.”

Pelo contrário, para ela, a justiça hoje requer tanto redistribuição como reconhecimento. A necessidade de uma abordagem em duas vertentes (redistribuição e reconhecimento) é especialmente clara, dado as diferenciações bivalentes, como, por exemplo, sexo (e orientação sexual) (Imagem 1), que entrincheira ambas as injustiças econômicas e culturais.



Imagem 1– Diversidade
Fonte: Nauro Jr. (s/d)

Outra terminologia importante, manejada por Fraser (1996), é a noção da paridade de participação como um núcleo normativo. Paridade (total) de participação é impossível, mas é fundamental que existam condições objetivas de distribuição. O conceito de justiça social exige, portanto, o reconhecimento de direitos participativos para grupos distintos (ações afirmativas), pois isso é que pode possibilitar a todos a plena participação na vida social.

Em outro sentido, o conceito de justiça social de Vincent (2003) centra-se na identidade como elemento fundante, o que requer, necessariamente, uma análise de poder e do papel da sociedade na construção das experiências vividas e de suas interseções como componentes formadores de uma identidade, aglutinando-se para (re) definir aquilo que compõe a experiência individual e coletiva.

Pode-se afirmar que justiça social, em um sentido mais amplo do que justiça, é a busca incessante para enfrentar o processo de desigualdade e uma ação constante contra a divisão e demarcação desigualizante. A justiça social necessita de iniciativas institucionais (governamentais ou não governamentais) que permitam redistribuir e reconhecer direitos, portanto o conceito de justiça social se constrói em espaços em que existe o livre desenvolvimento para a democracia.

Ao discutirem os modos de gestão democrática, o currículo e as práticas pedagógicas em escolas públicas, Leite e Hypolito (2010, p. 10) argumentam que:

Bernstein (2000) considera a Educação como uma instituição pública, basilar para a produção e reprodução das injustiças distributivas. Argumenta que aspectos relacionados à forma, aos conteúdos, ao acesso e às oportunidades da educação trazem consequências, e, entre outros aspectos, podem enfatizar ou comprometer possibilidades de afirmação, motivação e imaginação.

Nesse sentido, o contexto do currículo em análise pode se tornar tanto um espaço de produção ou de reprodução das injustiças distributivas, como um lugar para sua mudança. Por essa razão, parece se sustentar a fundamentalidade de estudos que entrelacem currículo, educação jurídica e justiça social, entendendo a universidade como um espaço democrático, em que a multiplicidades de vozes se faz ouvir.

Uma justiça social vista pelo prisma educacional, portanto, se preocupa não só com o currículo formal ou conhecimento formalmente distribuído, mas, também, com o desenvolvimento de políticas curriculares que superem os obstáculos que geram as desigualdades sociais. Assim, o conceito de justiça social aparece como fundante para compreender em que direção são produzidas as políticas públicas curriculares.

O papel da escola, o papel dos “ensinantes de cultura” (não seria tal expressão um pleonasma?) é dar a cada um a possibilidade de compreender, como uma polifonia cristalina, as múltiplas vozes que se ouvem, de tempos em tempos, nos mais diferentes cantos do mundo. (FORQUIN, 2000, p. 67).

Quando da defesa do projeto de qualificação desta tese, sustentou-se que a educação jurídica deveria ser vista como um processo educativo transversal e crítico, ou seja, que o conhecimento perpassasse as fronteiras disciplinares e que fosse, fundamentalmente, um conhecimento dialógico. Entendeu-se como dialógico todo processo educativo que implique a prática democrática da escuta e da participação, em todos níveis e contextos.

A escola deve ser – ela mesma, por seus ritos, práticas e gestos – esclarecedora, dado que, mesmo que o deseje, não foge da eleição de valores e de postulados de vida. A escola que socializa ensina também. (BOTO, 2005, p. 785).

Assim, como hipótese, pensa-se que a educação jurídica necessita de espaços articulados entre o modelo de educação formal (currículo oficial, dentro dos espaços educativos de sala de aula e laboratórios) e, também, de contextos e espaços não formais, especialmente através de diálogos e relações comunitárias.

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.⁷⁶ (FORPROEX, 2012, p.15).

Quiçá os projetos especiais que serão analisados nesta investigação possam se constituir nestes espaços, já que experiências extensionistas têm acrescentado e demonstrado práticas cidadãs que envolvem a comunidade acadêmica e a população local.

Tratar a educação do ângulo que mais a dignifica: o do direito social e da democratização de um ensino de qualidade, o da pesquisa qualificada e comprometida com os problemas sociais, o da organização de homens e instituições a serviço. (NUNES, 2000, p 09-10).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, os currículos dos cursos e a educação jurídica devem se centrar numa visão pluridisciplinar de direito, das ciências humanas e sociais como fonte de conhecimento que objetiva estimular e sensibilizar o educando-bacharel (individual e coletivamente) na sua consciência participativa, emancipatória e de pertencimento, posto que uma das fundamentações do art. 3º da Resolução nº 09, de 2004 é, preponderantemente, a de “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”.

Para tal, importante indagar como as relações de poder e controle existentes no currículo em análise conseguirão potencializar uma educação jurídica que conjugue os princípios da dignidade da pessoa humana e do respeito às diferenças culturais? Quais os mecanismos que o currículo oficial e os projetos especiais dispõem para a construção de práticas solidárias e comunitárias?

Levando em conta um conceito de justiça social equitativa, ou seja, que reconheça a igualdade como um processo de superação das desigualdades, como as mensagens sociológicas distribuídas, recontextualizadas e avaliadas na estrutura organizacional deste conhecimento educacional, podem ser capazes (ou não) de ressignificar este contexto?

⁷⁶ Definição de extensão pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) (2012). In: Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, AM: FORPROEX, 2012.

Uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos. Desse ponto de vista, um sistema justo garantiria limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar [...] : Na verdade, essas garantias visam a limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades. (DUBET, 2004, p. 545).

Concorda-se, neste ponto, com Arendt (1972, p. 247) para quem “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”, lembrando que, em Santos (2005, p. 236), a Universidade é a instituição que nas sociedades contemporâneas melhor pode assumir este papel, o de empreender e emancipar, cujo sucesso reside na *capacidade de fazer as coisas diferentemente* e cuja tarefa está ligada a quem pensa o saber jurídico para além do paradigma positivo hermético, vale dizer, um saber crítico, democrático, interdisciplinar e transformador (APPLE, 2002).

Em recente investigação, Santos (2003, p. 23), baseada em categorias conceituais de Bernstein, assevera algumas potências da escola:

O primeiro deles se refere ao desenvolvimento pessoal, à formação dos sujeitos e opera no nível individual. O segundo, que opera no nível social, diz respeito ao direito de ser incluído, que é diferente de ser absorvido, pois inclui a idéia de autonomia. O terceiro, que opera no nível político, é o direito à participação, que inclui a possibilidade de participar na construção, manutenção ou mudança da ordem social.

Em resumo, o conceito de justiça social deve ir além do conceito de justiça, ou seja, deve compreender o direito à igualdade, entendida como igualdade formal, isto é, igualdade social diante (perante) da lei e igualdade material, promoção de condições sociais igualitárias, o que implica ações afirmativas, como, por exemplo, a política de cotas e de distribuição de renda. O conceito de justiça social, ainda deve considerar o direito à diferença, reconhecida como possibilidade dentro da pluralidade, seja de sexo, raça, orientação sexual, religiosa ou política, etc (FRASER, 1996; SANTOS, 2008).

A modernidade produziu estes espaços de (ir)racionalidade, criando políticas de identidade cujas bases se fundam em critérios hegemônicos de normalidade e de legalidade. Nega-se o sentimento de pertença, de pertencimento, a todo aquele que não se enquadra nestes padrões normatizados. É preciso compreender que uma política de igualdade não necessita ser uma política de identidade única, posto ser fundamental o reconhecimento das diferenças. Negar o direito à diferença é forjar um falso direito à igualdade. Portanto, para além de simplesmente reivindicarmos ‘novas’ políticas de identidade, necessitamos atrelá-las a políticas de igualdade consubstanciada no reconhecimento das diferenças. (AYRES e DIAS, 2013, p. 04).

Pensa-se que, para isso, também é fundamental compreender as relações de poder que se dão dentro e fora da escola (Imagem 2). Parece que aí reside uma das grandes questões, saber como se moldam estas relações de poder e controle social nessas categorias históricas dentro de um sistema de seleção do conhecimento e de organização do sistema educacional que produz e reproduz (in) justiça social.

Nesse sentido, cabe questionar até que ponto esta escola, preparada e organizada como processo seletivo, excludente e segregatório, poderá assumir um discurso e uma prática democrática, plural, diversa e inclusiva. Como e quais os mecanismos capazes de realizar justiça social (na escola e fora da)? Que desafios estão propostos à construção de um conceito de justiça social que leve em conta o direito à igualdade e o direito à diferença nos termos aqui propostos?



Imagem 2 – Escola interdita
Fonte: Nauro Jr. (2000)

Essas complexas questões não se esperam ser respondidas em uma tese de doutorado, porém é possível, nesta pesquisa, investigar como as relações de poder e de controle em um currículo de um curso de Direito podem produzir, reproduzir ou alterar os códigos pedagógicos e afetar na compreensão pelos alunos dos conceitos de justiça e de justiça social.

CAPÍTULO III

El derecho a ser incluido exige también el derecho a ser independiente, autónomo. La inclusión es una condición de la comunidad y este derecho opera en el nivel de lo social. (BERNSTEIN, 1998, p. 25).

3. As contribuições de Basil Bernstein para os estudos curriculares

Para compreender Basil Bernstein, é fundamental apropriar-se dos conceitos por ele utilizados. Bernstein problematizou em seus estudos sociológicos uma ampla gama de categorias de análise dentre as quais podemos referenciar: poder e controle; enquadramento e classificação; democracia; identidades; os códigos e o discurso e o dispositivo pedagógicos (BERNSTEIN, 1996).

É importante também frisar que a teoria sociológica de Bernstein dialoga com as relações macro e micro, o que possibilita entender a escola e o que se passa dentro dela correlacionado-a com os sistemas externos, nitidamente os aspectos econômicos, sociais e culturais da sociedade. Por essa razão, sua teoria tem sido um constante desafio para os mais variados pesquisadores, sejam eles do campo educacional ou de outras áreas do conhecimento.

The model we have developed may be used to generate relations between agencies and relationships within agencies, whether these be at so-called 'macro' or 'micro' levels.⁷⁷ (BERNSTEIN, 1990, p. 47).

No que também se refere à possibilidade das investigações potencializarem as interações entre o macro e o micro nível.

The paper does show that the basic underlying logic of this and other papers can deal with the question of content, as well as linking macro and micro levels of analysis.⁷⁸ (BERNSTEIN, 1990, p. 77).

Nesse aspecto, é preciso dizer que os contextos locais são afetados pelo campo econômico e de controle simbólico, implicando uma dupla relação (BERNSTEIN, 1996, p. 278).

⁷⁷ Em tradução livre: “O modelo desenvolvido pode ser utilizado para gerar relações entre agências e os relacionamentos dentro das agências, quer estes sejam chamados 'macro' ou níveis 'micro'.”

⁷⁸ Em tradução livre: “O estudo mostra que a lógica básica subjacente desta e de outras investigações pode lidar com a questão do conteúdo, bem como a ligação macro e micro em níveis de análise.”

As teorias, as práticas e as relações sociais nesses campos exercerão uma influência sobre o discurso a ser transmitido e sobre como eles são transmitidos, tanto sobre o que quanto sobre o como do discurso pedagógico. As exigências de treinamento dos agentes dominantes (especialmente dos agentes dominantes do campo do controle simbólico) influenciarão o *que* e o *como*.

Pensa-se que uma teoria deve ser considerada sempre como um ponto de partida e nunca de chegada, para a compreensão de seus contributos e para o aprofundamento das questões teóricas a que ela nos remete.

Outra questão fundamental é tentar compreender qual “a filiação” a que Bernstein está vinculado. Seus estudos começam e dão origem ao que foi chamado de Nova Sociologia da Educação, por essa razão suas pesquisas acabaram por se constituir em uma inovadora leitura do campo pedagógico e dos discursos engendrados na escola.

Bernstein baseou parte de seu estudo nos trabalhos de Durkheim cuja relevante contribuição aponta para a temática da divisão social do trabalho (BERNSTEIN, 1996, p. 211). De Durkheim, Bernstein se apropriou do conceito de coesão social e solidariedade social, para poder entender as duas formas de organização societárias apresentadas por aquele autor e subdividas em mecânica e orgânica. Entende-se que, ao analisar essas estruturas, Bernstein consegue perceber na forma de solidariedade orgânica a semelhança da estrutura social vigente. Por essa leitura, parece-me que os códigos pedagógicos criados por Bernstein nos seus inúmeros estudos remontam aos códigos e regras de condutas, aos direitos e deveres e as normas jurídicas que foram delineadas no trabalho de Durkheim.

From Durkheim (1938) we interpret the Trivium (logic, grammar, and rhetoric) as constituting the discursive principles of mechanical solidarity, subject to shifts of internal emphasis and conflicts arising out of the developing bourgeoisie; and the Quadrivium, its specialized, separated discourses, astronomy, arithmetic, geometry, and music, pointing to the development of the historically much later organic solidarity. Durkheim (1925), a set of lectures for schoolteachers, is concerned essentially with the regulative discourse of the school. Durkheim (1938), a set of lectures for aggregation candidates, analyses the history and development between disciplines, practices, and moralities of education, and their external regulations. Durkheim concerned himself, in these lectures, with two fundamental questions: ‘How the institution of the school came to be formed and how these schools came to be differentiated from the Church.’ However, the context Durkheim created for himself in answering these questions was nothing less than an institutional history of the forms and content of education.⁷⁹ (BERNSTEIN, 1990, p.183).

⁷⁹ Em tradução livre: “De Durkheim (1938) interpretamos o Trivium (lógica, gramática e retórica) como constituindo os princípios discursivos de solidariedade mecânica, sujeitas a mudanças de ênfase interna e conflitos decorrentes da burguesia em desenvolvimento e o Quadrivium, a sua especializada, com discursos separados, astronomia, aritmética, geometria, e música, que historicamente aponta para o desenvolvimento, muito mais tardio, da solidariedade orgânica. Durkheim (1925), em um conjunto de palestras para professores, aponta a causa, essencialmente, para o discurso regulador da escola. Durkheim (1938), em um

Visualiza-se, na obra de Bernstein, outra significativa contribuição, a que diz respeito ao entrelaçamento da educação e da democracia. Ele consegue dar luz a três níveis fundamentais de reconhecimento desse interrelacionamento: individual, social e político. Percebe-se que, para Bernstein, a educação torna-se um lócus potencializador da apropriação individual do conceito de democracia e da sua construção coletiva e indispensavelmente política. Isso porque o autor se dá conta de que a escola, por vezes, reflete imagens das relações desiguais de distribuição dentro da sociedade (SANTOS, 2003).

Ainda sobre outra face, os estudos sobre comunicação pedagógica por Basil Bernstein (1996) possibilitam uma potencial proposta de mudança. O próprio autor vai elucidar essa proposição ao final da sua principal obra traduzida para o português, quando argumenta que o discurso pedagógico e o dispositivo pedagógico, bem como seu modelo, carregam em si um forte potencial de mudança (BERNSTEIN, 1996).

Change, then, is a consequence of the inner potential of the device and the arena of conflict which is the social base of its realizations.⁸⁰ (BERNSTEIN, 1990, p. 182).

3.1 Códigos, orientação específica de codificação e dispositivo pedagógico

Uma parte inicial da teoria bernsteiniana foi construída a partir do conceito de código, entendido como “um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra: (a) significados relevantes – significados; (b) formas de realização – realizações; (c) contextos evocadores – contextos” (BERNSTEIN, 1996, p.29).

De acordo com Bernstein (1998), existem três sistemas de mensagens, as quais são analisadas de modo relacional (em conjunto), e, por essa razão, constituem-se em modelos vinculadas por princípios subjacentes que constituem o código do conhecimento educacional. Desse modo, o aspecto que esse código se reveste dependerá das relações sociais (classe, etnia, sexo, gênero) e das desigualdades na distribuição de poder e dos

conjunto de palestras para os candidatos de magistério, analisa a história e desenvolvimento entre as disciplinas, práticas e moralidades de educação, e seus regulamentos externos. Durkheim preocupou-se, nessas palestras, com duas questões fundamentais: ‘Como a instituição da escola veio a ser formada e como essas escolas passaram a ser diferenciada da Igreja.’ No entanto, o contexto que Durkheim criou para responder a essas perguntas não era nada menos de uma história institucional das formas e conteúdos da educação.”

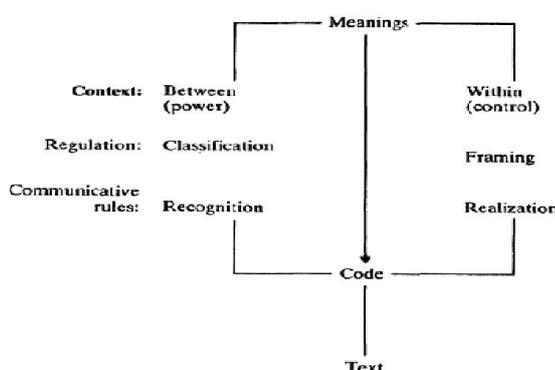
⁸⁰ Em tradução livre: “A mudança, então, é uma consequência do potencial interior do dispositivo e da arena de conflito, que é a base social de suas realizações.”

princípios de controle que regulam a classificação e o enquadramento do conhecimento educacional formal.

Por isso, um código de conhecimento educacional transforma-se num princípio modelador de determinado currículo e, em decorrência, modelador de sua pedagogia e de sua avaliação. Para poder analisar cada uma das tipologias de códigos previstas na teoria bernsteiniana, é fundamental diferenciar classificação de enquadramento. Bernstein, a partir dos códigos de produção dos recursos físicos, afirmava que “as relações entre as várias categorias de produção” podem ser vistas em termos de classificação (forte ou fraca) enquanto que “a forma de comunicação constituída pelo sistema de categorias de modo de produção” pode ser pensada em termos de enquadramento (forte e fraco) (BERNSTEIN, 1996, p. 76-77).

Para compreender a noção de código, Bernstein (1996) apresenta-nos um modelo em que discute os códigos específicos. Para ele um código regula as relações entre contextos e através dessas, as relações interiores ao contexto. Por essa razão, o código deve gerar princípios que distingam o que se relaciona ao *entre* e o que se refere ao interior de um contexto (dentro). A esses princípios Bernstein (1996, p. 30) denomina regras de reconhecimento (recognition) e regras de realização (realization). No modelo de Bernstein (1996, p. 31), veem-se quais os significados (*meanings*) relevantes que são transformados em orientações específicas a estes significados. De acordo com a teoria sociológica bernsteiniana, o *entre* implica poder e o *dentro* implica controle. Para *poder*, Bernstein estabelece como regulação a classificação (classification) e, para *controle*, o enquadramento (framing). Em Bernstein, o que conta como produção textual depende do nível de análise entre estas regras e orientações (1996, p. 13).

Figura 6 — Modelo de análise das relações de Poder e Controle – Bernstein (1990)



Fonte: Bernstein (1990, p.13)

Para o que as regras de reconhecimento representam a capacidade de distinguir entre contextos, e as regras de realização, a capacidade de selecionar significados apropriados ao contexto (realização passiva) e a capacidade de produzir um texto legítimo (realização ativa).

Baseado nesse modelo, Holland (1981) realizou seus estudos com Bernstein a fim de investigar as orientações específicas de codificação no intento de verificar as modalidades de códigos e sua dependência, ou não, com as relações internas e externas. Na proposta de investigação, Holland apresentou às crianças de séries iniciais um conjunto de cartões com imagens indicando vários tipos de alimentos que crianças consomem no café da manhã.

Nesse estudo, Holland (1981) pediu que as crianças agrupassem as imagens como bem lhes aprouvesse. Realizada a primeira tarefa, a pesquisadora perguntou por que as crianças teriam agrupado as imagens de alimentos daquela forma. As crianças, filhas de operários, respondiam com assertivas diretamente ligadas ao seu contexto (dependentes), como, por exemplo, pão, leite e manteiga é o que a nossa mãe serve no café da manhã, já as crianças originárias de famílias de classe média faziam suas relações não com vínculos materiais, dizendo, por exemplo, que juntaram leite e manteiga porque são alimentos derivados da vaca, ou seja, independente de um contexto específico.

Na investigação, Holland (1981) percebeu, ao refazer a questão numa segunda rodada de perguntas (você pode reagrupar de outra forma?) que as crianças de classe média realizaram a tarefa desta vez agrupando por vínculo a base material, tal qual a primeira tentativa das crianças de classe operária, enquanto estas, em sua maioria, repetiram a mesma escolha.

*We shall first give the general hypothesis. The simpler the social division of labour, and the more specific and local the relation between an agent and its material base, the more direct the relation between meanings and a specific material base, and the greater the probability of a restricted coding orientation. The more complex the social division of labour, the less specific and local the relation between an agent and its material base, the more indirect the relation between meanings and a specific material base, and the greater the probability of an elaborated coding orientation.*⁸¹ (BERNSTEIN, 1990, p. 16).

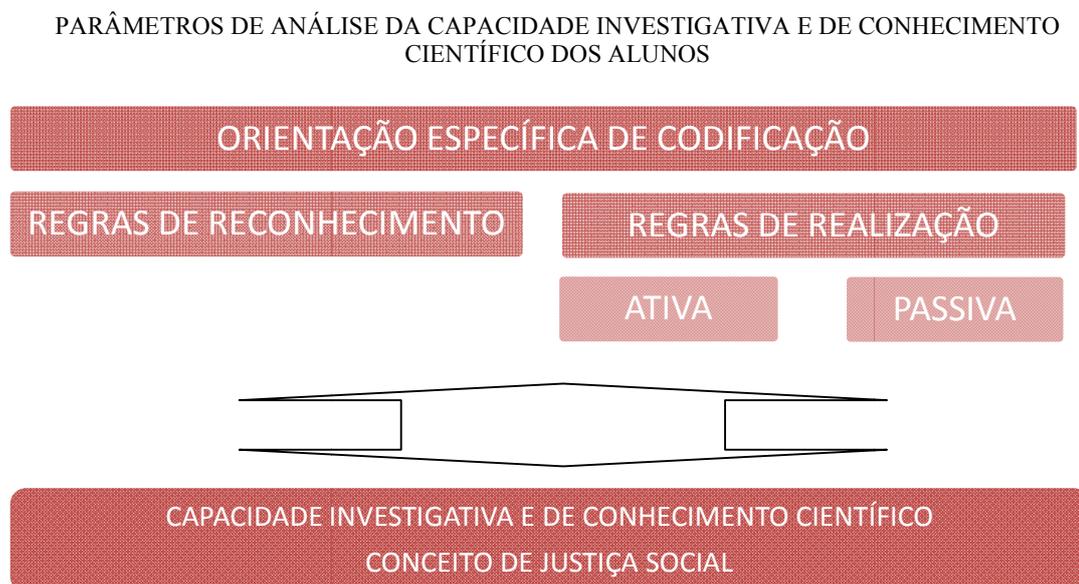
⁸¹ Em tradução livre: “Vamos primeiro dar a hipótese geral. Quanto mais simples a divisão social do trabalho, e quanto mais específica e local a relação entre um agente e sua base material, mais direta a relação entre os significados e uma específica base material, e maior será a probabilidade de uma orientação de codificação restrita. Quanto mais complexa a divisão social do trabalho e menos específica e local a relação entre um agente e sua base material, mais indireta a relação entre significados e uma base material específica, e maior probabilidade de uma orientação elaborada de codificação.”

Com base nesse estudo, pode-se entender como, na perspectiva bernsteiniana, funcionam as orientações específicas de codificação, pois “diferentes realizações geram diferentes práticas interativas, as quais realizam diferentes relações com a base material, e assim, orientações guiadas por diferentes códigos” (BERNSTEIN, 1996, p. 37).

As regras de reconhecimento e de realização de Bernstein possibilitam compreender qualquer relação pedagógica, por exemplo, professor-aluno ou médico-paciente (BERNSTEIN, 1996, p. 31). Este estudo, baseado em Bernstein (1984, 1990, 1999, 2000, 2003), Holland (1981), Morais, Neves e Silva (2010), Morais e Alves (2010), Morais e Neves (2007), pretende apreciar a capacidade/aprendizagem científica dos alunos do curso de Direito da FURG para o conceito de *justiça social*.

Nesse sentido, esta pesquisa utilizar-se-á desse modelo para investigar junto aos alunos do curso de Direito suas regras de realização e reconhecimento para o conceito de justiça social, manejando essa proposta através de uma entrevista com imagens.⁸² Para tal, apresenta-se o modelo teórico geral da Orientação Específica de Codificação (OEC) aplicado à investigação.

Figura 7 - Modelo de Orientação Específica de Codificação (OEC)



Fonte: Autor⁸³

⁸² Esta entrevista será detalhada no Capítulo IV da investigação.

⁸³ Modelo baseado em Morais e Neves, 2000.

Outra importante contribuição de Bernstein é o conceito de dispositivo pedagógico, no qual o autor procura evidenciar, dentro de tantas perspectivas e níveis recontextualizadores, a de que a comunicação pedagógica pode ser portadora ou transmissora de mensagens ideológicas ou de relações de poder externas com conteúdos de diversos tipos (BERNSTEIN, 1998).

A proposta de Bernstein é, portanto, explorar as possibilidades de construir o caráter sociológico do conhecimento, tanto oficial como local. (Bernstein, 1996, p. 55).

Bernstein pretende, em suas investigações, demonstrar: o caráter ideológico do dispositivo linguístico, a diferenciação entre o transmissor e a mensagem transmitida – o conteúdo ideológico –, o potencial do significado presente no dispositivo, ou seja, a pedagogização do dispositivo (conhecimento), as distinções e semelhanças entre os dispositivos linguístico e pedagógico e, por fim, o resultado do dispositivo pedagógico, a potencial mudança.

No conceito dispositivo pedagógico, Bernstein analisa, dentro da gramática social, quais as possibilidades de construção do caráter sociológico do conhecimento pedagógico, seja ele oficial ou local. Bernstein, assim, conceitua dispositivo pedagógico a partir do dispositivo linguístico, portanto, analisando um sistema de regras formais que regem as nossas diversas combinações quando falamos ou escrevemos.

Em tese, o que Bernstein está defendendo é que esse dispositivo linguístico não é neutro, e que suas regras não estão livres de ideologias, pois evidenciam aspectos do potencial dos significados, valorizados, preponderantemente dos grupos dominantes, portanto, pode transmitir e assim *carregar* uma série de significados e de regras.

Bernstein afirma que o dispositivo pedagógico possui regras internas que regulam a comunicação pedagógica e que o próprio dispositivo torna possível. Assim, é possível perceber que o dispositivo pedagógico vem a atuar sobre o potencial dos significados, entendido como o potencial susceptível de ser pedagogizado. As regras a que Bernstein faz menção acabam, então, por transformar o dispositivo pedagógico em um grande emaranhado de discursos cujo potencial é suscetível de ser pedagogizado. É importante lembrar que para Bernstein (1998, p.58) “tanto o dispositivo linguístico como o pedagógico se convertem em lugares de apropriação, conflito e controle”. Dessa forma, o dispositivo pedagógico assume fundamental importância para a relação existente entre as regras de distribuição, recontextualização e avaliação. Porém a eficácia do dispositivo está limitada por duas características: uma interna, que limita as possibilidades de

transformação do discurso (dentro de si) e uma externa, representada por uma arena de luta pelo controle, uma condição para a produção e reprodução da cultura (BERNSTEIN, 1996, 1998).

Tema interessante da teoria sociológica bernsteiniana é o que remete ao discurso pedagógico. Para esse estudo, Bernstein se ocupou em descrever a fundamentalidade do discurso pedagógico, referindo-o como um princípio, mais do que isso como um princípio fundante e de caráter marcadamente regulativo. Bernstein argumenta que o discurso pedagógico se organiza como regra de comunicação altamente especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados. (BERNSTEIN, 1990, p.106).

Quando o autor se refere a esse conjunto de regras, sua teoria explicita duas grandes especialidades de discurso: o discurso instrucional, um discurso técnico, que compreende as competências ou habilidades especializadas, e as relações que as unem, e o discurso regulativo, que cria regras que constituem ordem, relações e identidades. Nosso autor nos indica que, para além das habilidades que devem ser adquiridas e que se correlacionam (discurso instrucional), existem regras que criam a ordem social (discurso regulativo). Ao final, na teoria bernsteiniana, pode-se perceber que há uma forte predominância do discurso regulativo sobre o instrucional.

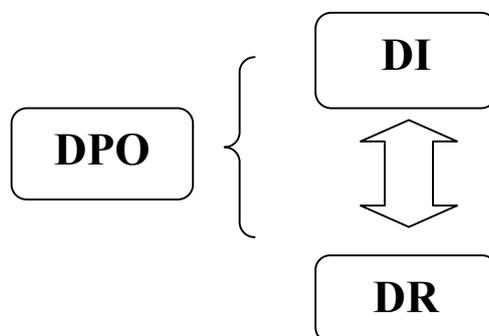
Poder-se-ia exemplificar dentro do nosso campo de estudo, supondo que um determinado conjunto de conhecimentos, de competências e de habilidades explicitados na Resolução nº 9, de 2004 do CNE para os cursos de Direito estabelecessem uma gama de possibilidades para a formação do bacharel em Direito, a saber: capacidade de interpretar o mundo, ser um agente de transformação social, poder manejar criticamente a lei e ter raciocínio lógico coerente com as tomadas de decisões.

Nesse grupamento de habilidades, poderíamos entender o que Bernstein chama de discurso instrucional. Paralelo a essas habilidades, existirá sempre, uma série de fatores que se constituem em regras de moralizantes e que, portanto, afetam diretamente a criação desse discurso instrucional. É o que Bernstein denominará de discurso regulador (regulativo).

Por outro lado, a teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1977, 1990 e 2000) nos possibilita ver o DPO numa relação entre discurso instrucional (DI) e discurso regulador (DR), com preponderância deste sobre aquele, com vistas à relação existente entre conhecimentos/capacidades a transmitir na relação pedagógica (DI) e os valores, atitudes e normas de conduta social (DR).

Explicita-se que esta divisão tem efeitos didáticos, pois Bernstein via o DI embutido no DR (BERNSTEIN, 1998, p.62), explicitado pela fórmula DI/DR.

Figura 8 - Modelo Discurso Instrucional e Discurso Regulador



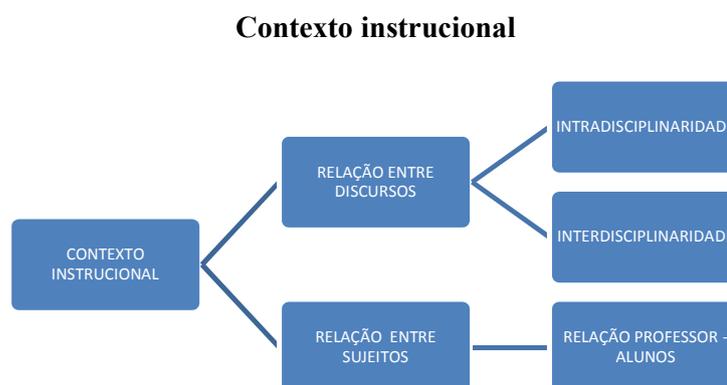
Fonte: Autor⁸⁴

Assim, deve-se levar em conta o discurso pedagógico e os diversos níveis de análise: geração, recontextualização e transmissão. Tem-se como fundamental para isso analisar o discurso pedagógico de recontextualização oficial.

Pretende-se, na investigação, analisar o discurso pedagógico nos documentos curriculares e nas práticas dos professores. Para tanto, baseando em *o que* e *o como* é adquirido/transmitido, sendo *o que*, a complexidade dos conhecimentos/capacidades e *o como*, as relações entre sujeitos, entre espaços ou entre agências e discursos (contexto instrucional) e entre sujeitos e espaços (contexto regulador).

Buscar-se-ão no *como* as relações de poder e os princípios de controle expressos no currículo em análise.

Figura 9 – Modelo Contexto Instrucional

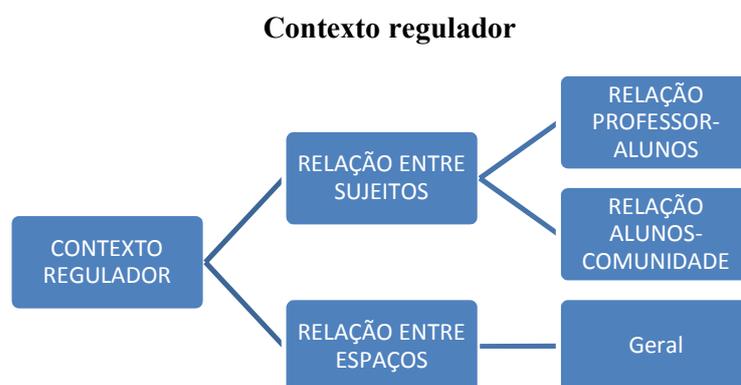


Fonte: Autor⁸⁵

⁸⁴ Baseado em Bernstein (1998, p. 62).

Salienta-se que para as relações entre discursos, serão analisadas as existentes entre discursos da mesma disciplina (intradisciplinaridade) e entre discursos pertencentes às disciplinas diferentes (interdisciplinaridade). E, para ambos, o apoio será no conceito de classificação. Lembrando que, ao tratar do conceito de classificação, está a se investigar as relações de poder, donde, na classificação forte (C +) tem-se fronteiras bem demarcadas e, na classificação fraca (C -), fronteiras esbatidas. Importante frisar que nas relações professor-alunos, analisar-se-ão as regras discursivas – seleção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação – e para tal, o conceito de enquadramento. Ao tratar do conceito de enquadramento, está a se investigar as relações de controle, donde no enquadramento forte (E +) tem-se o controle nas categorias com maior estatuto e, no enquadramento fraco (E -), o controle nas categorias com menor estatuto.

Figura 10 - Modelo Contexto Regulador

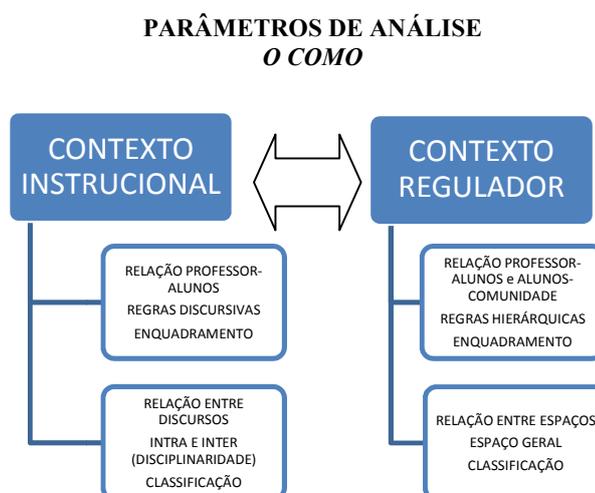


Fonte: Autor⁸⁶

Salienta-se, que para as relações entre espaços, serão analisados os existentes entre o espaço do professor e o dos alunos. E, para tal, o apoio será no conceito de classificação. Lembrando que ao tratar do conceito de classificação, está a se investigar as relações de poder, donde na classificação forte (C +), tem-se espaços bem demarcados e, na classificação fraca (C -), espaços esbatidos. Importante frisar que na relação professor-alunos, analisar-se-ão as regras hierárquicas e, para tal, o conceito de enquadramento. Ao tratar do conceito de enquadramento, está a se investigar as relações de controle, donde, no enquadramento forte (E +) tem-se o controle centrado no professor e, no enquadramento fraco (E -), o controle nos alunos.

⁸⁵ Baseado em Bernstein (1990, 1998).

⁸⁶ Baseado em Bernstein (1990, 1998).

Figura 11 – Parâmetros de análise – o *como*

Fonte: Autor⁸⁷

Trata-se da situação, por exemplo, quando um professor seleciona determinados conteúdos, recorta a utilização de um grupo de autores ou conduz os alunos no processo de aprendizado em um determinado ritmo, ele está operando, nesses elementos, o discurso denominado regulativo. Dessa forma, então, se traduz parte desse conjunto teórico, afirmando ou direcionando que a ordem moral (discurso regulativo) norteia a ordem discursiva (discurso instrucional).

Esses modelos utilizados por Bernstein servem a dar interpretação sobre as práticas de organização, de discursos e de transmissão que a escola se utiliza, mas o seu próprio estudo permite entender a prática pedagógica como algo mais amplo do que a própria instituição escolar. Dessa feita pode-se utilizar dos conceitos trazidos por Bernstein para descrever uma série de diversas práticas inclusive as que se dão dentro de outros campos, entre eles o de campo de produção do conhecimento da educação jurídica.

Ao trabalhar as categorias de análise *poder e controle*, Bernstein (1996) procura traduzir quais os princípios que regulam a consciência, quais as possibilidades de sua mudança relativamente as relações de transmissão e comunicação dentro da escola, aprofundando, assim, os estudos sobre a estrutura dos discursos e do conhecimento educacional, inclusive nos modelos curriculares.

Entende-se que esse referencial pode servir como fonte problematizadora de diferentes estruturas de currículo, como é o caso do Direito da FURG, e, dessa forma, enfrentar os desafios que implicam pensar a produção, a reprodução e a mudança cultural,

⁸⁷ Baseado em Bernstein (1990, 1998).

bem com as arenas de conflito e os espaços existentes nesses contextos (LEITE; DIAS; SOUSA, 2012).

3.2 Regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação

Para alcançar o dispositivo pedagógico e ordem interna no discurso, Bernstein (1996) elabora um conjunto de regras que estão inter-relacionadas aos códigos. Código “é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (1996, p. 143).

Regras distributivas – regulam a relação entre poder, grupos sociais, forma de consciência e prática, produção e reprodução.



Regras recontextualizadoras – regulam a constituição do discurso pedagógico específico .



Regras de avaliação – regulam e são constituídas na prática pedagógica.

Para Bernstein, existem três contextos, campos e/ou definições (BERNSTEIN, 1996, p. 268-269):

O contexto primário, o da produção do discurso; o contexto secundário, referente à reprodução do discurso e o contexto recontextualizador, o da relocação do discurso. Este último constitui-se ao incluir como espaços relocação dos discursos as universidades, os departamentos, as faculdades, os meios especializados de educação, as editoras, os jornais e os campos não especializados, ou seja, é na recontextualização que se produz o processo de relocação de um texto.

Nesse sentido, para Bernstein (1990), os códigos são reproduzidos através do DPO, que pressupõe:

- 1 Distributive rules which specialize the production of intellectual discourse to a particular field/context, with its own agents, positions, practice, and evaluations; the reproduction of pedagogic discourse to its own field/ context; and specializes manual discourse to its own field.
- 2 Recontextualizing rules regulate the transformation of discourse within the field of the production of discourse into the field of its reproduction and exclude manual discourse from its dominant modalities.
- 3 Evaluation rules of the dominant pedagogic practice then differentially evaluate discourses generated by manual practices, together with the effectors of such practices and the social groups they presuppose⁸⁸. (BERNSTEIN, 1990, p. 176)

⁸⁸ Em tradução livre: “1. Regras distributivas (de distribuição), que se especializam na produção de discurso intelectual para um determinado campo / contexto, com seus próprios agentes, posições, prática e avaliações; a reprodução do discurso pedagógico para o seu próprio campo / contexto, e especializa o discurso manual para seu próprio campo. 2. Regras de recontextualização, que regulam a transformação do discurso dentro do campo da produção do discurso para o campo de sua reprodução e excluem o discurso manual de suas

A fim de entender como funcionam as regras distributivas, é importante dizer (BERNSTEIN, 1996) que, entre poder e conhecimento e entre conhecimento e formas de consciência, está o dispositivo pedagógico que regula o pensável e o impensável, sendo este último visto como local de possibilidades e alternativas, o que está ainda por ser pensado. Bernstein lembra que, dentro dessas regras, em geral, o impensável fica ao encargo das universidades e dos campos de produção do conhecimento (controle simbólico).

O dispositivo pedagógico representa tanto o controle sobre o impensável quanto o controle sobre aqueles que podem pensá-lo. (BERNSTEIN, 1996, p. 257).

Nessas inter-relações as regras recontextualizadoras surgem, na teoria bernsteiana, a partir do conceito de discurso pedagógico que consiste no conjunto de regras de comunicação especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados (regras para embutir e relacionar dois discursos) (BERNSTEIN, 1996).

O discurso pedagógico, para fins de teorização, apresenta duas tipologias, que estão inseridas e umbilicalmente ligadas, o discurso instrucional (DI), que transmite as competências especializadas, e o discurso regulativo ou regulador (DR), que cria a ordem.

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas (BERNSTEIN, 1996, p.259).

Além disso, o processo de deslocação e relocação (para alguns, deslização) dos discursos pedagógicos “cria sujeitos imaginários” (BERNSTEIN, 1996, p.259), de modo que o discurso pedagógico “não tem qualquer discurso próprio que não seja um discurso recontextualizador” (BERNSTEIN, 1996, p.259). O discurso assume um status (estatuto) de princípio, o princípio recontextualizador.

Por último, mas não menos importante, as regras de avaliação. Bernstein (1996) vai defender que “o discurso especializa o tempo, o texto e o espaço”, e, dessa forma, “constrói regras que afetam no nível cultural” (BERNSTEIN, 1996, p. 65). Com isso “o objetivo do dispositivo pedagógico é gerar uma regra (operador) simbólica geral para a consciência” (BERNSTEIN, 1996, p. 66).

modalidades dominantes. 3. Regras de avaliação (avaliativas) da prática pedagógica dominante avaliam, diferencialmente, os discursos gerados por práticas manuais, em conjunto com os executores de tais práticas e os grupos sociais que pressupõem.”

Segundo Bernstein (2003, p.80), “Um campo pedagógico de recontextualização é composto de posições (opostas e complementares), construindo uma arena de conflito e luta por controle. [...] Desse ponto de vista, os campos oficiais de recontextualização são arenas para a construção, distribuição, reprodução e mudança de identidades pedagógicas.”

O modelo de Bernstein (1996, p. 280), apresentado em sua principal obra, permite uma relação dinâmica (interna), principalmente sob o ponto de análise de sua teoria, quanto à produção, distribuição, reprodução e mudança do dispositivo pedagógico.

1-Os próprios princípios dominantes se referem a uma arena de conflito, em vez de a um conjunto estável de relações.

2-Há uma fonte potencial ou real de conflito, resistência e inércia entre os agentes políticos e administrativos do CRO.

3-Há uma fonte potencial ou real de conflito, resistência e inércia entre as posições no interior do CRO.

4-Há uma fonte potencial ou real de conflito, resistência e inércia entre o contexto cultural primário do adquirente (família/comunidade, relações no grupo de colegas) e as práticas e princípios recontextualizadores da escola. 5-Os transmissores podem se ver incapazes ou pouco dispostos a reproduzir o código de transmissão esperado. (BERNSTEIN, 1996, p. 180).

3.3 Currículos de coleção e de integração e a interdisciplinaridade

Bernstein se utiliza, em parte, das teorias de reprodução para com elas, acrescentando leituras não meramente reprodutivistas, analisar a estrutura do discurso pedagógico. Nessa análise, Bernstein visualiza uma importante relação que se traduz em dois conceitos chaves: *poder* e *controle*. Aprofundando esses conceitos, ele vai indicar que as relações “entre” dizem respeito ao *poder* e as relações “dentro”, ao *controle*. Com isso, Bernstein abre uma outra importante contribuição, a que liga por um lado o conceito de *poder* ao de classificação e, por outro, o de *controle* ao enquadramento. Nessas inter-relações, Bernstein percebe que existem determinadas vozes que soam ser mais difundidas e, portanto, ouvidas nas relações de classificação, indicando que a hierarquia das relações de *poder* (im) possibilitam que determinadas vozes sejam percebidas. Dentro desse mesmo estudo, Bernstein enxerga que certas mensagens “conteúdos” também podem ser lidas através de instrumentos, como o ritmo e a sequência. Essas mensagens estão extremamente vinculadas ao conceito de enquadramento que, por sua vez, remete a categoria *controle*.

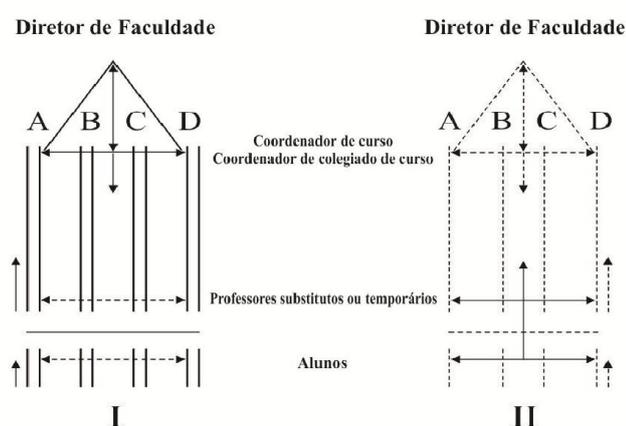
Ainda nesse campo, o autor relaciona classificação e enquadramento. Nele, a teoria sociológica permite visualizar um espectro de discursos que possibilita entender as relações de *poder* e *controle* num nível mais fechado e, para este, Bernstein se utiliza da expressão classificação e enquadramento forte, e, aberto, para o qual o enquadramento e

classificação são mais fracos. Para esse estudo, Bernstein, ao contrário do que alguns pesquisadores afirmam, não trabalha com categorias binárias, mas com infindáveis possibilidades de classificação e enquadramento e, por isso, ele consegue perceber que, mesmo dentro de estruturas hierárquicas e de poder mais fortes, ou seja, mais fechadas, há a possibilidade de relações de controle (enquadramento) mais flexíveis.

Bernstein (1996) e Domingos et al. (1986), a partir dos conceitos de poder e controle classificação e enquadramento, discutem as tipologias curriculares, pensando em dois grandes “modelos”: o currículo de integração e currículo de coleção, temas já esmiuçados nesta investigação. Porém, sempre é bom recordar que esses são os modelos extremados de currículo.

Outro problema, mas que pode muito bem ser sintetizado pela estrutura das relações dentro do sistema organizacional (Figura 1) de Coleção (I) – fronteiras bem demarcadas, pouco espaço para fruição, classificação e enquadramento fortes – típico das Faculdades de Direito, e Integração (II) – fronteiras tênues, espaços de conflito e de arranjo, classificação e enquadramento fracos.

Figura 12 – Sistema organizacional do conhecimento educacional



Fonte: Leite, Dias e Sousa⁸⁹

Como se pode perceber ao longo desta investigação, embora haja uma aproximação conceitual de integração e interdisciplinaridade, não se confundem. A atitude (ação) interdisciplinar aproxima os conhecimentos, os conteúdos, as disciplinas, as práticas de pesquisa e extensão; na interdisciplinaridade, existe uma predisposição ao diálogo.

⁸⁹ Para detalhamento da Figura 12, ver estudo de Leite, Dias e Sousa (2012). Essa estrutura tem, como base, os estudos de Bernstein (1990).

A integração (do currículo e o código de), por sua via, exige bem mais que uma atitude interdisciplinar; necessita a confluência de enquadramentos e classificações fracas. Em tese, necessita de relações de poder e princípios de controle em que regras discursivas e hierárquicas tenham suas fronteiras atenuadas, como se o *entre* e o *dentro* das relações categoriais pudessem ser percebidos por suaves deslocamentos.

3.4 Pedagogias visíveis, invisíveis e mistas

Temática que enfrenta as relações entre currículo, pedagogia e avaliação, diz respeito aos conceitos que Bernstein (1984, 1990, 1996) utilizou para diferenciar dois tipos de práticas pedagógicas: visível e invisível.

De acordo com Bernstein (1996, p. 103), “se as regras de ordem regulativa e discursiva são critérios explícitos de hierarquia, sequência e compassamento, chamarei esse tipo de prática pedagógica *visível* (PV) e se as regras de ordem regulativa e discursiva são implícitas, chamarei esse tipo de pedagogia *invisível* (PI).” (itálico nosso)

Para Bernstein, ao se referir às práticas escolares, as pedagogias visíveis são aquelas em que se coloca ênfase no desempenho da criança. Essas modalidades atuam para “produzir diferenças entre as crianças”, sendo uma consequência da aprendizagem. Contudo, Bernstein frisa que, mesmo no contexto de uma pedagogia visível, também há regras e mensagens tácitas (1996, p.104).

Por outro lado, as pedagogias invisíveis estão mais preocupadas com os procedimentos internos ao adquirente, ou seja, aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos e motivacionais. Por essa razão, as práticas pedagógicas invisíveis são de conhecimento do professor (transmissor), elas “estão menos preocupadas em produzir diferenças estratificadoras” (1996, p. 104).

Em suma, as pedagogias invisíveis enfatizam a aquisição-competência e as pedagogias visíveis a transmissão-desempenho. (BERNSTEIN, 1996, p. 105).

De acordo com Bernstein (1996), as diferenças existentes nas práticas pedagógicas visíveis e invisíveis afetam a seleção, a organização dos conteúdos, bem como o contexto no qual eles serão transmitidos.

Bernstein, em um organograma (1996, p. 106 e 107) apresenta algumas teorias e seus autores em termos de vinculação às pedagogias visíveis (conservadoras) e invisíveis (progressistas), sendo que, nestas últimas, em uma versão *radical* (formulação neomarxista) estariam, a título de exemplo, Paulo Freire e Henry Giroux.

Seguindo como caminho teórico-metodológico os estudos de Basil Bernstein, em Portugal, na Universidade de Lisboa aparecem, de maneira relevante, os trabalhos de investigação do Grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula).

Esse Grupo de Pesquisa vem desenvolvendo propostas investigativas, há mais de 25 anos, que têm procurado encontrar respostas para o importante problema de melhorar a aprendizagem dos alunos. Com especial atenção àqueles que se encontram nas classes economicamente desprivilegiadas.

Esses estudos (MORAIS; NEVES, 2006 e 2007) estão contextualizados no: a) campo da aprendizagem, seja ela na família ou na escola; b) formação docente e c) elaboração e construção de currículos, programas e matérias curriculares. Para essas investigadoras, a atenção dos estudos e de mirar o sistema educacional como um todo. Por essa razão, as pesquisas realizadas pelo Grupo ESSA analisam desde a educação fundamental, ao ensino superior.

Nessas investigações, têm-se elaborado diversos modelos centrados na concepção de educação científica e na potente inspiração da teoria bernsteiniana. Durante esse processo de construção de modelos investigativos, foi possível perceber que certas estruturas do conhecimento educacional eram recorrentes em algumas práticas pedagógicas. E, diretamente ligado a essas relações que mesclavam (oscilavam) enquadramentos e classificação em diversos graus, chegou-se a uma proposta conceitual (modelo) que parece ter o potencial de levar os alunos a uma melhor aprendizagem científica.

Em alguns desses estudos (MORAIS; NEVES, 2003, 2004, 2009) o ESSA apresenta uma proposta que contribui para avançar na teoria de Bernstein (1984, 1990), especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas. Assim, a partir das concepções bernsteinianas de pedagogia visível e invisível, as investigações do ESSA apresentam um modelo denominado *pedagogias mistas*.

As principais características sociológicas da modalidade de prática pedagógica que têm mostrado ser fundamentais para a aprendizagem científica de todos os alunos são as seguintes:

- Distinção clara entre sujeitos com estatutos distintos — Classificação forte na relação professor-aluno.
- Seleção e sequência de conhecimento, competências e actividades controladas pelo professor — Enquadramento forte da seleção e da sequência, particularmente ao macro nível.
- Tempo de aquisição controlado pelos alunos — Enquadramento fraco ao nível da ritmagem.
- Explicitação clara do texto legítimo a ser adquirido no contexto da sala de aula — Enquadramento forte ao nível dos critérios de avaliação.
- Relações abertas de comunicação entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos — Fraco enquadramento ao nível das regras hierárquicas.

- Interrelação entre os diversos conhecimentos, de uma dada disciplina, a serem aprendidos pelos alunos — Classificação fraca ao nível da intradisciplinaridade.
- Esbatimento das fronteiras entre os espaços professor-aluno e aluno-aluno — Classificação fraca entre espaços. (MORAIS; NEVES, 2009, p. 08).

De acordo com Morais e Neves (2009), essa modelagem de relações tem-se mostrado bastante favorável à aprendizagem, a criação de vínculos colaborativos, ao fortalecimento das relações pessoais, mas, sobretudo, junto às características acima, os estudos têm “sugerido a importância, para a aprendizagem dos alunos, da relação do seu conhecimento e das suas experiências com o conhecimento a ser adquirido, tendo o último maior estatuto, isto é, de uma relação escola-comunidade caracterizada por forte classificação e fraco enquadramento.” (2009, p. 08).

Essas propostas tendem a ser potencializadas quando verificadas nas práticas docentes. É o que se pretende investigar nas relações existentes do currículo do Curso de Direito da FURG.

3.5 Relações de poder e princípios de controle

Para Bernstein (1998), poder e controle se distinguem analiticamente e operam em distintos níveis de análise. De acordo com o autor, no plano empírico, esses conceitos estão imbricados, já que as “relações de poder criam, justificam e reproduzem os limites entre distintas categorias de grupos (gênero, classe social, raça), diferentes categorias de discurso e diversas categorias de agência.” (BERNSTEIN, 1998, p. 37) e, como consequência, “o poder atua sempre para provocar rupturas, para produzir fronteiras no espaço social.”

Segundo Bernstein (1998), o poder opera sobre as categorias, centrando-se nas relações *entre*, estabelecendo relações legítimas de ordem. “O controle estabelece as formas legítimas de comunicação adequada às diferentes categorias.” (BERNSTEIN, 1998, p. 37). Assim, o controle transmite as relações de poder dentro dos limites das categorias, socializando os indivíduos nessas relações.

Contudo o controle apresenta duas possibilidades: veicular o poder de reprodução ou veicular a sua potencial modificação (id. ib.). *Resumindo: o controle estabelece as formas de comunicação legítima, e o poder as relações legítimas entre categorias* (id. ib.). Por esses conceitos, esclarecem-se alguns equívocos de interpretação que afirmam que Bernstein separa *controle* de *poder*, esta separação somente existe em termos de explicitação teórica, pois para ele o controle está inserido no poder.

Na teoria bernsteiniana, encontra-se, ainda, o substrato das relações de poder e controle e, especialmente, em suas categorias expressas nos conceitos de classificação (entre) e de enquadramento (dentro) pode ser um instrumento de análise bastante significativo para perceber de que modo esses currículos são operacionalizados.

Por isso, em toda esta investigação tem-se defendido que o uso da teoria sociológica de Basil Bernstein pode ser um contributo importante para a discussão do modelo curricular em questão e, portanto, ser um potencial instrumento de mudança. Ademais, o modelo teórico de Bernstein (1996) possibilita, também, a interpretação dos currículos referenciados, eis que presentes todas as características elencadas para ambos, ou seja, um currículo tendente a ser de coleção apresenta disciplinas e conhecimentos especializados, caso verificado com o do Curso de Direito da FURG.

Menciona-se, primeiramente, que a pesquisa tematiza questões de currículo, e, por isso, é fundamental concordar com Domingos et al. (1986, p.151) ao abordarem “que qualquer currículo envolve um princípio ou princípios segundo o qual se confere estatuto especial a alguns conteúdos e se estabelece uma relação aberta ou fechada entre eles.” Dessa feita, os objetos de pesquisa possibilitam ser uma fonte rica para aplicação desse conceito e do próprio modelo estrutural de organização do conhecimento.

Como se poderá perceber na análise dos dados no Capítulo V, o currículo do curso de Direito da FURG é constituído por um conjunto de conhecimentos que está organizado em conteúdos isolados, possibilitando que cada professor, no seu campo, possa, dentro de certos limites prescritos, seguir um caminho próprio. As disciplinas, em geral, não se comunicam e, raras vezes, os docentes dialogam seus experimentos em sala de aula, o que leva a um isolamento e fortalecimento das fronteiras das categorias discursivas do currículo. Nesse arranjo curricular, há uma tendência à hierarquização do conhecimento, e, assim, as relações de poder e controle tendem a se fortalecer e se centralizar, prioritariamente, nas mãos de quem diz o que deve ser o currículo, em geral o corpo diretivo ou comissão que elabora as normas curriculares.

Nesse currículo, a pedagogia é didática, e os critérios de avaliação independentes: “As rubricas programáticas de cada conteúdo estão nas mãos de quem ensina e de quem avalia o que vai permitir a existência de diferenças consideráveis, quer na prática de ensino, quer nas formas de avaliação.” (DOMINGOS et al., 1986, p. 152)

Essas constatações se devem ao fato de que, como bem afirmou Bernstein (1996), as relações de poder e controle se traduzem nos termos classificação e enquadramento que

poderão variar de forte a fraco dependendo como as vozes e as mensagens são percebidas. Assim, dessa forma, o poder e o controle fundaram as estruturas sociais, possibilitando ou não a fluência das relações em nível mental, sejam elas internas ou coletivas. Nos currículos de integração, como as relações de poder e controle são mais tênues, as categorias de classificação e enquadramento tendem a ser fracas, já que há uma possibilidade de que esses discursos, agentes ou práticas possuam esbatimento de fronteira em suas relações.

Nota-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais e os PPPs do curso investigado remetem à necessidade de fomentar a integração, seja no encadeamento teoria e prática, ou nas ações docentes. É bem verdade que, independentemente da estruturação do currículo e na análise dos cursos em questão, as relações de poder e controle estão sempre presentes, por vezes mais tênues, por outras mais intensas.

A partir do estudo de Bernstein (1996), podem ser percebidas as diferentes estruturas organizacionais do conhecimento e de currículo e, por assim de dizer, como as relações de poder e de controle se manifestam, por vezes em classificações mais fortes, com estruturas de comunicação mais rígida, hierarquia e espaços bem demarcados, e um tendente vácuo democrático. Essas estruturas, típicas dos currículos por coleção, como é o do Direito da FURG, são pouco permeáveis e bem especializadas, o que pouco pode contribuir para a construção de instâncias democráticas e, portanto, de mudança.

Contudo, como bem asseveram Domingos et al. (1986, p. 158-159):

Qualquer dos códigos de integração envolve um enfraquecimento da classificação e os critérios usados para determinar a sua força dizem respeito à gama de assuntos diferentes que são coordenados ou ao número de professores que estão envolvidos nessa coordenação. A força do enquadramento é variável no que se refere às relações entre professores, entre alunos e entre professores e alunos.

Resumindo, as diferenças entre os códigos de conhecimento educacional e seus sub-tipos residem nas variações da força e da natureza dos procedimentos de manutenção de fronteira, tal como estes são dados pela classificação e enquadramento do conhecimento. A natureza da classificação e do enquadramento afeta a estrutura de autoridade//poder que controla a seleção e a organização do conhecimento educacional e a forma como este é transmitido. Deste modo, os princípios de poder e de controle social são realizados através dos códigos de conhecimento educacional e, por seu intermédio, entram na consciência e modelam-na.

Para Bernstein (1998), o currículo envolve um sistema de mensagens, mecanismos de comunicação como na fotografia *Descobertas*, que constitui o que é definido como conhecimento formalmente válido a ser transmitido. Nesse sistema, operam sinergicamente três componentes: o currículo, a pedagogia e a avaliação.



Imagem 3 – Descobertas
Foto: Nauro Jr (2001)

Ao analisar a comunicação pedagógica dentro da escola, Bernstein enfatiza as relações que se produzem a partir dessas três componentes e que originam, em sua teoria, as regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação. De acordo com ele, as relações sociais (classe, gênero, raça, sexo) não somente se reproduzem no espaço educativo, mas, também, se transformam/modificam, à medida que se organiza o conhecimento educacional.

Dentro dessa proposta analítica de cunho bernsteiniano, o sistema de mensagens, presente no *currículo*, articula o conceito de classificação em seus variados graus⁹⁰. Assim, também, quanto ao sistema de mensagens da *pedagogia*, que é expressa pelo enquadramento. O que resulta no outro sistema de mensagem do conhecimento educacional a *avaliação*, no qual a classificação e o enquadramento atuarão.

Dessa forma, Bernstein (1998) se propõe a problematizar o currículo analisando as relações de poder e os princípios de controle existentes dentro (e fora) da escola com ênfase, especialmente, no *que* é transmitido e *como* este conhecimento é transmitido. Os estudos de Bernstein servem, portanto, de inspiração a esta tese, e, de fato, serviram a muitas outras importantes investigações como em Young (2011), Ball (1994, 2001), Sacristán (1998), Apple (2009) e Leite (2002).

⁹⁰ Quando da análise dos dados serão apresentadas as tabelas com os níveis e graus de classificação (C⁺⁺ C⁺ C⁻ C⁻) e enquadramento (E⁺⁺ E⁺ E⁻ E⁻).

Esses e outros estudos com base (ou como ponto de partida) na teoria bernsteiniana têm permitido aprofundar as relações entre escola, currículo, poder, controle e cultura.

Por último, conviene señalar que todos tenemos modelos – unos más explícitos que otros -; todos utilizamos principios de descripción - de nuevo, unos más explícitos que otros -, y todos establecemos criterios que nos permiten tanto producir para nosotros mismos como leer las descripciones de otros – una vez más, el carácter más o menos explícito de estos criterios puede variar. Algunos principios serán cuantitativos y otros cualitativos, pero el problema sigue siendo fundamentalmente el mismo. Em último término, ¿de quién es la voz que habla? Yo prefiero ser lo más explícito posible. Al menos, es posible deconstruir mi voz.⁹¹ (BERNSTEIN, 1998, p. 155).

⁹¹ Em tradução livre: “Por último, convém assinalar todos temos modelos – alguns são mais explícitos do que outros; todos utilizamos princípios de descrição – de novo, alguns são mais explícitos do que outros; e todos estabelecemos critérios que nos permitem produzir tanto para nós próprios como para ler as descrições dos outros – novamente, o carácter mais ou menos explícito desses critérios pode variar. Alguns de nossos princípios serão quantitativos e outros qualitativos, mas o problema continua sendo o mesmo. Por fim, de quem é a voz que fala? Eu prefiro ser o mais explícito possível. Ao menos, a minha voz pode ser desconstruída.”

CAPÍTULO IV

Hacer una fotografía es participar de la mortalidad, vulnerabilidad, mutabilidad de otra persona o cosa. Precisamente porque seccionan un momento y lo congelan, todas las fotografías atestiguan la despiadada disolución del tiempo. (SONTAG, 2011, p. 25).

4. Diálogos entre imagem, currículo e educação jurídica

Nas ciências sociais e humanas a pesquisa qualitativa, gradativamente, ganha corpo e voz, em especial os métodos que entrelaçam os estudos: subjetivo e objetivo. Da História da Arte à Sociologia, inúmeros campos do saber dialogam com a análise de imagens. Esses estudos ganham força em especial nas pesquisas de Panofsky (1986) e Mannheim (1956).

Une société est possible en dernière analyse parce que les individus qui la composent, véhiculent dans leur tête une sorte d'image de cette société⁹². (MANNHEIM, 1956, p. 17).

Para Panofsky (1984), a imagem pode ser decomposta em três momentos de análise: pré-iconográfico, iconográfico e iconológico. Na etapa pré-iconográfica, a imagem é analisada em seus aspectos formais, como cor, textura, iluminação, elementos gráficos e espaços. No nível iconográfico, analisam-se as estórias e alegorias (PANOFSKY, 1986, p. 52), as narrativas presentes na imagem, bem como os motivos da elaboração imagética. Por último, no nível iconológico, buscam-se os possíveis sentidos (significados) presentes na imagem, os princípios subjacentes à imagem.

Segundo Joly (2007, p. 19), a imagem serve como

instrumento de comunicação, divindade, a imagem assemelha-se ou confunde-se com aquilo que ela representa. Visualmente imitadora, pode tanto enganar como educar. Reflexo, ela pode conduzir ao conhecimento.

Nesse sentido, num conjunto de imagens parecem estar implícitos signos e significados, posto que para a semiologia cada palavra ou seu significado está associada (o) a uma representação de uma imagem mental. Ainda que se atente para as questões culturais “como distinções para reconhecimento de significados ou reconhecimento/representação

⁹² Em tradução livre: “Uma sociedade existe, em última análise, porque os indivíduos que a compõem, carregam (veiculam) em suas cabeças uma espécie de imagem de sociedade.”

de uma palavra, podemos dizer que há na imagem, um caráter mais abrangente de entendimento e significação” (BASSALO e WELLER, 2011, p.03).

Portugal e Rocha (2009) explicitam que a imagem (e estudos com) sempre foi sedutora e que, embora controverso seu uso, inegável a sua importância no campo teórico. Para Mitchell, na entrevista concedida a Portugal e Rocha (2009), existe um constante embate entre imagem e teoria.

E sempre que a base técnica da produção e da circulação de imagens se transforma (i.e., a invenção da fotografia, cinema, televisão, a imagem digital, prensa mecânica), uma nova crise da imagem é declarada, e, com ela, uma nova crise da teoria. A isso denomino versão perene ou recorrente da “virada imagética” (pictorial turn). (PORTUGAL; ROCHA, 2009, p. 03).

O desejo que sempre fascinou os teóricos da história da arte ao se confortarem diante de uma imagem hoje popula em múltiplas áreas. Mas qual efeito ou sensação produzida na relação imagem e espectador? Mitchell nos dá algumas pistas.

Quando me pedem uma resposta rápida para a pergunta “O que querem as imagens?”, sempre respondo que elas querem ser beijadas. Mas então surge a questão: o que é um beijo? E a resposta é que ele é um gesto de incorporação, de vontade de engolir o outro sem matá-lo – de “comê-lo vivo”, como se diz. Então queremos assimilar a imagem a nossos corpos, e elas querem assimilar-nos aos delas. É um caso amoroso correspondido, mas um caso permeado tanto por perigo, violência e agressão quanto por afeição. (PORTUGAL e ROCHA, 2009, p. 04)

A imagem desperta tanto interesse porque ela nem sempre produz um único significado, um único sentido. Ela indica infinitas possibilidades. Esta produção de sentidos pode ser um elemento dificultador na análise e nos usos da imagem, mas, por outro ângulo, essa multiplicidade torna-se um potente desafio epistemológico.

La langue de l'image, ce n'est pas seulement l'ensemble des paroles émises (par exemple au niveau du combinatoire des signes ou créateur du message), c'est aussi l'ensemble des paroles reçues: la langue doit inclure les « surprises » du sens.⁹³ (BARTHES, 1964, p. 48).

Além de proporcionar uma gama de sentidos, a imagem tem se constituído num espaço democrático de construções de sentidos. Como em Bassalo e Weller (2011, p. 03),

identificamos então na imagem uma dimensão democrática, pois a leitura/escrita, em diferentes momentos históricos passou a ser tarefa de especialistas, ou restrita a pequenos grupos. Enquanto a expressão escrita foi constituindo-se numa habilidade específica, e de apropriação condicionada, a imagem manteve seu caráter de apropriação individual e coletiva para todos que a tivesse ao seu alcance.

⁹³ Em tradução livre; “A linguagem da imagem (imagética) não é somente o somatório das palavras emitidas (por exemplo, em nível de combinar os signos ou criar uma mensagem), ela é, também, o conjunto de palavras recebidas: a língua deve incluir as ‘surpresas’ de sentido.”

Entende-se que a pesquisa com imagens, bem como a utilização de fotografias como documento de apoio em uma entrevista com imagens, pode servir como referencial metodológico.

Interpretar a partir de uma fonte visual e documental do tipo fotográfico, de acordo com Péquignot (2006, p. 43) : "C'est dire que la position que je voudrais soutenir pose l'image comme instrument d'investigation, et donc comme outil de production d'une connaissance de la réalité".⁹⁴

Segundo Barboza Martinez (2006), Mannheim tratou de elucidar que as imagens merecem ser analisadas em três sentidos: o objetivo (imane), o expressivo e o documental. E é neste último que Mannheim, e depois mais detalhadamente Bohnsack (2010), procura perceber o contexto ou visão de mundo dos pesquisados, pois conforme Barboza Martinez (2006):

El tercer nivel de interpretación, es decir, el método de interpretación documental y el método iconológico, ofrece una perspectiva de análisis de imágenes que se diferencia claramente de los otros niveles de sentido. En el tercer nivel no se trata de dar con el sentido objetivo, con lo que en un principio la imagen representa; tampoco de descubrir la intención del autor (*sentido expresivo*) o el tema mitológico representado (*sentido iconográfico*), sino de entender la imagen como documento de una actitud emocional peculiar al período o la sociedad en la que fue producida.⁹⁵ (MARTÍNEZ, 2006, p. 396).

Ao se referir à escola, Bernstein (1998, p. 26) “sustenta que a escola é um espelho em se reflete uma imagem.” Para Bernstein, pode haver vários tipos de imagens sobre a escola, e “neste sentido, as imagens que a escola reflete têm características visuais e temporais e são projeções de uma hierarquia de valores, de valores de classe.” (Ib. id.)

Estudos baseados em Bernstein, como é o caso de Holland (1981), utilizam imagens como metodologia para entender os códigos e sua classificação.

We shall begin with a brief description of an enquiry into the social basis of classification carried out by the Sociological Research Unit (Holland, 1981). The Unit was concerned to create a means whereby it would be possible to discover children's orientation to principles of classification and the means of their change. The original sample consisted of thirty middle-class boys and girls and thirty lower working-class boys and girls aged 8 years and 11 years. The Unit

⁹⁴ Em tradução livre: "Isto quer dizer (significa) que a posição que pretendo sustentar coloca a imagem como um instrumento de investigação, e, por conseguinte, como um meio de produzir um conhecimento da realidade."

⁹⁵ Em tradução livre: "O terceiro nível de interpretação, ou seja, o método de interpretação documental e método iconológico fornecem uma visão geral de análise de imagem que é claramente diferente dos outros níveis de significado. No terceiro nível não se trata de dar sentido objetivo, que inicialmente imagem representa, nem de descobrir a intenção do autor (sentido expressivo) ou mitológico representado (sentido iconográfico), mas sim entender a imagem como um documento de uma atitude emocional peculiar ao período de uma sociedade em que foi produzida."

wished to use, as the basis for classification, materials that would be equally familiar to all the children, although their reading of the materials in the experimental context was expected to be different, according to their class background. The children were presented with coloured pictures of food such as bread, cheese, bacon, hamburgers, fish fingers, sardines, soup, butter, and several vegetables.⁹⁶ (BERNSTEIN, 1990, p. 17).

Essa investigação, embora tenha tido como finalidade principal a leitura dos diferentes códigos existentes dentro da escola, demonstra o quão importante são os métodos qualitativos que aliam texto e imagem. Inspirado nessa pesquisa, como já referido anteriormente, propôs-se uma entrevista com imagens aos alunos do curso investigado.

Recentes estudos no Brasil têm se alinhado às áreas sobre educação e o uso de imagens, Esse é o caso da investigação desenvolvida por Leite, Hypolito e Loguercio (2010). Nessa pesquisa, os autores analisam imagens da docência a partir da concepção de estudantes de três diferentes cursos universitários de licenciatura.

São analisadas imagens de docentes desenhadas por estudantes dos três cursos, a partir de atividades propostas pelos docentes das disciplinas. O texto discute os elementos mais significativos dos desenhos produzidos como representação da imagem que os estudantes e a sociedade fazem da docência e como essas imagens realimentam e reconstróem uma identidade centrada na vocação. (LEITE; HYPOLITO; LOGUERCIO, 2010, p. 319).

Alves e Oliveira (2004) potencializaram seus estudos sobre o cotidiano escolar utilizando-se das narrativas e, também, de materiais imagéticos. De acordo com as autoras, na investigação em que se propuseram compreender “as redes de saberes e fazeres que envolvem os espaçostempos cotidianos de ensinaraprender”, a partir de fotografias de escolas rurais e urbanas (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p. 18),

um dos motivos por que o uso de material imagético é metodologicamente importante na pesquisa no/do cotidiano reside, exatamente, no fato de ele conduzir às múltiplas realidades captadas pelas imagens, não traduzidas em textos, sejam eles discursos e propostas oficiais ou de outros tipos. Acreditamos que as imagens são portadoras de possibilidades de compreensão ampliada do que é e do que pode ser a prática pedagógica real, escamoteada e tornada invisível “a olho nu” pelas normas e por regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos nesse contexto. (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p. 33).

⁹⁶ Em tradução livre: “Vamos começar com uma breve descrição de uma investigação sobre a base social de classificação realizado pela Unidade de Pesquisa Sociológica (HOLLAND, 1981). A Unidade preocupou-se em criar um meio pelo qual seria possível descobrir a orientação de crianças e os princípios de classificação, bem como os meios de sua mudança. A amostra original consistia de trinta meninos e meninas de classe média e trinta meninos e meninas de classe operária, todos com idade entre 8 anos e 11 anos. A Unidade utilizou, como base na classificação, os materiais que seriam igualmente familiar a todas as crianças, embora se esperasse que a leitura dos materiais no contexto experimental faria diferente de acordo com a origem de classe, especialmente para a classe mais baixa. Às crianças foram apresentadas imagens coloridas de alimentos, tais como pão, queijo, bacon, hambúrgueres, peixe empanado, sardinha, sopa, manteiga e vários legumes.”

Com base nos temas educação jurídica, currículo e imagens da justiça, Leite (2012) tem investigado as possibilidades de análise do currículo do curso de Direito com ênfase na produção de desenhos (imagens da justiça) por estudantes ingressantes e concluintes. A pesquisa de abordagem qualitativa sugere que a imagem enseja relevantes questões para o currículo, no que concerne, entre outras, ao diálogo de seus conhecimentos com o complexo contexto político, cultural, econômico, social e educacional brasileiro e à concepção de justiça enfatizada no Curso.

Como se percebe, estudos que tematizam educação, currículo, desenho e fotografia têm problematizado as conexões existentes entre texto, discurso e imagem. Essas investigações possibilitam a leitura da escola utilizando outros referenciais. Entende-se que os elementos apresentados nessas pesquisas podem contribuir para compreender as relações de poder e controle existentes em um currículo.

4.1 Contributos da fotografia para o campo da imagem

Defende-se que uma imagem fotográfica produz sentidos para quem cria e para quem observa. Dessa forma, se tratada como recurso metodológico e documentário, poderá potencializar interpretações sobre as visões de mundo. Aliás, segundo Joly, imagem pode ser definida “como uma mensagem visual compreendida entre expressão e comunicação” (2007, p. 77).

Pensa-se que a fotografia é uma fonte altamente relevante para compreender a realidade — o trabalho de Sebastião Salgado (2000) é um relevante exemplo. Seja como única referência ou como produto de uma bricolagem entre imagem e texto, a mensagem potencializa vozes.

Para a foto deixar de ser apenas uma mera ilustração, ou uma foto descritiva (no sentido raso), é preciso que ela seja pensada (na sua concepção), analisada e montada (como texto etnográfico) para que se visualize a interpretação proposta pelo pesquisador em sua descrição densa. Só quando a fotografia é disposta de forma ordenada (num texto visual ou escrito) e, geralmente, acrescida de um texto escrito ou falado, para situar alguns dos elementos visíveis, é que o conjunto ganha esse “sentido”. (GODOLPHIM, 1995, p. 183).

A imagem fotográfica coloca, basicamente, três tipos de questões: a técnica⁹⁷, a política e a simbólica. Atravessa as questões fotográficas o olhar apurado sobre a técnica.

⁹⁷ A técnica fotográfica surge em um período de romantismo assumido pelas elites e no mesmo ano em que Augusto Comte publica o primeiro volume do seu curso de filosofia positiva... É sabido que o primeiro

Na verdade, por muitos anos a imagem fotográfica foi um reconhecido instrumento de comprovação de uma verdade embora sempre questionada sobre qual o aspecto ela poderia traduzir-se como “espelho da realidade” (SERÉN, 2002).

Enquanto estudo metodológico, é importante compreender que a fotografia surge no século passado, apesar de a técnica fotográfica também não ser algo tão novo. Atualmente, a fotografia digital e o elemento virtual parecem tomar espaço de um campo que, até poucos anos, foi considerado como construção artística, ou uma técnica bem artesanal. Por outro lado, esse constante processo evolutivo da fotografia facilitou e difundiu-a entre todos, o que acabou por transformar alguns aparelhos, como a câmera de celular, em uma extensão do próprio corpo.

A fotografia também se insere com um forte propósito, o de documentar sociologicamente os principais fatos históricos ocorridos no cenário da política. Por muito tempo, vários fotógrafos, entre eles Jacob Riis, publicado em 1890 (SERÉN, 2002, p.37), contribuíram para entender a miséria popular dos bairros insalubres de Nova Iorque. Isso denota a importância do instrumento fotográfico como identificador de momentos significativos para a história.

Não é outro o significado do que foi chamado documentalismo antropológico (SERÉN, 2002, p. 39), quando, por inúmeras vezes, expedições fotográficas viajavam ao norte da África e ao Oriente em busca do exótico. Esse viés político carrega em si os modos de controle social que puderam ser obtidos pelo olhar acurado do obturador. Nas palavras de Serén (2002, p.46), “sentindo-se usada, a fotografia também se apropriou destas perspectivas, nomeadamente a partir dos anos 70 [...] a contrapartida da liberdade oferecida – praticamente imposta pela democracia – é a arte liberal de governar, a formidável extensão de procedimentos de controle, de constrangimento, de coerção que se constituem como a contra partida e contra peso das liberdades”.

Por fim, Serén (2002, p.49) propõe a fotografia analisando a questão simbólica, entendendo-a como “roupagem inteligível de toda a representação”. Nesse aspecto, a imagem fotográfica se torna um continente, surgindo como um conjunto de significados, símbolos que, de uma forma ou de outra, o olhar acaba por individualizar.

Por essa razão, embora a fotografia tenha referência no significado, principalmente através do olhar de quem vê (observa), é importante dizer que ela mesma, a fotografia, possui uma característica polissêmica já que flutua entre a significação proposta

cliente do aparelho Daguerre, logo após a sua apresentação na academia e ciências francesas, por arago entusiasmado e comprometido é a polícia de Paris (SERÉN, 2002, p.25)

pelo criador e a leitura do observador. Segundo Serén (2002, p.51), “por isso funciona como escrita, guarda consigo uma certa intencionalidade de dizer, que tentamos decodificar”. É o que espero traduzir a partir do Método Documentário.

De acordo com Bohnsack (2007) e Weller e Bassalo (2011), estudos com fotografia denotam que o uso das imagens como método investigativo aumenta sensivelmente.

A marginalização da interpretação de imagens foi assim mais uma vez corroborada pela radicalização da compreensão da verdade social como textualmente formatada (BOHNSACK, 2007, p. 287).

Esse significativo elemento de apropriação e de leitura do mundo surge como um componente do estudo ligado especialmente aos estudos de Mannheim (1956).

Non seulement chacune des factions antagonistes a son propre jeu d'intérêts et de desseins, mais chacune a son image du monde dans laquelle les mêmes objets offrent des sens et des valeurs entièrement différents. (MANNHEIM, 1956, p. 18).

Segundo Bohnsack (2007), por essa concepção percebe-se que a leitura parte de um momento atóxico, que varia do iconográfico ao iconológico.

Neste sentido, a mudança do nível do conhecimento explícito, ou seja, do nível das teorias do senso comum, para o nível do conhecimento implícito ou atóxico é equivalente à distinção tecida por Erwin Panofsky entre iconografia e iconologia. Panofsky, à sua maneira, foi influenciado de modo significativo pelas discussões das Ciências Sociais, particularmente por Karl Mannheim e seu método documentário de interpretação. Neste sentido, a diferença entre interpretação iconográfica e iconológica corresponde à mudança da interpretação imanente para a interpretação documentária apresentada por Karl Mannheim (1952). (BOHNSACK, 2007, p.290).

Essa análise iconológica, em contraposição à iconográfica, é caracterizada pela “ruptura com o senso comum, e se distingue, ao deixar de perguntar *o que* e focar *o como*, ou seja, o *modus operandi* da produção e, respectivamente, da formação dos gestos”. (BOHNSACK, 2007, p. 291)

Como bem defende Bohnsack (2007):

A interpretação iconológica tem por objetivo a constituição de uma via de acesso ao espaço de experiência dos produtores dessas imagens, cuja compreensão do *habitus* individual e coletivo dos produtores constitui-se como um elemento central. Muito mais complexas, sob o ponto de vista metodológico, são as situações nas quais a aproximação entre o *habitus* dos dois produtores de imagens não acontece ou não pode ser estabelecida de forma imediata. (p.293)

Os estudos e pesquisas de Bohnsack (2007), a partir do desenvolvimento do Método Documentário fizeram reafirmar a ideia de uma verdadeira *virada imagética* e tornou a interpretação um cenário de (des) construção de conhecimentos. É bem verdade que não sem críticas e dúvidas.

Bohnsack (2007) propôs, então, uma metodologia para análise de imagens, em especial para a fotografia, que está alicerçada nos seguintes termos:

A interpretação deverá ser iniciada em um estágio aquém do nível iconográfico, ou seja, no nível pré-iconográfico situado na análise da estrutura formal da imagem. Imdahl distingue três dimensões da estrutura formal ou composição formal da imagem: a estrutura planimétrica total, a coreografia cênica e a projeção perspectivista. [...] A projeção perspectivista visa identificar a espacialidade e a corporalidade dos objetos. Ela está, por assim dizer, orientada para a análise do mundo externo retratado na imagem. Com relação à coreografia cênica, esta seria equivalente à ambientação que ocorre em uma cena social. Em contrapartida, a composição planimétrica, ou seja, a construção formal da imagem no nível plano, objetiva captar a imagem como “um sistema evidente na construção de suas normas iminentes e em sua autonomia” (Imdahl, 1979: 190). Enquanto tendemos – no nível do senso comum – a retirar da imagem cada um de seus elementos constitutivos, a reconstrução da composição formal, sobretudo da estrutura planimétrica, nos leva a interpretar os elementos não mais de forma isolada, mas enquanto conjunto e em cor-relação aos demais elementos da composição. (BOHNSACK, 2007, p. 299).

Em recente estudo, Weller e Bassalo (2011, p.04) reforçam a importância da fotografia para o método documentário:

Mesmo que o lugar social da imagem seja indiscutível, a fotografia é uma imagem que pode assumir papéis diferentes na pesquisa, seja o papel da ilustração, ou de ser o próprio objeto da investigação, ou em outros termos, as fotografias podem ser utilizadas para referendar certa informação ou descrição apresentada na pesquisa, cujos dados foram obtidos através de outra fonte/forma de investigação da realidade ou pode ela mesma, a própria imagem, foto, ser a fonte principal da investigação.

4.2 Estudos sobre currículo, imagem e fotografia

Menciona-se primeiramente que esta pesquisa tematiza questões de currículo, e, por isso, é fundamental concordar com Domingos et al (1986, p.151) ao abordarem “que qualquer currículo envolve um princípio ou princípios segundo o qual se confere estatuto especial a alguns conteúdos e se estabelece uma relação aberta ou fechada entre eles.” Desta feita, o objeto de pesquisa possibilita ser uma fonte rica para aplicação desse conceito e do próprio modelo de análise estrutural de organização do conhecimento em Bernstein (1996, 1998).

Como já se asseverou anteriormente, são recentes os estudos no Brasil que entrelaçam currículo, imagem e fotografia. Uma dessas contribuições está em

Dossiê *Imagem e Pesquisa em Educação: Currículo e Cotidiano Escolar* publicado pela Revista Educação e Sociedade em 2004. A obra reúne um conjunto de diálogos sobre o tema, problematizando os usos das imagens no campo educativo, dentre os quais a investigação de Amorim (2004).

Amorim (2004), ao abordar “duas estruturas: a disciplina "fundamentos do ensino de ciências" para professoras de ensino fundamental e aulas de biologia de um professor da rede pública” (p. 37), discorre sobre as relações entre imagens de clonagem de seres vivos e textos de pedagogia e, assim, estabelece um diálogo entre currículo e fotografia.

Como plano de composição, em que imagens e escrita se mesclam, a estética rizomática deleuzeana de produção de conhecimentos potencializou a expressão do *currículo* compreendido como narrativa em *acontecimentos* e ao mesmo tempo celebração visual de um modo de ver e estar no mundo, lidando nos intervalos espaço-temporais, e pode trabalhar, à semelhança da *fotografia* pós-moderna, na desconstrução de processos em que a ideologia usa a fabricação de imagens para nos convidar a ocupar lugares fixos dentro de uma ordem social dominante. (AMORIM, 2004, p. 40).

Nessa investigação, Amorim (2004) centra seus olhares especialmente aos livros didáticos de biologia que apresentam e mesclam em seus conteúdos imagens sobre o corpo humano e textualidade.

Wunder (2008), analisando produções fotográficas de professoras da rede pública de São Paulo, também ressalta a importância dos estudos com imagens e escola. Na pesquisa realizada entre 2003 e 2006, foram discutidas fotografias em que a escola e seus sujeitos aparecem como protagonistas.

Pensar pelas imagens de escolas sem que necessitemos imaginar sempre um futuro desejado e um passado perdido, mas na pulsação de um presente vivo. Diz-se com frequência: olhar fotografias é reviver momentos. Re-viver: dar uma vida a um resto que perdurou, e talvez aí esteja o acontecimento, nesta outra vida que surge, nasce inesperadamente, como uma reconstituição impossível do tempo. As fotografias de escolas como objetos lançados ao tempo lançam luzes e presenças, sombras e ausências. São dizeres de um passado, de em tempo de encontros entre o aprender e o ensinar, e também são silêncios. (WUNDER, 2008, p. 15).

Estudando as possibilidades e os limites de pesquisas que trabalham com o cotidiano escolar, apoiadas no uso da imagem como linguagem privilegiada na coleta de depoimentos dos jovens estudantes, Zan (2010) aborda as mesmas potencialidades de outros estudos que vinculam fotografia e currículo. Em seu estudo, propõe a utilização de fotografias elaboradas por alunos de uma escola pública de Campinas, SP e com estas imagens examinar o currículo escolar.

Mais do que indicações de questões relevantes a serem abordadas na pesquisa, o ato de fotografar revelou diferentes formas pelas quais os estudantes percebem a realidade escolar, bem como os múltiplos sentidos que atribuem a aspectos específicos da instituição de ensino que frequentam. E tais percepções e sentidos orientam, de certa forma, suas ações que, por sua vez, fazem parte de uma rede de relações que compõe a vida escolar. Portanto, não se pode circunscrever a análise do currículo que se realiza no âmbito da instituição de ensino aos limites dos documentos oficiais e dos programas disciplinares. É preciso compreendê-lo como processo, com um conjunto de práticas marcadas por relações de tensão, conflito, negociação e acomodação que envolve os sujeitos que atuam no ambiente da escola. E os estudantes são parte importante desse jogo. (ZAN, 2010, p. 160).

Defende-se que esses estudos permeados por leituras múltiplas sobre a escola, o cotidiano escolar, o texto, as narrativas, o currículo, as fotografias, a educação jurídica e as imagens da justiça possibilitam ampliar as metodologias qualitativas no campo da educação. Assim, advoga-se que esses usos podem contribuir sensivelmente para perspectivar as relações de *poder e controle* do currículo que se analisa.

4.3 Explorando o campo da pesquisa: fotografia, educação jurídica e currículo

Quando da qualificação do projeto deste estudo, realizou-se uma pesquisa exploratória com alunos de uma Faculdade de Direito do Rio Grande do Sul, no intuito de se investigar as potencialidades das imagens fotográficas para o campo do currículo e da educação jurídica.

Embora a atual concepção metodológica da investigação seja distinta, entende-se como fundamental apresentar, neste momento da pesquisa, o estudo que serviu como pilotagem à metodologia associada à análise de imagens que se utilizará quando da entrevista com imagens.

Para tanto, com o objetivo de explorar a técnica de captação de imagens utilizando as fotografias como referencial metodológico para aporte de estudos nas Ciências Sociais e Humanas, procurar-se-á examinar alguns contributos da análise de imagens para os estudos do currículo e da educação jurídica realizados na pesquisa exploratória.

Explicita-se que em função dos períodos de paralisação por que passaram as universidades públicas brasileiras, incluídas a FURG, foi possível explorar os dados de acadêmicos de outra universidade, e, assim, passar-se-á a analisar imagens da justiça e seus discursos produzidas por três (03) estudantes da Faculdade de Direito da UFPel. Tratam-se

de três acadêmicos que nominarei de: *Imagem da Justiça 1*, *Imagem da Justiça 2* e *Imagem da Justiça 3*.

Pensa-se ter tido o cuidado de observar que os eixos analisados no projeto de qualificação desta investigação permanecem intactos, já que a organização curricular do Curso de Direito da UFPel é bastante semelhante a da FURG. Por essa razão, serão anexadas as ementas das disciplinas e apresentar-se-ão os dados⁹⁸ que se reputa serem os mais importantes para a comparação entre esses currículos, mesmo entendendo que essa não é a principal preocupação desta pesquisa. Por outro lado, assevera-se que um estudo mais acurado sobre esse currículo e esse curso poderão ser encontrados em Leite (2003).

Na metodologia utilizada, após ter enviado e-mails para grupos de alunos que se voluntariassem a participar da pesquisa, solicitou-se que elaborassem/fotografassem uma *imagem da justiça* (LEITE, 2011), vale dizer, que produzissem uma imagem que representasse/apresentasse o conceito de justiça por meio da câmara fotográfica de um celular.

Dessa forma, na proposta indicou-se a seguinte enunciação: *Utilizando uma câmera de aparelho celular elabore uma fotografia a partir de sua representação de Imagem da Justiça*. E, logo a seguir, que respondessem às seguintes questões de pesquisa: a) Que palavras você teria para expressar esta imagem? b) E qual a significação dessa imagem para você?

Importante frisar que essas questões foram apresentadas com base na pesquisa de pós-doutorado sobre *Imagens, Justiça e Pedagogia Jurídica: elementos de análise para a pesquisa sobre o currículo* (LEITE, 2011), desenvolvida com o apoio da Capes, junto ao Grupo de Pesquisas *Justices, Images, Langues et Cultures* – JILC, da Universidade Paris 8, Paris - França. Por fim, solicitou-se que assinassem um termo de consentimento esclarecido, autorizando a análise e divulgação desses estudos.

Veja-se a seguir as *Imagens da Justiça* (LEITE, 2011) e os textos propostos pelos acadêmicos. Frisa-se o contexto (posição) curricular no qual esses alunos estão inseridos: *Imagem da Justiça 1 (aluno do 1º ano)*, *Imagem da Justiça 2 (aluno do 3º ano)*, *Imagem da Justiça 3 (aluno do 4º ano)*.

A análise desenvolvida para as imagens terá, como principais referenciais teóricos, os estudos de Ralf Bohnsack (2007; 2010), no que se refere ao método documentário de interpretação, e de Philippe Dubois (2010) e de Martine Joly (2007),

⁹⁸ Quadro de disciplinas e organização curricular do Curso de Direito da UFPel anexo. Fonte: <http://direito.ufpel.edu.br/graduacao/curriculo.html> <acesso em 07.09.2012>

propiciando examinar a particularidade da imagem em contraposição ao texto. Tal metodologia, que é própria das Ciências Sociais, registra em sua origem uma reciprocidade de influências entre essa área e os métodos da História da Arte, especialmente a iconologia, iconografia e a semiologia.

Assim, procurar-se-á analisar a imagem da justiça eleita para este estudo a partir da reconstrução de suas estruturas formais, na perspectiva de captar seu sentido particular, com especial foco no conceito de imagem (DUBOIS, 2010).

Dessa forma, com intuito de propiciar uma aproximação com o método documentário proposto, com base em Bohnsack (2010), explorar-se-ão breve e comparativamente as imagens que foram produzidas, pois servirão como base para os estudos e pesquisas desta investigação.

Imagem da Justiça 1



Imagem 4 – Balança do Direito

Fonte: Aluno do 1º ano do Curso de Direito da UFPel

- a) Que palavras você teria para expressar esta imagem? “Esta imagem expressa o símbolo da balança, que é dar tratamento igual a todos. A balança deve ser harmonicamente desenhada e, assim, permanecer, como ideal e princípio filosófico-moral.”
- b) E qual a significação dessa imagem para você? “Significa o equilíbrio.”

Imagem da Justiça 2

Imagem 5 – Deusa Themis

Fonte: Aluno do 3º ano do Curso de Direito da UFPel.

a) Que palavras você teria para expressar esta imagem? “Quando observo a imagem da Deusa Themis vem a minha mente três palavras fortes, sendo elas: Justiça, Igualdade e Imparcialidade. A Justiça estaria representada pela espada, onde o Direito

estaria posto para solucionar e dizer quem esta com ‘a razão’ em um determinado caso concreto. Igualdade visualizada na balança, mostrando que ambas as figuras, ativa e passiva da relação jurídico processual estão no mesmo pé de igualdade. E por último e não menos importante, a Imparcialidade, representada pela venda nos olhos da Deusa, que é, ou deveria ser, a postura de todo o julgador neste país, onde o juiz deve retirar-se de toda a sua carga valorativa e analisar o caso de acordo com o que é apresentado no processo e no caso concreto.”

b) E qual a significação dessa imagem para você? “Para mim essa imagem, representa a postura ética e justa não só dos julgadores em todos os graus de jurisdição, mas também de todo o Poder Judiciário.”

Imagem da Justiça 3



Imagem 6 – Defensoria Pública do Estado
Fonte: Aluno do 4º ano do Curso de Direito da UFPel

a) Que palavras você teria para expressar esta imagem? “Em tempos pós-modernos, parece que não há alternativa senão ter que suportar os encargos que este período de densa instabilidade e efemeridade proporciona à sociedade. Dentro de um circuito de vinte e quatro horas, são constantes as situações caóticas nos âmbitos social, afetivo, econômico, as quais fortalecem o estabelecimento do medo nos indivíduos, são exemplos: acidentes de trânsito, divórcios, conflitos de família, busca pela liberdade, ameaças e insultos proferidos a outrem, débitos sendo cobrados aos inadimplentes, ou melhor, aos consumidores incontroláveis, sem esquecer os problemas de saúde física e mental que assolam a população. Todos estes fatos mencionados geram, em cada um, sentimentos de vazio, de insegurança, de debilidade. Ademais, ressalta-se que diante destes estados de desconforto e de mal-estar todas as portas aparentam estarem fechadas. Entretanto, em meio a tanta confusão, existe a Defensoria Pública, que tem a função de atender aos que necessitam de ajuda. Neste órgão, as portas encontram-se sempre abertas. Neste sentido, esta imagem retrata o não abandono da justiça, a garantia de acesso à informação e à atenção dos defensores, funcionários administrativos e estagiários. Não existe a exclusão de ninguém, não há eliminação e muito menos apenas um ganhador,

todos terão a oportunidade de serem ouvidos e de terem seus problemas resolvidos ou pelo menos levarem consigo a diminuição de suas angústias. Importante aludir, que é no interior deste órgão, que os perigos intensos da sociedade contemporânea são, por instantes, deixados de lado, pois o temor se afasta, na medida em que os indivíduos vão sendo atendidos e adquirindo motivação para saírem as ruas mais cheios de segurança e esperança. Em suma, contrária à proposta da imagem, a qual expressa acolhimento, é o que Hanna Arendt (1993)* dita: ‘estar isolado é estar privado da capacidade de agir’, expressão esta que vai de encontro com os propósitos deste órgão, que possui a árdua função de agir lado a lado com quem precisa de apoio e de fornecer bons resultados aos que esperam por respostas. *ARENDR, Hannah. A Condição Humana. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,1993. Baseado, também, nas obras de Zygmund Bauman: Medo Líquido (2007), Modernidade Líquida (2001).”

b) E qual a significação dessa imagem para você? “O significado desta imagem, mormente, é a realização na prática de um preceito fundamental, registrado em nossa Constituição Federal, que é o Acesso à Justiça, exposto no art. 5º., XXXV:“A lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito.” Não ostentando credibilidade, assim, o exposto por Lassale, na sua obra intitulada “Que é uma constituição”, na qual ele sustenta que a magna carta não passa de um mero pedaço de papel.”

Tendo em vista essas imagens e textos, apresentam-se algumas questões relevantes da pesquisa exploratória.

Segundo Bohnsack (2010), as imagens devem ser analisadas pelo método documentário utilizando da comparação. Quanto aos aspectos formais, nota-se que tanto a *imagem da justiça 1*, quanto a 2, remetem aos elementos constitutivos de análise imagética *tradicional*⁹⁹, ou seja, as representações comuns veiculadas pela mídia: jornais, revistas e órgão especializados.

Para grifar: *imagem da justiça 1*, chaveiro com o desenho de uma representação de uma balança e a palavra *Direito*, e *imagem da justiça 2*, representação da Deusa da Justiça, Thêmis, empunhando um espada na mão direita e uma balança em equilíbrio na mão esquerda. Pensa-se que esta imagem pode vir a ser um extrato de um quadro de formatura do Curso de Direito, já que visualizo, ao fundo, o que parece ser um aparato em madeira, como se quadro fosse.

Em outra pesquisa com Imagens da Justiça (LEITE, 2011) pode-se perceber que a maioria vincula a ideia de justiça à figura da balança. Nessa investigação muitas delas estavam desalinhadas, o que representaria a ideia de desequilíbrio na justiça, o que não acontece com as duas imagens apresentadas na exploratória.

Entende-se que este dado concreto confirma a ideia de dualidade (bem/mal, justo/injusto, belo/feio, normal/patológico¹⁰⁰). Esse dualismo pode ser fruto de um pensamento científico moderno (paradigma dominante¹⁰¹) que perpassa o universo do aluno, principalmente no início de sua formação acadêmica.

Nota-se que este dualismo desconhece, e, portanto não dialoga com um conhecimento multicultural (pluralismo jurídico). Compreende-se ser uma lógica do senso comum, da linearidade, a ideia da justiça como sendo o embate entre dois lados, dois opostos. Aqui se visualiza a marca registrada e imposta pelos *mass media* aos sistemas de justiça; a justiça é a que *resolve os conflitos através do litígio*. Neste aspecto, não se observam as novas práticas de mediação, conciliação e resolução pacífica de conflito em nenhum dos discursos, textos e imagens.

Abre-se um parêntese, aqui, para dizer que a discussão acima possibilitou incluir no instrumento de investigação definitivo (entrevista com imagens) uma pergunta que veiculasse se o aluno participou em experiências de extensão (projetos especiais, como são

⁹⁹ De *traditio* = entrega.

¹⁰⁰ Ver Georges Canguilhem.

¹⁰¹ Ver Boaventura de Sousa Santos.

o CRDH e o CRAF/SAJ). Essa indagação teve como objetivo perceber quais diferenças existem nos códigos de alunos do currículo oficial e de alunos que se vinculam a projetos daquela natureza, especialmente no sentido de analisar as imagens representativas de justiça para grupos de alunos com diferente formação curricular. Fecha-se o parêntese.

Por outro lado, explicita-se que as imagens apresentadas/representadas guardam um forte ceticismo e uma descrença nos aparelhos de justiça. Parece que esse dado representa uma “imagem” vinculada aos “padrões de imagem” apresentados pela mídia e o senso comum. Nesse aspecto, a justiça é vista como: “lenta”, “cega”, “ambígua” e “abstrata”.

Outra forte representação está em simbolizar a Deusa Themis (justiça), *imagem de justiça 2*. Aparecia aqui um discurso sexista? Qual a representação dessa mulher (representação de feminilidade)? Seria uma mudança paradigmática no discurso machista, uma justiça feita por mulheres? Supõe-se que não, na verdade, esta simbologia está ligada à ideia de mito que a própria Deusa Themis corporifica. Nota-se que a Deusa está vendada, nada vê, seria cega? Neutra? “Não tem lado?”.

Repara-se que a *imagem da justiça 1* retrata uma imagem “pequena”. Entende-se que isso talvez represente a falta de importância dada ao tema (ou desconhecimento), além disso, quase todas as imagens pequenas são de balança, desconectadas (descontextualizadas) do universo. Segundo Bohnsack, “a projeção perspectivista visa identificar a espacialidade e a corporalidade dos objetos”. (BOHNSACK, 2007, p. 299). Isso reflete o “desligamento” do contexto, talvez pelo fato de o acadêmico cursar o primeiro ano e, ainda, não possuir referenciais suficientes para contextualizar o tema de pesquisa.

Outro significado presente é a vinculação ao princípio da igualdade, equilíbrio, o que demonstra uma ligação aos princípios constitucionais fundamentais. Acredita-se que, aqui, o conhecimento pontual (contexto) de um dos alunos possa ter contribuído para a elaboração da imagem.

Percebe-se a *imagem de justiça 3* se preocupa em contextualizar a justiça como sendo um enfrentamento da exclusão e inclusão. Nota-se uma relação com coreografia cênica (BOHNSACK, 2007, p. 300) “Com relação à coreografia cênica, esta seria equivalente à ambientação que ocorre em uma cena social”, como lembra o autor. Ao que tudo indica esses pesquisados conseguiriam em suas imagens contextualizar a justiça em suas redes de significações.

Por outro lado, a *imagem da justiça 3* não é mais figurativa, mas sim representativa de um dos espaços de acesso ao judiciário, a Defensoria Pública. Com certeza trata-se do prédio da Defensoria Pública do Estado (DPE), localizada na Avenida Ferreira Viana, na Cidade de Pelotas. Atestam-se essas informações posto que esse é meu trajeto diário da praia ao centro. Prédio novo e recentemente habitado por este órgão.

Consegue-se perceber uma variação ao comparar as três imagens, as duas primeiras (estudante 1 e 2), se me apresentam como representações imagéticas de justiça simbólicas e encharcadas da visão de mundo e de justiça como ideal, quiçá aproximando-se aos conceitos filosóficos de justiça. Portanto, típicas de alunos de início ou meio de curso.

Ao ler os excertos de ambos os acadêmicos (1 e 2), confirma-se essa representação. Argumenta-se que tanto para o primeiro estudante, como para o segundo, a imagem da justiça está ligada ao equilíbrio; a balança aparece harmônica, alinhada, como se demonstrando a necessidade de igualdade entre as partes (os lados).

Percebe-se que o discurso apresentado pelo aluno da imagem 2 está mais bem estruturado, mais denso, produzindo informações importantes sobre sua visão de equilíbrio e de justiça. Pode-se daí inferir que seu conjunto de aportes para a leitura da imagem está, mais aprimorado. Essa hipótese se confirma, quando se verifica que o aluno está cursando o 3º ano:

Quando observo a imagem da Deusa Themis vem a minha mente três palavras fortes, sendo elas: Justiça, Igualdade e Imparcialidade. A Justiça estaria representada pela espada, onde o Direito estaria posto para solucionar e dizer quem está com “a razão” em um determinado caso concreto. Igualdade visualizada na balança, mostrando que ambas as figuras, ativa e passiva da relação jurídico processual estão no mesmo pé de igualdade. E por último e não menos importante, a Imparcialidade, representada pela venda nos olhos da Deusa, que é, ou deveria ser a postura de todo o julgador neste país, onde o juiz deve retirar-se de toda a sua carga valorativa e analisar o caso de acordo com o que é apresentado no processo e no caso concreto (texto *imagem da justiça 2*)

Nota-se que a *imagem da justiça 1*, um chaveiro na cor prata cujo símbolo é representado pela balança e cuja epígrafe expõe a palavra *direito* parece trazer consigo uma demarcação típica de uma visão *mínima* de justiça, como valor filosófico (expressão utilizada pelo estudante). Por essa razão, pode-se crer que esse aluno ainda não teve aproximação com os variados campos especializados do conhecimento jurídico. De fato, o aluno está matriculado no 1º ano do Curso de Direito.

Distingue-se a *imagem da justiça 3* das duas demais, como já se fez anteriormente. Para além do seu texto, que inclusive aporta dados teóricos e citações bibliográficas, a imagem da justiça vem matizada por um prédio que está localizado próximo ao poder judiciário na cidade de Pelotas e que, sobretudo, se trata de local onde funciona instituição de defesa dos direitos humanos, individuais e coletivos, a DPE.

A emblemática figura humana apresentada na *imagem da justiça 3* adentrando uma porta entreaberta ou quase que totalmente aberta, pode nos indicar, como nos refere o autor do texto e da imagem, que a Defensoria Pública do Estado (DPE) é um espaço de *acesso à justiça*.

Entretanto, em meio a tanta confusão, existe a Defensoria Pública, que tem a função de atender aos que necessitam de ajuda, neste órgão, as portas encontram-se sempre abertas. Neste sentido, esta imagem retrata o não abandono da justiça, a garantia de acesso à informação e à atenção dos defensores, funcionários administrativos e estagiários. (Fragmento do texto da *imagem da justiça 3*).

Essa observação feita pelo autor da imagem possibilita compreender que a imagem de justiça, visualiza a conquista dos direitos, do processo e da ação, um agir, o direito como uma faculdade ou possibilidade. Entende-se que essa imagem possibilita compreender a justiça não mais na sua forma tão só filosófica, mas mais instrumental, razão pela qual se poderia dizer que este acadêmico (3) está imerso em importantes aportes curriculares, equivalentes aos eixos de formação profissional e prática.

Ao encerrar esta pesquisa exploratória, entende-se que este conjunto de Imagens da Justiça produzido por acadêmicos de um curso de Direito, pode nos dar pistas de como esses acadêmicos produzem sua representação imagética a partir das suas visões de mundo. Esses relevantes dados possibilitam avançar sobre estudos investigativos com imagem, fotografia e currículo. E, quiçá, nesta investigação, mas sob outro viés, como nas orientações específicas de codificação (OEC) (BERNSTEIN, 1996, 1998; HOLLAND, 1994), contribuir na análise das relações de poder e controle do currículo do curso de Direito da FURG.

4.4 Fotografia e orientação específica de codificação

Na década de 1980, Holland (1981) trabalhou em uma pesquisa que avançou nos estudos sobre códigos elaborados e restritos de Bernstein. Essa investigação ocorreu na Universidade de Londres, especificamente na Unidade de Pesquisa em Sociologia do

Instituto de Educação, a qual Bernstein dirigia, aliás, ele era o idealizador desse projeto, tendo sido, posteriormente, o orientador da tese de doutorado de Holland em 1985.

Nesse estudo, foram pesquisadas as orientações específicas de codificação de alunos de classe média e de classe baixa¹⁰², em especial a orientação das crianças com os princípios de classificação e os mecanismos para uma possível mudança. Como se referiu anteriormente, a amostra consistia num total de 60 crianças (meninos e meninas), sendo 30 de origem de classe média e 30 de classe popular. As crianças possuíam idades entre 08 e 11 anos.

Para a investigação, foi proposta a utilização de materiais que fossem familiares a todas as crianças, mesmo que se esperasse que as leituras sobre os materiais fossem diferente em razão da classe social. Dessa forma, produziram-se vinte e quatro (24) cartões com fotografias coloridas de itens de alimentos em grupos: animal (carne, porco, sardinha...), vegetal (feijão, batata...), origem animal (leite, manteiga, queijo, ovo...) e cereais (pão, arroz, massa, bolacha...) (HOLLAND, 1981, p.04).

Importante frisar que muitos desses alimentos eram consumidos pelas crianças de todas as classes em idade escolar. Apesar disso, a forma como eles eram apresentados e servidos dependeria da montagem de pratos e, segundo, os investigadores, isso poderia variar de acordo com a classe e posição social.

Quando a pesquisa foi iniciada, a preocupação era saber que princípios as crianças utilizavam quando eram convidadas a agrupar alimentos que elas consideravam possuir uma relação. Assim, na primeira questão da pesquisa, perguntou-se às crianças: “Você acha que poderia colocar estes alimentos juntos e em grupos? Você pode fazer do jeito que preferir. Basta colocar juntos os que parecem estar relacionados. Você não precisa usar todos eles se você não quiser” (HOLLAND, 1981, p. 03).

Em um segundo momento (na mesma questão), depois que as crianças tinham feito os grupos, perguntou-se a elas se poderiam dar, pelo menos, dois princípios gerais usados para agrupar os alimentos. Neste aspecto, se as crianças usavam um princípio que tinha relação direta com o contexto específico de sua vida (significado a partir de atividades locais) a classificação estaria relacionada com a vida cotidiana em sua família de origem, como, por exemplo, em “porco e carne comemos em casa” (HOLLAND, 1981, p. 05). Assim, foi proposto que o princípio de classificação tinha uma relação relativamente direta com a base material e o local específico de origem da criança, em

¹⁰² Serão utilizados como sinônimo, no texto, os termos operária e popular.

linha geral, portanto, os critérios de escolha de crianças de classe popular. (HOLLAND, 1981, p. 08)

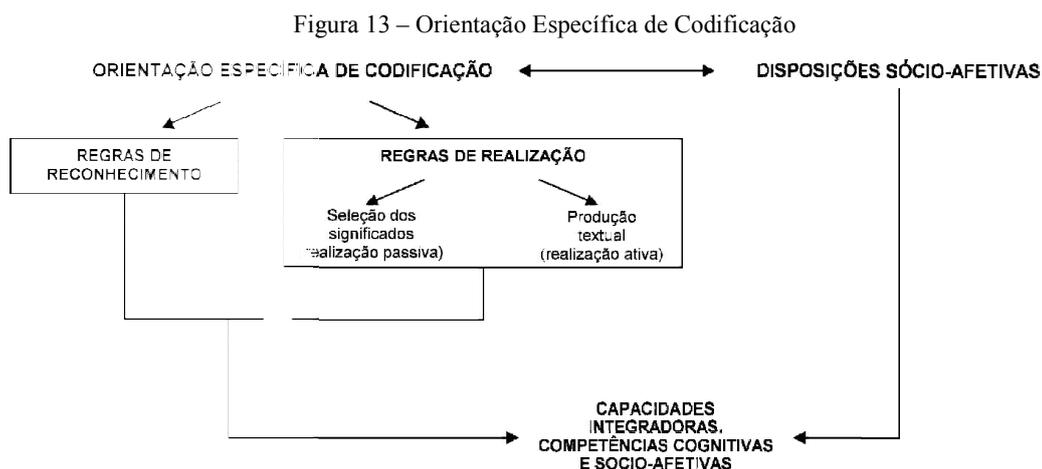
No entanto, algumas crianças deram um princípio de que suas escolhas estavam menos relacionadas ao contexto específico, ao seu cotidiano, como no caso de experiências com suas relações, conhecimentos e práticas sociais, por exemplo, ao relacionarem sardinha e peixe, “os dois vêm do mar”. (HOLLAND, 1981, p. 05). Nesses casos o princípio geral de classificação das crianças de classe média era relativamente independente de seu contexto específico (HOLLAND, 1981, p. 08).

Embora a primeira questão tivesse levado à parte dos resultados aqui apresentados, a investigação propôs que fosse, novamente, perguntado às crianças: “Você poderia fazer este agrupamento uma segunda vez? Você pode tentar colocar os alimentos juntos de uma maneira diferente?” (HOLLAND, 1981, p. 04)

Nessa segunda questão da pesquisa, as crianças, em maioria de classe média, alteraram seu princípio de classificação e apontaram critérios semelhantes aos produzidos pelas crianças da classe popular. Por outro lado, as crianças da classe operária continuaram a usar o mesmo princípio de classificação da questão anterior (HOLLAND, 1981, p. 09).

Em resumo, a investigação conseguiu demonstrar que crianças de classe média possuíam dois princípios de classificação e, por isso uma hierarquia de princípios, enquanto que as de classe popular somente um. A proposta de investigação lidou com potencialidades, a fim de verificar as relações de poder que se sustentam na localização das orientações específicas de codificação. (HOLLAND, 1981, p. 16-17)

Partindo desse estudo de Holland (1981), desenvolveu-se uma proposta piloto de entrevistas com imagens, não com o intuito de abordar as diferenças de códigos em razão à classe social, mas sim a necessidade de investigar, complementarmente aos documentos curriculares e as práticas docentes, as diferentes orientações específicas de codificação dos alunos em relação aos conceitos de justiça e de justiça social. De acordo com Morais e Neves (2000), as orientações específicas de codificação (OEC) se operam pelas regras de reconhecimento e realização, mas se relacionam, também, às disposições socioafetivas.



Fonte: Moraes e Neves, 2000

Baseado nesse modelo, a investigação procura revelar qual a orientação específica de codificação dos alunos do Curso de Direito da FURG, tentando compreender quais as regras de reconhecimento desses estudantes para o conceito de justiça ou de justiça social, vale dizer, qual espectro imagético em que se situa contextualmente o aluno e, logo a seguir, a partir da produção de um texto, como este acadêmico conceitua justiça, aproximando-se, ou não, do conceito de justiça social aqui narrado, e de que forma ele vincula esse conceito à sua percepção imagética de justiça.

Para tal, depois da discussão e escolha das 48 imagens com o fotógrafo e, após apresentá-las a outros dois professores de Direito, estabeleceu um critério com base nesses observadores e no investigador que indicava que: a) as imagens do Grupo 3 seriam representações imagéticas tendentemente aproximadas ao conceito de justiça social (FRASER, 1996; LYRA FILHO, 1982) abordado nesta investigação; b) as imagens do Grupo 2 tinham, em uma parte, um apelo ao conceito de justiça e, em outra parte, ao de justiça social aqui proposto e c) as imagens do Grupo 1 estariam vinculadas ao conceito de justiça institucional, ou seja, um conceito de justiça ideal (HART, 2011).

Partindo-se dessa premissa, primeiramente se quis saber se os alunos ao visualizarem as fotografias perceberiam nelas imagens de justiça e, logo a seguir, quais dessas imagens visualizadas os alunos elegeriam como suas imagens representativas de justiça, isto é, se imagens predominantemente do grupo 1, 2 ou 3, ou se escolheriam fotografias de todos os grupos (bricolagem).

Iniciou-se a investigação com uma hipótese para a entrevista com imagens — que indicava que alunos que frequentassem somente o Currículo Oficial teriam como representação uma imagem de justiça mais próxima ao conceito de justiça de Hart (2011),

ou seja, predominantemente imagens do Grupo 1¹⁰³, e diferentemente, os alunos que incluíssem em sua formação a participação em Projetos Especiais (Programas de Extensão) teriam uma percepção de justiça mais aproximada ao conceito de justiça social de Fraser (1996) e Lyra Filho (1982), isto é, imagens do Grupo 3¹⁰⁴. Essa hipótese foi se constituindo e se construindo ao longo das atividades de prática de pesquisa realizadas no período de doutorado.

Nos estudos preliminares de Leite (2011), cuja proposta é investigar o currículo, a pedagogia e a educação jurídica a partir da elaboração de imagens da justiça sob a forma de desenhos, as representações de justiça oscilam entre elementos tradicionais e representativos, como os símbolos da justiça: malhete (martelo), balança e deusa thêmis, e imagens da justiça com conteúdos culturais (questões sociais, gênero, raça...).

Essas *imagens-símbolo* que serão entendidas, nesta investigação como o conjunto de imagens da justiça ligadas às representações e elementos tradicionais (martelo, balança e deusa), e as *imagens-sociais*, representações simbólicas de contextos sociais, culturais e familiares, estão geralmente apresentadas em diversos níveis e contextos aos quais os alunos estão vinculados curricularmente. Percebe-se uma predominância daquelas imagens nas representações elaboradas por alunos de início de curso (LEITE, 2011) o que pode indicar uma construção imagética encharcada de pedagogias da mídia, como, por exemplo, a presença do martelo, típico dos produtos audiovisuais americanos.

Por outro lado, no decorrer do percurso educativo na grade curricular, embora as *imagens-símbolo* permaneçam, sua quantidade de representações diminui e, com isso, há uma aproximação a imagens mais culturais, inclusive sob a forma de narrativas e estórias.

Nesta investigação é impossível discutir todos os resultados dos estudos de Leite (2011), porém as contribuições daí decorrentes servem como fio condutor para que a pesquisa com imagens da justiça seja referenciada.

Para a entrevista com imagens, cuja descrição e formulário encontram-se anexos a esta investigação, solicitou-se a autorização da Coordenação de Curso, dos respectivos professores das disciplinas e dos professores coordenadores dos projetos especiais para que pudesse ser aplicada a atividade em aula ou quando da reunião do grupo vinculado ao projeto.

Após os trâmites administrativos, aplicou-se a proposta que consistia em os alunos observarem atentamente a exposição de um total de quarenta e oito (48) imagens e

¹⁰³ Imagens do Grupo 1 em anexo.

¹⁰⁴ Imagens do Grupo 3 em anexo.

fotografias, sob a forma de slides em documento PowerPoint (ppt). E, logo, pediu-se que indicassem quais as imagens se referiam as suas imagens conceituais de justiça, ou seja, explicitou-se que imagens, dentre aquelas que foram apresentadas, os entrevistados relacionariam à justiça. Importante salientar que os alunos poderiam escolher no máximo seis (06) imagens, sendo alertados que não seria obrigatória a seleção de um número mínimo de imagens.

Depois dessa etapa, preenchido o respectivo guia¹⁰⁵ apontando a letra ou o número da(s) imagem(ns) selecionada(s), foi solicitado que dissessem em algumas palavras por que escolheram aquelas imagens. Por fim, solicitou-se, em outro questionamento, que produzissem uma breve escrita a partir da seguinte pergunta: *o que é justiça para você?*

As imagens e fotografias apresentadas compunham um arquivo denominado *entrevista com imagens – um a um*, cuja origem pertence a Nauro Jr., a arquivo pessoal do autor da investigação e *imagens-símbolo* encontradas em sítios de internet. Para fins de análise, agruparam-se, previamente, as tipologias de imagens e fotografias em três conjuntos.

Quadro 26 – Imagens e fotografias para a entrevista de orientação específica de codificação

Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> • imagens de balança • imagens de malhete (martelo) • imagens da deusa Themis • imagens que MESCLEM os elementos anteriores • imagens que remetam à justiça institucional (prédios, salas, processos judiciais)
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> • imagens de natureza (árvore/animais) • imagens de relações (amizade/afeto/mãos dadas) • imagens econômicas - mercadoria; representativas e narrativas – “janela aberta para o mundo”; retóricas - discurso (AUMONT, 2013, p. 148-149)
Grupo 3	<ul style="list-style-type: none"> • cena social A - pobreza/riqueza • cena social B - liberdade/privação • cena social C - igualdade /desigualdade • cena social D - paz/violência • cena social E - diversidade/homogeneidade

Fonte: Autor

¹⁰⁵ Guia anexo a esta investigação.

Quadro 27 – Imagens por Grupos¹⁰⁶

Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens : 2, 5, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 23 • Imagens : A, E, G, J, O, Q, Z
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens : 4, 12, 14, 16, 18, 24 • Imagens : C, H, K, P, S, T
Grupo 3	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens : 1, 3, 6, 7, 8, 10, 20, 21, 22 • Imagens : B, D, F, I, L, M, N, R, U, V, X

Fonte: Autor

Constitui-se, neste quadro, um conjunto de imagens que se pensa dialogar com as representações conceituais de imagens de justiça dos acadêmicos do Curso de Direito da FURG. Frisa-se que a proposta dessa entrevista com imagens da justiça é complementar a análise de dados coletados nas aulas e reuniões (práticas docentes) e nos documentos curriculares.

Dado o elevado número de imagens (48), a título de composição imagética, ilustrar-se-á o texto desta investigação, apresentando duas (02) representações de cada Grupo supracitado. Essas imagens e fotografias foram escolhidas por aquilo que potencializam transmitir.

¹⁰⁶ Esse quadro apresenta as imagens categorizadas por número e letras. Esses grupos imagéticos encontram-se nos anexos: a) imagens do grupo 1 (pg 328-330); b) imagens grupo 2 (pg. 331-332) e c) imagens grupo 3 (pg. 333-336).

Imagem 7 - Imagens do Grupo 1



Fonte: Sítios de internet ¹⁰⁷

Imagem 8 – Imagens do Grupo 2



Fonte: Autor, 2012 e 2013

Imagem 9 – Imagens do Grupo 3



Fonte: Nauro Jr. (s/d)

¹⁰⁷ Essas imagens e seus respectivos sítios serão referenciados no decorrer desta investigação.

As duas primeiras imagens denominam-se, para esta investigação de *imagens-símbolo (grupo 1)*. Constituem-se em verdadeiros ícones representativos de justiça: balança, malhete (martelo) e deusa Themis (deusa da justiça). Essas representações semióticas populam o cotidiano daqueles que operam nos sistemas de justiça, de magistrados (judiciário) a advogados (OAB). Por outro lado, essas imagens também chamadas de *tradicionais* se avultam em sítios de internet, livros e agendas especializadas, lembranças e presentes e, sobretudo, na mídia televisiva (séries policiais, novelas, seriados de animação...). Portanto, pode-se dizer que essas *imagens-símbolo* constituem-se, numa primeira aproximação, ao campo especializado do conhecimento jurídico, ou seja, uma primeira percepção imagética de justiça.

As imagens que seguem compõem o *Grupo 2*, cuja diversidade e amplitude impossibilitam de nominá-las sob um único termo. Essas imagens do *Grupo 2* são fotografias representativas de amizade, afeto, de natureza e/ou paisagem.

Por último, as imagens *cenais sociais* que representam as questões sociais do cotidiano, elas procuram dialogar a realidade presente na: (des)igualdade, igualdade, diversidade, exclusão social, violência, paz, liberdade, privação etc, e compõem o Grupo 3. Nota-se que a proposta, neste grupo de imagens, é apresentar fotografias que dialoguem com a realidade, de modo a evocar que uma mesma imagem possa manejar sentidos de justiça e injustiça social.

CAPÍTULO V

El proceso de educación en el Derecho no puede mudarse sólo proponiendo técnicas más activas sino también procurando un cambio de actitud en quienes enseñan el Derecho. (WARAT, 2004, p. 372).

5. Analisando os dados coletados

Durante a longa trajetória (1958-2000) de investigações desenvolvidas por Basil Bernstein, seja como professor do Instituto de Educação ou Diretor da Unidade de Pesquisa Sociológica, da Universidade de Londres, Inglaterra, aparecem como marca, as constantes reformulações para seus estudos e teoria. A potente dialética entre o empírico e o teórico, somada aos ajustes dados ao longo de suas pesquisas, possibilitaram que a teoria bernsteiniana assumisse níveis elevados de abstração e conceitualização, uma das grandes características do autor. Essa é, talvez, uma das possíveis razões pelas quais suas contribuições não tenham ocupado uma dimensão maior no campo da educação.

De todas as suas obras, algumas traduzidas para o português e divulgadas no Brasil, destaca-se “Class, Codes and Control, Volume IV. A primeira edição do Volume I foi publicada em 1971 e a segunda edição do último volume em 2000” (MORAIS, 2004, p. 01). Essa obra foi traduzida no Brasil por Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira, sendo publicada em 1996 com o título *A Estruturação do Discurso Pedagógico – Classe, Códigos e Controle* e amplamente citada e utilizada em pesquisas no campo do currículo (SILVA, 2005; MOREIRA; SILVA, 2009; SANTOS, 2003, MACEDO; LOPES, 2011; CUNHA, 2004a e 2004b).

No espectro metodológico, a teoria de Bernstein (1990, 1998) possui elevado poder de descrição na medida em que se constrói a partir de duas linguagens de descrição: interna e externa. Ao se referir criticamente às teorias da reprodução, Bernstein afirma que esses estudos não estão preocupados com a descrição.

For those theories and approaches are not really concerned with such description. They are concerned only to understand how external power relations are carried by the system, they are not concerned with the description of the carrier, only with a diagnosis of its pathology. Their concepts specify what is to be described, they call for a description, but are unable to provide principles for that description. In a sense the concepts are diagnostic; they refer to the source of a social pathology. In a way these theories specify that the normal is the

pathological (an inversion of Durkheim) but the non-pathological form is rarely if ever described in the sense in which description is used here.¹⁰⁸ (BERNSTEIN, 1990, p. 148-149).

Dessa forma, a teoria bernsteiniana acaba por se constituir, para muitos pesquisadores e para esta investigação, na própria linguagem interna de descrição, já que possui modelos, conceitos e constructos teóricos capazes de sustentar a pesquisa, como são exemplos os conceitos de *classificação e enquadramento, poder e controle*.

Por outro lado, existe uma linguagem externa de descrição, que se constitui a partir de proposições e de modelos derivados da linguagem interna de descrição, mas com uma referência empírica fortemente acentuada. Para Bernstein (1998, p.162), “é a linguagem externa de descrição que ativa a linguagem interna de descrição.” Dessa forma, as relações sociais existentes na prática pedagógica referem-se aos textos e contextos pedagógicos que, por sua vez, constituem o nível empírico da metodologia proposta nesta investigação.

Bernstein (1998) sustenta que sua teoria se ocupa, basicamente, das formas de controle simbólico como reguladoras da reprodução cultural ou de uma mudança cultural. Por isso, seus estudos tratam das formas de controle simbólico institucionalizadas, formal ou informalmente, e operadas através das práticas pedagógicas. Assim, a sua grande contribuição teórico-metodológica se dá no sentido de tentar “compreender como as práticas pedagógicas transmitem, direta ou indiretamente, o poder e o controle, e, mais concretamente, as relações de poder e os princípios de controle”. (BERNSTEIN, 1998, p. 152).

A pergunta que se pauta é: a partir de que elementos Bernstein (1998) pretendia analisar as relações de *poder* e os princípios de *controle*? As investigações de Bernstein (1998) levavam em consideração dois elementos. Primeiramente, as instituições analisadas, os agentes, as práticas e as formas especializadas de comunicação, que revelavam a variedade e as modalidades de regulação, bem com seus princípios de organização em termos de transmissores culturais. Nesse sentido, Bernstein estava preocupado em saber como as relações internas presentes na organização do conhecimento educacional (sistema

¹⁰⁸ Em tradução livre: “Essas teorias não estão realmente preocupados com a descrição. Elas estão apenas preocupadas em compreender como as relações de poder (externas) são transportadas pelo sistema, não estão preocupadas com a descrição do transportador, apenas com um diagnóstico de sua patologia. Seus conceitos não especificam o que deve ser descrito, eles exigem uma descrição, mas são incapazes de fornecer princípios para essa descrição. Em um determinado sentido, os conceitos são diagnósticos; eles se referem à fonte de uma patologia social. De certo modo essas teorias especificam que o normal é o patológico (uma inversão da teoria durkheiminiana), mas na forma não - patológica é raramente descrita, se é que alguma vez foi descrita no sentido em que a descrição é aqui é usada.”

educacional inglês), no currículo, nas práticas docentes eram influenciada por elementos externos, e de que modo se recontextualizavam textos em contextos e níveis diversos. Por outro lado, para Bernstein há um segundo elemento fundante que é o que demonstra como esses princípios são, em si mesmos, os mecanismos para a reprodução destas relações.

É de se referenciar que a teoria bernsteiniana possui, como abordagem predominante, a qualitativa. Embora muitas investigações mesquem os métodos quantitativos e qualitativos, como é o caso do Grupo ESSA, preferiu-se para esta investigação a inspiração em Bernstein (1998). Portanto, a abordagem desta investigação será de cunho qualitativo.

Uma teoria deveria gerar os critérios para sua avaliação, os contextos para sua exploração, os princípios para sua descrição e as regras para sua interpretação. (BERNSTEIN, 1996, p. 139).

A pesquisa do tipo qualitativa (FLICK, 2005; BOGDAN; BIKLEN, 1994) oferece ao pesquisador uma infinidade de tópicos de modo a que possa moldar o conteúdo aproximando-o da realidade de análise, neste caso o Curso de Direito da FURG. Utilizou-se da investigação do tipo qualitativa, pois, conforme Flick (2005), ela serve para se preocupar com: os significados subjetivos e individuais; o cotidiano analisado e a perspectiva estruturalista, que procura dar conta das questões sociais. A partir de Flick (2005), lança-se mão, especialmente, desta última abordagem, tentando entender a escola, e, portanto, a universidade, correlacionada aos conceitos macro e micro das estruturas sociais. É bom lembrar que, para o projeto inicial (2011), foram previstos e realizados algumas etapas de pesquisa (LAKATOS, 1993; MACEDO, 2001). Uma inicial, de organização, de levantamento e de fichamento dos aportes teóricos utilizados para este estudo, vale dizer, as diferentes teorias do currículo, bem como suas articulações com o objeto de pesquisa, e uma breve: a) revisão bibliográfica, b) pesquisa legislativa na esfera federal sobre a educação jurídica e suas interfaces e c) normas e regulamento do curso em análise, especialmente o PPP 2006.

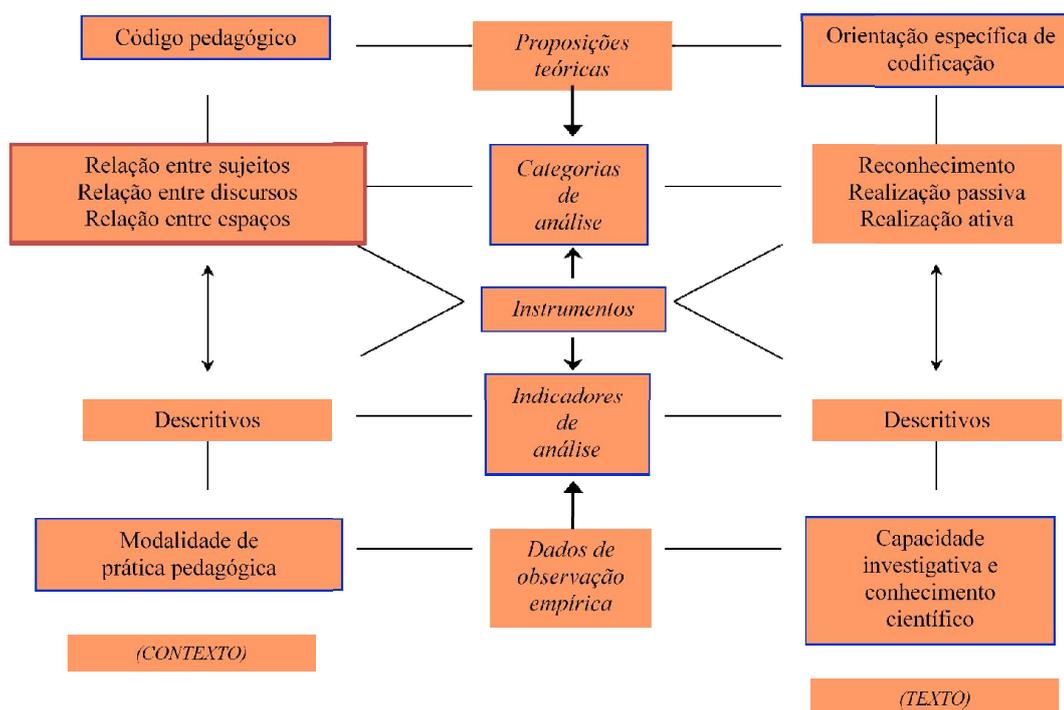
Outra questão importante diz respeito à validade e fiabilidade da investigação. Para ambas se propôs que os professores investigados lessem atentamente a proposta metodológica e a transcrição de seus relatos. Em momento distinto, solicitou-se que apontassem alguma discordância, no que não houve manifestação. Compõe-se, ainda, aos critérios de investigação, a inspiração teórica bernsteiniana que já embasou pesquisas de variados matizes no campo da educação e do currículo (APPLE, 1993; BALL, 1994;

YOUNG, 2010). Para produzir os resultados, contou-se com o procedimento de triangulação dos dados, explicitado pela confrontação dos dados referentes aos documentos e textos curriculares, às práticas pedagógicas docentes e às entrevistas com imagens aos alunos, somadas ao referencial teórico-metodológico, e, ainda com pesquisas aparelhadas com esse mesmo referencial.

Por isso, de modo a sistematizar a metodologia investigativa, apresenta-se um modelo de relações presentes na construção dos instrumentos de análise de textos e contextos, elaborados com base em Moraes e Neves (2006). O modelo traduz, na coluna da esquerda, as relações que se pretende consistentemente construir a partir dos códigos pedagógicos. Os códigos são moldados com as categorias analíticas propostas por Bernstein: relações entre sujeitos, discursos e espaços. Para cada uma das categorias, produziram-se subdivisões, como, por exemplo, no caso das regras discursivas, a intra e a interdisciplinaridade. Com a proposta narrada, espera-se, dentro dos contextos previstos para a pesquisa, articular a prática pedagógica docente. A coluna da direita, como já explicitado em outros espaços desta investigação, dedicou-se a estabelecer as relações entre as regras de reconhecimento e realização (ativa e passiva) nos textos dos alunos (entrevista com imagens). Por fim, mas de fundamental importância, a coluna central articula proposições teóricas e categorias de análise bernsteinianas, instrumentos elaborados para a investigação e descritivos previamente selecionados para a prática observada.

Desenvolveu-se um conjunto de conceitos que permitiram que as relações de poder fossem traduzidas em termos de relações estruturais e que os procedimentos de controle fossem traduzidos em termos de princípios de comunicação. (BERNSTEIN, 1996, p. 139).

Figura 14 - Modelo – Relações presentes na construção dos instrumentos de análise de textos e contextos



Fonte: Adaptado de Moraes e Neves, 2006

Elegeram-se, também, como metodologia, a análise de imagens com ênfase em Panofsky (1986) e Dubois (2011), de forma a propiciar o exame de como são representadas as percepções de justiça e/ou justiça social quando da aplicação da entrevista com imagens junto aos alunos do curso.

Nesse aspecto, assevera-se que foram convidados a participar da entrevista com imagens todos os alunos vinculados aos projetos especiais matriculados no curso de Direito, o que possibilitou a participação dos 08 alunos, bem como se estimulou os demais do curso de Direito a participar, e, destes, foram entrevistados 82 alunos.

5.1 Recontextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais – Discurso Pedagógico Oficial e Currículo Oficial

Ao se investigarem a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos de 2006 e 2012 e o currículo oficial, pode-se afirmar que houve um processo de recontextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito, tendo em vista a deslocação e realocação do texto em vários aspectos e sentidos.

Primeiramente, quanto à previsão expressa no art. 2º das Diretrizes (Resolução nº. 09, de 2004) ao se referir à necessidade de o PPP estabelecer o perfil do formando, bem como as competências e habilidades.

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.

Nota-se, nesses aspectos, o cumprimento da norma quanto à previsão desses dois critérios, tanto no PPP 2006 como no PPP 2012. Por outro lado, em ambos percebe-se o perfil do formando e as competências e habilidades.

Quadro 28 – Perfil do egresso – PPP 2006 e 2012

Diretrizes Curriculares Nacionais 2004	Projeto Político pedagógico 2006	Projeto Político Pedagógico 2012
Perfil	Perfil	Perfil
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.	No atendimento às disposições da Resolução 9/2004 CNE/CES nº 9/04 e às especificidades do presente projeto o Curso desenvolverá de modo a propiciar aos egressos o seguinte perfil: a) sólida formação geral, humanística e axiológica, teórica e prática; b) capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica; c) adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais; d) postura reflexiva e 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; e) formação básica e instrumentos específicos para a atuação na defesa dos Direitos Fundamentais e do Meio Ambiente, sem prejuízo da formação geral adequada ao exercício das diferentes	No atendimento às disposições da Resolução 9/2004 CNE/CES nº 9/04 e às especificidades do presente projeto o Curso desenvolverá de modo a propiciar aos egressos o seguinte perfil: a) sólida formação geral, humanística e axiológica, teórica e prática; b) capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica; c) adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais; d) postura reflexiva e 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; e) formação flexibilizada para atuação na defesa dos Direitos Humanos, do Desenvolvimento e da Sustentabilidade, sem prejuízo da formação geral

	<p>profissões jurídicas. Propicia-se, assim, a formação de bacharéis efetivamente comprometidos e preparados para assumir, destarte, o papel de agente constitutivo e modificador da sociedade, um bacharel que, além de operador jurídico-político seja um cidadão envolvido no processo democrático de construção de uma sociedade justa, harmônica, economicamente desenvolvida e ecologicamente equilibrada. (p. 15)</p>	<p>adequada ao exercício das diferentes profissões jurídicas. Propicia-se, assim, a formação de bacharéis efetivamente comprometidos e preparados para assumir, destarte, o papel de agente constitutivo e modificador da sociedade, um bacharel que, além de operador jurídico-político seja um cidadão envolvido no processo democrático de construção de uma sociedade justa, harmônica, economicamente desenvolvida e ecologicamente equilibrada. (p.20)</p>
--	--	--

Fonte: PPP 2006 e 2012

O texto apresentado pela Diretriz, embora seja acatado integralmente em ambos os PPPs, articula as características do perfil de modo generalizante, sem explorar os termos nele contidos. Pode-se dizer que, em geral, os textos em políticas públicas educativas são menos explícitos, deixando a redação ambígua e a interpretação dificultada. Frisa-se que, para a sistematização deste capítulo, não se utilizarão dos sublinhados junto ao quadro, preferindo-se articular alterações, acréscimos ou supressões no texto analítico.

Mainardes (2006, p.53), ao explorar o Ciclo de Políticas de Ball, entende que “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.” Ao concordar-se com Mainardes, entende-se que essa interpretação e reinterpretação se originam na possibilidade de deslocamento do texto de um contexto oficial para um contexto recontextualizador (BERNSTEIN, 1996).

Dessa forma, percebe-se que os PPPs de 2006 e 2012 adotaram redação semelhante, diferenciando-se da Diretriz quanto à proposição textual, já que o perfil foi sistematizado em alíneas. Outra questão relevante foi a forma como se explorou, de forma mais explícita, a vocação do curso, atendendo às especificidades curriculares, ou seja, o contexto local. No PPP de 2006, a ênfase se constitui nos direitos fundamentais no meio ambiente; no de 2012, a nota é para os direitos humanos e o desenvolvimento e sustentabilidade. Para esta investigação, não será possível esclarecer todas as alterações

terminológicas, mas para efeitos de informação, a proposta de 2012 adota uma terminologia atualizada.

Há, também, um esclarecimento quanto ao perfil político do bacharel, constituindo-se ambos os PPPs em textos cuja ênfase se dá na formação humanista, reflexiva e crítica, pretendendo-se um egresso capaz de agir e transformar a sociedade na qual está inserido.

Questão relevante diz respeito à flexibilidade curricular, não estabelecida nas Diretrizes e nem no PPP de 2006. Nesse aspecto, nota-se que o PPP de 2012 aprofundou as propostas presentes do PPI da FURG que já previam a flexibilização quanto a escolhas das disciplinas e do currículo, e, por conseguinte, uma formação um pouco mais flexível. Veja-se a previsão, exclusiva no PPP 2012.

3.10 Flexibilidade Curricular

Incluída expressamente nos documentos institucionais entre os princípios que orientam o ensino para a presente década, a flexibilidade curricular faz-se presente neste projeto, admitindo-se que o aluno componha com relativa liberdade aproximadamente 15% da carga horária do curso, computadas as atividades complementares e as disciplinas optativas.

Nesta perspectiva, e também considerando a dinâmica singela da realidade da graduação, o presente projeto, em que pese apresentar um leque de disciplinas optativas que poderiam ser alocadas em distintos segmentos da vocação escolhida (direitos humanos, desenvolvimento e sustentabilidade) opta por não fixar rígidas áreas de concentração, estabelecendo-se, por outro lado, a exigência do cumprimento de uma carga mínima de 330 horas em disciplinas optativas livremente escolhidas pelo estudante, sendo pelo menos 240 horas em disciplinas optativas teóricas e 90 horas em uma das disciplinas optativas de natureza prática (que abrangerão disciplinas relacionadas ao desenvolvimento do TCC).

Destarte, o estudante há de escolher, no mínimo, 240 horas (16 créditos), dentre um variado leque de disciplinas teóricas, quais sejam:

- Direito da Criança, do adolescente e do Idoso, optativa, teórica
- Direito Previdenciário, optativa, teórica
- Criminologia, optativa, teórica
- Direito Penitenciário, optativa, teórica
- Direito e Gênero, optativa, teórica
- Direito Educacional, optativa, teórica
- Direito Público Eclesial, optativa, teórica
- Biodireito, optativa, teórica
- Direito da Pesca, optativa, teórica
- Direito do Consumidor, optativa, teórica
- Direito do Mar, optativa, teórica
- Direito Cooperativo e Cidadania, optativa, teórica
- Direito Portuário, optativa, teórica
- Direito e mediação, optativa, teórica
- Direito Econômico, optativa, teórica
- Direito Processual Tributário, optativa, teórica
- Comunicação Jurídica, optativa, teórica
- História das Ideias Jurídicas, optativa, teórica
- Medicina Legal, optativa, teórica
- Legislação Penal Extravagante, optativa, teórica
- Sistemas Processuais Penais, optativa, teórica
- Propriedade Intelectual, optativa, teórica
- Direito e Novas Tecnologias, optativa, teórico-prática

- LIBRAS, optativa, teórica

Outrossim, no último ano do curso, o estudante escolherá uma disciplina prática específica que terá por função articular variados fatores relacionados à produção científica acadêmica, concentrados numa área específica, facilitando o desenvolvimento do seu Trabalho de Conclusão de Curso, tendo por referência um igualmente variado leque de disciplinas práticas de produção científica:

- Pesquisa em Direitos Humanos, optativa, prática
- Pesquisa em Direito Ambiental optativa, prática
- Pesquisa em Direito e Bioética, optativa, prática
- Pesquisa em Direito Econômico, optativa, prática
- Pesquisa em Direito do Consumidor, optativa, prática
- Pesquisa em Direito Educacional e Ensino Jurídico, optativa, prática
- Pesquisa em Direito do Mar, Pesca e Navegação, optativa, prática
- Pesquisa em Direito Empresarial, optativa, prática
- Pesquisa em Filosofia Jurídica e Teoria do Direito, optativa, prática
- Pesquisa em Sociologia Jurídica e História do Direito, optativa, prática
- Pesquisa em Direito Constitucional, optativa, prática
- Pesquisa em Direito Civil, optativa, prática
- Pesquisa em Direito Processual Civil, optativa, prática
- Pesquisa em Direito Tributário e Finanças Públicas, optativa, prática
- Pesquisa em Direito Penal e Processual Penal, optativa, prática
- Pesquisa em Direito Administrativo, optativa, prática
- Pesquisa em Direito e Processo do Trabalho, optativa, prática
- Pesquisa em Direito Cooperativo e Cidadania, optativa, prática
- Pesquisa em Direito Portuário, optativa, prática

Outrossim, ainda no contexto da flexibilidade curricular balizada como princípio institucional, dentro dos limites normativos admitidos pela legislação educacional (atualmente 20%), as disciplinas do curso que pedagogicamente se conformarem favoravelmente com este formato poderão ser oferecidas em formato semi-presencial, nos termos do respectivo Plano de Ensino. (PPP, 2012, p. 24-25)

Embora o conjunto de disciplinas opcionais e atividades complementares esteja restrito aos 15% previstos dentro do currículo oficial, essa possibilidade demonstra um processo de recontextualização local, incentivado pela própria Universidade.

Como já se asseverou anteriormente, para a FURG, “A flexibilização curricular pressupõe um currículo entendido como processo formativo, dinâmico e em permanente movimento, permitindo que a ação educativa da Universidade incorpore outras formas de aprendizagem e de produção do conhecimento presentes na realidade social” (PPI FURG, 2011, p.08-09).

Para o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, a flexibilidade curricular deve ser interpretada em prol de uma visão democrática e solidária para o ensino superior e posta em ação em um conjunto de dimensões, levando em conta, especialmente, a dimensão política.

A flexibilização curricular ao ser entendida no seu sentido político implica, por um lado, numa ação coletiva de contraposição “tanto à tradição normativa e autoritária do Estado brasileiro em relação ao ensino superior quanto à percepção tecnocrática e corporativa da sociedade, na qual a realidade social se segmenta, segundo a ótica dos interesses de corporações profissionais” (ForGRAD, 2003, p. 02).

De fato, o que tem ocorrido é que as disciplinas opcionais, mesmo as oferecidas no turno da tarde, têm tido uma procura bastante satisfatória, já que, além de lidarem com temas vocacionais do curso, elas, também, são criadas em função das vocações pessoais e formativas dos docentes.

Por outro lado, essa flexibilização curricular pode estar associada à flexibilização das próprias regras do mercado laboral.

O ideário de flexibilização curricular presente na elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação está associado intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Está associado, também, à idéia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional (CATANI et al., 2001, p. 77).

Dessa forma, é importante investigar se o discurso de flexibilização curricular, recontextualizado nos textos e documentos curriculares do Curso de Direito da FURG, não se trata de uma armadilha curricular a fim de comprometer a formação acadêmica requerida pelo mercado.

É preciso ter claro que a política oficial, ao se apropriar e redirecionar essa temática, em uma perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado, reduz a função social da educação superior ao ideário da preparação para o trabalho, a partir da redefinição de perfis profissionais baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado de trabalho em mutação. (CATANI et al., 2001, p. 77).

Quanto às competências e habilidades, pode-se dizer que os PPPs também ampliaram a visão produzida nas Diretrizes Nacionais. A sistemática deu-se analogamente ao perfil do bacharel, ou seja, aprofundou-se o texto, deixando-o mais explícito. Dois temas expostos nas competências e habilidades merecem relevo aos propósitos desta investigação, o que diz respeito à interdisciplinaridade e a própria questão das competências.

Quadro 29 – Recontextualização – Competências e habilidades

Diretrizes Curriculares Nacionais 2004	Projeto Político pedagógico 2006	Projeto Político Pedagógico 2012
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	As competências e habilidades preconizadas para os egressos, estabelecidas em função do perfil desejado para o formando, incluem: a) leitura, análise, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com	As competências e habilidades preconizadas para os egressos, estabelecidas em função do perfil desejado para o formando, incluem: a) leitura, análise, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com

<p>utilização das normas técnico-jurídicas;</p> <p>II - interpretação e aplicação do Direito;</p> <p>III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;</p> <p>IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;</p> <p>V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;</p> <p>VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;</p> <p>VII - julgamento e tomada de decisões; e,</p> <p>VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.</p>	<p>a devida utilização das normas técnico-jurídicas;</p> <p>b) interpretação e aplicação do Direito no âmbito individual e social;</p> <p>c) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;</p> <p>d) produção criativa do Direito;</p> <p>e) adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;</p> <p>f) correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito - com clareza, precisão e propriedade - fluência verbal e riqueza de vocabulário;</p> <p>g) utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;</p> <p>h) compreensão interdisciplinar do Direito e dos instrumentos e técnicas para sua aplicação à realidade individual e social;</p> <p>i) julgamento e tomada de decisões;</p> <p>j) equacionamento de problemas em harmonia com as exigências sociais, inclusive mediante o emprego de meios extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos;</p> <p>k) domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito em Geral e mais especialmente dos Direitos Fundamentais e Ambientais constantes do brasileiro contemporâneo, assim como inseridos no contexto da sociedade global; (p. 16)</p>	<p>a devida utilização das normas técnico-jurídicas;</p> <p>b) interpretação e aplicação do Direito no âmbito individual e social;</p> <p>c) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;</p> <p>d) produção criativa do Direito;</p> <p>e) adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;</p> <p>f) correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito - com clareza, precisão e propriedade - fluência verbal e riqueza de vocabulário;</p> <p>g) utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;</p> <p>h) compreensão interdisciplinar do Direito e dos instrumentos e técnicas para sua aplicação à realidade individual e social;</p> <p>i) julgamento e tomada de decisões;</p> <p>j) equacionamento de problemas em harmonia com as exigências sociais, inclusive mediante o emprego de meios extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos;</p> <p>k) domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito em Geral e mais especialmente dos Direitos Fundamentais e Ambientais constantes do brasileiro contemporâneo, assim como inseridos no contexto da sociedade global. (p. 20-21)</p>
---	--	---

Fonte: Autor¹⁰⁹

¹⁰⁹ Baseado nas DCNs para os cursos de Direito e nos PPPs de 2006 e 2012.

Temática complexa e não unívoca é a que se refere ao conceito de competência e como, dentro de uma estrutura curricular, ela está organizada. Segundo Perrenoud (1998, p. 208), “Uma competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, know-how, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes - a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas.”

De outra perspectiva, Bernstein, ao se referir às competências, afirma que “O conceito refere-se aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo. As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas.” (2003, p. 77).

Para Bernstein (2003), o modelo de ensino por competências para a educação superior é um indutor dos currículos de coleção, na medida em que existe uma ênfase do currículo em atender as avaliações nacionais.

Por conseguinte, em consequência do Currículo Nacional (e de suas muitas versões), existe uma classificação mais forte, porque o currículo é uma coleção de disciplinas singulares, cujos aspectos comuns não são postos em prática de forma efetiva (Whitty, Rowe, Aggleton, 1994). O monitoramento desse currículo pelo Estado por meio de provas nacionais e as estruturas de exames públicos sustentam esse código de coleção. (BERNSTEIN, 2003, p. 102).

Percebe-se essa realidade quando se tem em foco o sistema de avaliação proposto pelo Ministério da Educação, como é o caso do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes¹¹⁰ (ENADE). As competências aí narradas são praticamente as mesmas apresentadas nas Diretrizes de 2004, e, por conseguinte, as mesmas expressas nos PPPs.

Art. 6º A prova do Enade 2012, no Componente Específico da área de Direito, avaliará se o estudante desenvolveu, no processo de formação, as seguintes 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;
- VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;
- IX - compreensão adequada e interdisciplinar dos fenômenos políticos, sociais, econômicos, subjetivos e psicológicos, dentre outros, considerando-os na criação, interpretação e aplicação do Direito;

¹¹⁰ Portaria nº 206, de 22 de junho de 2012.

X - capacidade de reflexão crítica e sensível, bem como capacidade de abstração metafórica;
 XI - compreensão e interrelacionamento dos fundamentos filosóficos, axiológicos e teóricos do Direito com sua aplicação prática. (INEP/ENADE Portaria nº 206, 2012).

Esse modelo de coleção se sustenta, fundamentalmente, por um conjunto de disciplinas especializadas que possuem fronteiras bem marcadas, impedindo a interlocução entre os conhecimentos acadêmicos. Além disso, as práticas docentes reforçam essa demarcação, na medida em que não permitem o diálogo interdisciplinar, replicando esta prática em suas avaliações. Dessa forma, o perfil do bacharel será, via de regra, uma reprodução desse sistema organizacional.

Relevantes nas Diretrizes de 2004 são os temas dos conteúdos, das matérias e dos eixos apresentados no art. 5º.

Quadro 30 – Recontextualização – matérias e eixos

Diretrizes Curriculares Nacionais 2004	Projeto Político pedagógico 2006	Projeto Político Pedagógico 2012
<p>Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:</p> <p>I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.</p> <p>II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às</p>	<p>O Curso contempla conteúdos e atividades que atendem aos seguintes eixos interligados de formação: Eixo de Formação Fundamental, Eixo de Formação Profissional, Eixo de Formação Prática e Eixo de Formação Complementar Vocacional.</p> <p>4.1. Eixo de Formação Fundamental</p> <p>O Eixo de Formação Fundamental objetiva proporcionar ao discente uma estrutura básica de conhecimentos teóricos integrados com outras áreas do saber visando a formação de consciência crítica e reflexiva do fenômeno jurídico-social, no contexto das seguintes matérias:</p> <p>< Introdução ao Direito < História do Direito < Teoria do Estado < Fundamentos do Direito Constitucional < Ciência Política < Economia < Filosofia</p>	<p>O Curso contempla conteúdos e atividades que atendem aos seguintes eixos interligados de formação: Eixo de Formação Fundamental, Eixo de Formação Profissional, Eixo de Formação Prática e Eixo de Formação Complementar Vocacional.</p> <p>3.14.1 Eixo de Formação Fundamental</p> <p>O Eixo de Formação Fundamental objetiva proporcionar ao discente uma estrutura básica de conhecimentos teóricos integrados com outras áreas do saber visando a formação de consciência crítica e reflexiva do fenômeno jurídico-social, no contexto das seguintes matérias:</p> <p>Teoria do Direito Hermenêutica Jurídica História do Direito Teoria do Estado Fundamentos do Direito Constitucional Ciência Política Economia</p>

<p>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</p> <p>III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.</p>	<p>< Sociologia < Psicologia < Ética Geral e Jurídica < Antropologia Filosófica < Metodologia Científica < Comunicação Jurídica</p> <p>4.2. Eixo de Formação Profissional</p> <p>O Eixo de Formação Profissional objetiva proporcionar, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação dos diversos ramos do Direito 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, no contexto das seguintes matérias:</p> <p>< Direito Constitucional < Direitos Fundamentais < Direito Civil < Direito Penal < Direito do Trabalho < Direito Administrativo < Direito Tributário < Direito Processual Civil < Direito Processual Penal < Direito Processual do Trabalho < Direito Empresarial < Direito Internacional < Direito Ambiental < Direito Costeiro e do Mar</p> <p>4.3. Eixo de Formação Prática</p> <p>O Eixo de Formação Prática tem por objetivo proporcionar ao discente a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, aportando-lhe vivência no meio de atuação do Direito e autoconfiança para o enfrentamento de situações em concreto, realizando-a através dos seguintes componentes</p>	<p>Filosofia Sociologia Geral e Jurídica Psicologia Ética Geral e Jurídica Antropologia Filosófica Metodologia Científica</p> <p>3.14.2 Eixo de Formação Profissional</p> <p>O Eixo de Formação Profissional objetiva proporcionar, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação dos diversos ramos do Direito 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, no contexto das seguintes matérias:</p> <p>- Direito Constitucional - Direitos Humanos - Direito Civil - Direito Penal - Direito do Trabalho - Direito Administrativo - Direito Tributário - Direito Processual Civil - Direito Processual Penal - Direito Processual do Trabalho - Direito Empresarial - Direito Internacional - Direito Ambiental</p> <p>3.14.3. Eixo de Formação Prática</p> <p>O Eixo de Formação Prática tem por objetivo proporcionar ao discente a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, aportando-lhe vivência no meio de atuação do Direito e autoconfiança para o enfrentamento de situações em concreto, realizando-a através dos seguintes componentes</p>
--	--	--

curriculares:

a) Estágio Curricular Supervisionado: que além das atividades das disciplinas Prática Jurídica I e II ordenará as práticas externas.

b) Atividades Complementares: que ordenará a participação em eventos internos e externos.

c) Trabalho de Curso: que ordenará as atividades voltadas à elaboração e defesa de Monografia.

4.4. Eixo de Formação Complementar Vocacional

O Eixo de Formação Complementar Vocacional objetiva uma estrutura básica de conhecimentos teóricos específicos que se acrescem à formação fundamental visando uma postura crítica e reflexiva relacionada ao Direito e à vocação institucional. É complementar porque não dispensa o enfoque vocacional mantido nos demais conteúdos programáticos. E, implementa-se através das seguintes disciplinas:

- < Direitos Fundamentais no Estado Global
- < Direito Processual Constitucional
- < Direito do Mar
- < Direito Ambiental
- < Direito da Navegação, Portuário e da Pesca
- < Ecologia Básica para Juristas (p. 21-23)

curriculares:

- Estágio Curricular Supervisionado

- Trabalho de Curso, desenvolvido com o apoio de uma disciplina prática específica, com carga horária de 90 horas (6 créditos) que terá por função articular variados fatores relacionados à produção científica acadêmica, concentrados na área específica de interesse do aluno, dentre o seguinte leque de disciplinas práticas de produção científica referidas no item 3.10, supra.

3.14.4 Eixo de Formação Complementar Vocacional

O Eixo de Formação Complementar Vocacional objetiva uma estrutura básica de conhecimentos teóricos específicos que se acrescem, com a devida flexibilização, à formação fundamental visando uma postura crítica e reflexiva relacionada ao Direito e à vocação institucional. É complementar porque não dispensa o enfoque vocacional mantido nos demais conteúdos programáticos. Implementa-se através dos seguintes componentes curriculares:

a) Atividades Complementares de relevância acadêmica livremente escolhidas pelos alunos, nos termos do respectivo regulamento;

d) Pelo oferecimento de disciplinas optativas especificamente relacionadas à temática vocacional, bem como outras específicas, de formação complementar de interesse do aluno, dentre as quais o aluno deverá escolher um total mínimo de 240 horas (16 créditos), nos termos da lista constante no item 3.10, supra. (p. 27-28)

Fonte: Autor¹¹¹

Em outro espaço desta investigação, já foram demonstradas as diferenças apresentadas para as disciplinas/matérias no que tange aos dois PPPs. Cabe, aqui, explorar quais matérias obrigatórias e opcionais foram acrescidas ao novo PPP e qual o sentido dessa recontextualização em relação às Diretrizes Nacionais.

E logo a seguir, referir-se como foi recontextualizado o DPO presente nas Diretrizes (2004). Essa análise se dará neste sentido: a proposta de um eixo vocacional e sua relação entre atividades complementares e a flexibilização curricular.

Primeiramente, é de relevo dizer que as Diretrizes Curriculares não apresentam um rol fechado de disciplinas/matérias, mas sim sugerem um conjunto de matérias que podem fazer parte da organização curricular. Isso, por si só, pode indicar uma flexibilidade em termos de grade curricular, na medida em que há uma relativa autonomia para a criação de novas disciplinas. Aliás, essa proposta surgiu de discussões apresentadas pelo ForGRAD (2000).

Coerente com a posição teórica sobre as DC defendida pelo ForGRAD, propomos os seguintes princípios gerais a serem aplicados a todas as diretrizes curriculares:

- Não deverá ser especificada carga horária mínima.
- Não deverá ser especificado tempo mínimo de integralização.
- Não deverá ser especificado tempo máximo de integralização.
- Não deverão ser permitidas listas exaustivas de conteúdos, que serão agrupadas em campos de estudos amplos.
- Não deverão ser especificadas, em nenhuma hipótese, percentuais para a distribuição de cargas horárias e conteúdos.
- Não poderá haver restrição nem obrigatoriedade de nenhuma metodologia de ensino/aprendizagem.
- Não deverão ser especificadas condições de oferta. (ForGRAD, 2000, p. 07).

No curso investigado, quanto às disciplinas/matérias obrigatórias dos eixos fundamental, profissional e prático, pode-se dizer que houve um processo de recontextualização. No eixo fundamental, a recontextualização se deu no sentido de ampliar a visão proposta para a disciplina preponderantemente jurídica do primeiro ano, já que, em 2006, houve a indicação de uma matéria de iniciação ao campo do Direito, leia-se Introdução ao Direito, e, num segundo momento, 2012, a pretensa supressão desta e a criação de Teoria do Direito.

¹¹¹ Baseado nas DCNs e nos PPPs.

Quadro 31 – Recontextualização – Disciplina Teoria Geral do Direito

Projeto Político Pedagógico 2006	Projeto Político Pedagógico 2012
Matéria Introdução ao Direito	Matéria Teoria do Direito
Disciplina Introdução ao Estudo do Direito (IED)	Disciplina Teoria Geral do Direito (TGD)
Ementa VALORES HUMANOS, SOCIAIS E DIREITO. VISÃO EPISTEMOLÓGICA. CONCEITO E FUNDAMENTOS DA CIÊNCIA JURÍDICA. RELAÇÃO COM OUTRAS CIÊNCIAS. FONTES DO DIREITO. HERMENÊUTICA JURÍDICA. TEORIAS DO FATO E DO ATO JURÍDICO. RELAÇÃO JURÍDICA. DIREITO POSITIVO E DIREITO NATURAL. DIREITO OBJETIVO E DIREITO SUBJETIVO. DIREITO PÚBLICO E DIREITO PRIVADO. DIREITO INTERNO E EXTERNO. ESPECIALIZAÇÕES DO DIREITO. ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DA JUSTIÇA.	Ementa VALORES HUMANOS, SOCIAIS E DIREITO. EPISTEMOLOGIA DA CIÊNCIA JURÍDICA. TEORIA DO DIREITO: UMA INTRODUÇÃO CRÍTICA. DIREITO E CIÊNCIA JURÍDICA. RELAÇÃO DO DIREITO COM OUTRAS CIÊNCIAS. A PROBLEMÁTICA DAS FONTES DO DIREITO NOS DISTINTOS ORDENAMENTOS. DIREITO POSITIVO E DIREITO NATURAL. ESCOLAS JURÍDICAS MAIS IMPORTANTES. DIREITO POSITIVO E DIREITO NATURAL. DIREITO OBJETIVO E DIREITO SUBJETIVO. RELAÇÃO JURÍDICA. GRANDES SISTEMAS JURÍDICOS CONTEMPORÂNEOS. HERMENÊUTICA JURÍDICA. A PROBLEMÁTICA DA ADMINISTRAÇÃO DA JUSTIÇA. TEORIA DA NORMA JURÍDICA. TEORIA DO ORDENAMENTO JURÍDICO. DIREITO E LINGUAGEM. DIREITO, PODER E DEMOCRACIA. MEIO AMBIENTE E DIREITO. DIREITO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL E AMBIENTAL

Fonte: Autor¹¹²

Nota-se que, além da ampliação dos conteúdos previstos na ementa, a disciplina Teoria Geral do Direito (TGD) acabou por ter de articular a matéria hermenêutica jurídica, que trata especificamente da interpretação das normas, e, ainda, ter de tratar de temas inter-relacionados ao eixo vocacional, como é o caso de desenvolvimento social e ambiental. Essa dupla articulação produz dois sentidos no currículo, primeiro o de que há uma ideia central desde o início da formação de que haverá uma interlocução com o contexto local e, por outro lado, que a norma jurídica deve ser tratada numa perspectiva aberta, como um conhecimento a ser interpretado. Essa proposta que articula ao contexto local também é asseverada na orientação da FURG *Uma universidade voltada para o ecossistema costeiro*. Quando se fala em pretensa supressão indica-se que TGD acabou por absorver os conteúdos previstos de IED, porém recontextualizando-os em sentidos distintos.

¹¹² Baseado nas DCNs e nos PPPs 2006 e 2012.

No eixo profissional, releva-se a retirada de matérias obrigatórias, como Direito Costeiro e do Mar e suas respectivas disciplinas e a alteração de nomenclatura de Direitos Fundamentais para Direitos Humanos. No primeiro caso, parece ser um contrassenso, já que a vocação da Universidade seria em função de sua proximidade com o mar, bem como com o sistema que o cerca.

De fato o que ocorreu, como se verá logo a seguir, é que o eixo vocacional do curso de Direito deixou de ser pensado em termos de direitos fundamentais e ecossistema costeiro, para passar a refletir o diálogo entre direitos humanos e sustentabilidade. Nesse sentido, a questão ambiental permaneceu presente, mas a ênfase à área marinha acabou, a não ser pelo fato de existirem algumas disciplinas opcionais. Essa recontextualização ocorreu, também, em função da precária formação dos docentes do curso quanto às especificidades (direito do mar, ecologia para juristas...).

Quanto ao eixo prático, a proposta de 2012 previu uma subdivisão em termos de disciplinas, ampliando-as em relação ao PPP de 2006, mas a recontextualização fundamental foi nas atividades complementares, que passaram a compor o eixo de vocacional, bem como o rol de disciplinas opcionais a ser ofertadas (flexibilização).

Entende-se essa recontextualização sob dois paradigmas. Primeiramente, embora nunca as Diretrizes Curriculares Nacionais tenham mencionado a existência de um eixo vocacional propriamente dito, o que ocorreu é que muitas Universidades aproveitaram para indicar que seus cursos se inseriam em um contexto local e/ou regional, no caso da FURG o meio-ambiente marinho. Em 2006, quando da elaboração do PPP, este grifo foi inserido a partir do eixo vocacional, porém, em 2012, o PPP propôs outro sentido, afirmando que, no eixo vocacional, se incluem as atividades complementares e as disciplinas opcionais. Essa mudança de concepção está atrelada a um segundo paradigma, a proposta defendida por dois anos seguidos junto a CAPES do recente Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado, notadamente em uma das linhas, as políticas públicas de sustentabilidade.

As políticas públicas de sustentabilidade

Na democracia constitucional poder público assume o compromisso de promover políticas públicas capazes de transformar a realidade da desigualdade social e econômica persistente. A presença da administração pública nas relações sociais deixa de ser uma opção política governamental, tornando-se uma exigência constitucional de promoção dos direitos de cidadania. Doravante a exigência de promoção da cidadania não se limitará aos direitos civis e políticos mais implicará na obrigação de promoção dos direitos sociais, econômicos e culturais. A realidade multicultural da sociedade brasileira exige que o direito enfrente questões complexas que envolvem desde a promoção da igualdade de oportunidades até a constatação ou reconhecimento de universos jurídicos distintos, tais como os das sociedades indígenas e quilombolas. A relação do

homem com a natureza exige a adoção de políticas públicas de estímulo à sustentabilidade do desenvolvimento. (Fonte: www.direito.furg.br).

De modo que, atualmente, embora presente o eixo vocacional, ele se dirige a dois vetores: direitos humanos e sustentabilidade.

Assim, contemplou-se um curso que, além de atender com qualidade diferenciada as demandas gerais do Bacharelado em Direito, tem por vocação específica os direitos humanos, o desenvolvimento e a sustentabilidade socioambiental no ecossistema costeiro onde se insere a cidade de Rio Grande. Esta vocação que se convencionou denominar Direitos Humanos, Desenvolvimento e Sustentabilidade, apresenta-se em duas dimensões:

- a) Pela inserção, transversal, de conteúdos relacionados à temática vocacional nas disciplinas de formação geral que assim o permitam;
- b) Pelo oferecimento de um grupo de disciplinas, obrigatórias ou optativas, especificamente relacionadas à temática vocacional: [...]. (PPP, 2012, p.22-23).

Por outro lado, também se oferta uma gama de possibilidades nas chamadas disciplinas optativas teóricas e práticas.

Quadro 32 - Quadro de Disciplinas Optativas – PPP 2012

Disciplinas Optativas Teóricas	Disciplinas Optativas Práticas
Direito da Criança, do Adolescente e do Idoso	Pesquisa em Direitos Humanos
Direito Previdenciário	Pesquisa em Direito Ambiental
Criminologia	Pesquisa em Direito Econômico
Direito Penitenciário	Pesquisa em Direito Educacional e Ensino Jurídico
Direito e Gênero	Pesquisa em Direito do Mar, Pesca e Navegação
Direito Educacional	Pesquisa em Direito Empresarial
Direito Público Eclesiástico	Pesquisa em Filosofia Jurídica e Teoria do Direito
Direito da Pesca	Pesquisa em Sociologia Jurídica e História do Direito
Direito do Consumidor	Pesquisa em Direito Constitucional
Direito do Mar	Pesquisa em Direito Civil
Direito Cooperativo e Cidadania	Pesquisa em Direito Processual Civil
Direito Portuário	Pesquisa em Direito Tributário e Finanças Públicas
Mediação de Conflitos	Pesquisa em Direito Penal e Processual Penal

Direito Econômico	Pesquisa em Direito e Bioética
Direito Processual Tributário	Pesquisa em Direito Administrativo
Comunicação Jurídica	Pesquisa em Direito e Processo do Trabalho
Historia das Ideias Jurídicas	Pesquisa em Direito do Consumidor
Medicina Legal	Pesquisa em Direito Portuário
Legislação Penal Extravagante	Pesquisa em Direito Cooperativo e Cidadania
Sistemas Processuais Penais	
Direito da Navegação	
Biodireito	
Propriedade Intelectual	
Direito e Novas Tecnologias (teórico-prática)	
LIBRAS	

Fonte: Autor¹¹³

Outra questão importante versa sobre o regime acadêmico. Nesse tópico, também as Diretrizes Nacionais não previram o formato de organização curricular. Como já se salientou, o PPP de 2006 estipulava um regime seriado anual, e o de 2012, seriado por créditos (disciplinas) com prevalência de anuais. Nota-se, novamente, uma ênfase recontextualizadora no sentido de flexibilizar o currículo. As disciplinas anuais do PPP de 2006 apresentavam uma característica importante para a rigidez curricular, elas eram impeditivas de progressão (Deliberação do COEPE/FURG nº 038/90).

Artigo 6º - Fixar os seguintes critérios para progressão nos cursos de graduação com o Regime Seriado: [...]

§ 5º - Caberá à Comissão de Curso estabelecer outros requisitos para progressão, de acordo com as características das disciplinas inerentes a cada curso. (COEPE FURG nº 038, 1990).

Dessa forma, os cursos poderiam, ao seu interesse, estabelecer algumas disciplinas anuais que viriam impedir o avanço do acadêmico à série seguinte quando da sua reprovação. As disciplinas impeditivas, como, por exemplo, Direito Civil I (disciplina anual da 2ª série do PPP 2006), tornavam o currículo mais rígido que o próprio sistema de pré-requisitos, na medida em que sua reprovação impossibilitava a matrícula na série seguinte para qualquer disciplina. Assim, o Projeto Político Pedagógico de 2012 retirou as impeditivas de progressão, possibilitando uma maior flexibilidade na organização curricular, seja pelo aluno, ou mesmo na oferta acadêmica pela Coordenação de Curso.

¹¹³ Baseado no PPP de 2012.

Contudo, aqui a grande questão que fica é: qual o sentido que será dado à proposta de flexibilização curricular? Uma flexibilidade que indique autonomia e transformação social?

A flexibilização insere-se enquanto promotora de qualidade social para a prática pedagógica, em oposição à qualidade de resultados, e deve, de fato, contribuir para fortalecer o bem comum e o espaço público no interior e exterior da universidade, fortalecendo e legitimando-a socialmente. (ForGRAD, 2003, p. 03).

Ou uma flexibilidade indicando uma rápida formação profissional com vistas a atender o mercado de trabalho?

A idéia da adaptação é apresentada como processo benéfico e necessário. Trata-se, todavia, de questão que comporta uma forte dimensão ideológica, já que se adaptar tem significado liberalizar e desregulamentar a economia, conformar-se às estratégias das multinacionais e às imposições dos mercados financeiros. No tocante a reformulação curricular, isso poderá significar um processo de aligeiramento da formação visando à expansão em massa da educação superior no país. (CATANI et al., 2001, p. 78).

Talvez, para os objetivos e limites desta investigação, não seja possível responder qual(is) o(s) sentido(s) da flexibilização curricular no currículo analisado. Nem tampouco responder quais os possíveis efeitos que a flexibilização curricular gerará na formação deste acadêmico, tendo em vista que esse novo currículo começou a vigorar em 2013.

Por último, importa salientar a recontextualização quanto ao período de integralização do curso e a carga horária. Tal como propõe a Resolução nº 09, de 2004, fica a cargo das instituições estabelecerem esses critérios. Do PPP de 2006, que constava um período mínimo de integralização de 06 anos passou-se a 05 anos em 2012, e na carga horária de 4.400 horas do de 2006 para 3.900 horas em 2012. Nesse aspecto, dados os limites temporais desta investigação, não se tem como avaliar que impactos a redução de um ano ou de 500 horas pode causar no processo de formação do aluno; o que se pode dizer é que o sentido do processo de recontextualização continua presente: flexibilidade curricular e ênfase no eixo vocacional.

Bernstein (1996, 1998) assevera conceitos importantes para esta pesquisa. Em resumo, eles indicam que quando um texto se desloca de um contexto para o outro, ocorrem recontextualizações, podendo refletir em um conjunto de alterações ou num reduzido espaço de pequenos ajustes. Pode-se dizer que os currículos e os PPPs do curso de Direito da FURG sofreram recontextualizações baseadas em um sistema centralizado que, em princípio, dá autonomia aos Cursos de Direito, como são as Diretrizes Curriculares Nacionais. Veja-se a ideia constante do Parecer nº 055/2004 que a antecedeu.

Com efeito, outra é a concepção de “diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação”, com a flexibilização, com a liberdade e com a responsabilidade das instituições de ensino para organizarem seus currículos plenos que correspondam aos anseios do mundo contemporâneo e ofereçam formação profissional de qualidade, mas inacabada, suscitando um ininterrupto crescendo no exercício profissional de cada formando. (PARECER nº 055, 2004, p. 18).

No currículo em análise, pode-se afirmar que o controle quanto ao *que* do DPO se situa nos órgãos de produção oficial do currículo jurídico, ou seja, nas Câmaras Especializadas, nas Comissões de Ensino Jurídico, portanto há uma relação de enquadramento forte, especificamente quanto aos objetivos gerais e específicos do curso, às habilidades e competências e ao perfil dos egressos. Quanto a estes indicadores, pequenos ajustes foram contemplados, o que determina um elevado grau de reprodução das mensagens e dos princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Por outro lado, quanto ao *como*, pode-se dizer que o enquadramento, encontrado entre os órgãos de produção do currículo jurídico em nível nacional e os PPPs, é fraco, pois possibilitou uma importante flexibilização curricular (mais de 30 disciplinas opcionais) e a criação do eixo vocacional que atende às demandas regionais e locais. Essas recontextualizações apresentadas no deslocamento do DPO das Diretrizes para os PPPs de 2006 e 2012 se devem às discussões e arenas de conflito e aos princípios ideológicos presentes nas linhas gerais de ambos os Projetos. Nota-se uma acentuada aproximação do PPP de 2012 ao texto do PPI da FURG de 2011, principalmente na questão da flexibilização curricular.

Por outro lado, o eixo vocacional, ao se relocar no PPP de 2012, sofre uma mudança de ênfase terminológica por conta da proposta que tramitava na CAPES do Programa de Mestrado. Observa-se, também, que, em 2012, a estrutura organizacional central da Faculdade de Direito era composta, especialmente, por docentes que se vinculavam, por um lado, à Coordenação de Curso, principal responsável pela articulação do novo PPP, por outro à Direção e, que por sua vez, compunham o mesmo grupo de docentes que estava à frente da proposta de Mestrado. Diante de tais considerações, é possível dizer que havia um sobreposição de sujeitos e um conjunto de multitarefas a ser dividida, a de conduzir uma nova proposta de Currículo Oficial, que, em maior ou menor extensão, tornou-se visível a partir da análise do processo de recontextualização.

Embora se possa dizer que os princípios de controle tenham alterado o enquadramento quanto ao *como*, com um esbatimento dessas fronteiras, o que poderia resultar numa relação menos hierarquizada, parece que, quanto às relações de poder, não

houve alteração substancial, pois continua a gestão curricular a ser monitorada pelo sistema de avaliação nacional, seja do próprio Ministério, como no caso do ENADE ou da OAB, com o Exame de Ordem. De modo que é possível argumentar quanto às relações de poder (mesmo num sistema que pretende dar autonomia às Universidades e aos Cursos) que continuam inalteradas.

5.1.1 Mensagens sociológicas presentes nas práticas pedagógicas docentes

Seguindo a proposta desta investigação, que é a de analisar as relações de poder e controle no currículo do curso de Direito da FURG, discutem-se as mensagens sociológicas presentes nas práticas pedagógicas docentes. De acordo com Bernstein (1996, p. 40), “As práticas são a realização de categorias. A forma assumida por essas práticas – isto é, seu grau de especificidade, a extensão na qual as práticas são especializadas de acordo com as categorias – depende inteiramente da relação entre categorias.”

Nesse sentido, na medida em que as categorias se tornam especializadas, suas práticas, também, o serão. Para Bernstein (1996, p. 41), “A prática pode ser vista como a “mensagem” da categoria e constitui seu meio de aquisição.” Ao problematizar a diferença entre voz e mensagem, Bernstein defende que “Podemos ver que o caráter distintivo da voz é uma consequência das relações entre categorias, enquanto a mensagem é uma consequência da prática interativa no interior de um contexto.”

Como se asseverou anteriormente, para a análise das mensagens presentes nas práticas docentes, foram gravadas aulas de sete (07) disciplinas, sendo duas (02) do eixo fundamental e cinco (05) do eixo profissional. Ao total, foram computados, aproximadamente, 30 horas de aulas observadas e gravadas, uma média de quatro horas-aula por disciplina.

Para o início da coleta de dados, o pesquisador, de posse de um breve roteiro de pesquisas e de uma carta de apresentação, dirigiu-se diretamente à Coordenação de Curso, solicitando a autorização para a pesquisa. De pronto a Coordenação autorizou, indicando que a coleta deveria ser tratada diretamente com o respectivo professor.

De posse dessas informações, o investigador enviou correspondência via e-mail aos professores, explicitando o interesse na gravação e na observação (coleta de dados) e solicitando a autorização para a pesquisa. Depois de parcialmente receber algumas respostas positivas, posto que alguns professores ficaram silentes, enviaram-se novamente

e-mails aos que não haviam respondido aos primeiros. Parte destes professores confirmou, e, para os demais que não responderam, presumiu-se que não autorizariam a coleta de dados. É importante dizer, como limites deste estudo, que não foram observadas aulas do eixo prático, pois a proposta da investigação indicava uma análise das reuniões dos Projetos Especiais (Projetos de Extensão). Por outro lado, também não foram gravadas/observadas as práticas do eixo vocacional, já que estas são ofertadas, em sua maioria, no final de Curso e, mormente, o currículo de 2012 estava em ação para as séries iniciantes.

As coletas foram realizadas nos horários de funcionamento preponderante do Curso de Direito, ou seja, nos turnos manhã e noite. Das 07 disciplinas coletadas, somavam-se seis (06) professores, sendo cinco (05) efetivos e um (01) substituto. Para efeitos da amostra, esse número refere-se à, aproximadamente, vinte e cinco por cento do quadro efetivo (25%) em exercício e vinculado à Faculdade de Direito (FADir).

Quadro 33 - Quadro de professores da FADir/FURG

Professores Efetivos em Exercício (FADir)	Professores Efetivos Afastados (FADir)	Professores Temporários e/ou Substitutos	Professores Efetivos em Exercício (outros Institutos)	Total
23	07	06	06	42

Fonte: www.direito.furg.br

Frisa-se que o quadro total de professores efetivos da FADir soma trinta (30) docentes, já que, quando do regresso dos professores afastados para doutorado, haverá o término dos contratos temporários e de substituição.

Para a análise das práticas, serão atribuídos aos professores os nomes de P1 a P6. Embora se tenha um conjunto de seis práticas distintas, privilegiar-se-á a análise de algumas para cada categoria e subcategoria discriminada. Por último, dentro das mensagens sociológicas das práticas referir-se-á aos respectivos planos de ensino e ao sistema/critério de avaliação.

5.1.1.1 Relação entre sujeitos – professor e aluno – regras discursivas

Para Bernstein (1996, p. 97), “A lógica interna de qualquer relação pedagógica consiste de regras hierárquicas, regras de sequência e de compassamento e criteriosais.” É, ainda, possível dizer que essas regras hierárquicas serão regras de conteúdo regulador e que “as regras de compassamento/sequência e de critérios serão chamadas de instrucionais ou **discursivas**.” (id., ib.) (grifo nosso)

A teoria bernsteiniana indica como a dimensão interacional entre sujeitos é fundante, por exemplo, na relação paciente-médico (1996, p.96). Na escola, a lógica é a mesma, a interação professor-aluno é fundamental. Por esta razão, a seleção dos conteúdos ou conhecimentos a serem apreendidos, a sequência estabelecida para esta aprendizagem, e o ritmo no qual serão apreendidos, bem como os critérios prévios determinados (ou não) para o sistema avaliativo compõem o que se chama de regras discursivas. Essas regras regulam o transmitido instrucionalmente (DI), ou seja, Sociologia Geral, Direito Civil, Direito Ambiental, mas também regulam a transmissão e aquisição de valores (DR).

Como já se explicitou, o conceito de enquadramento é de quem estabelece o controle em termos de regras discursivas. Se, por exemplo, o enquadramento for fraco, significa dizer que o controle da sequência, o ritmo, a seleção e o critério de avaliação estarão centrados no adquirente, isto é, no aluno, portanto uma prática pedagógica invisível. (BERNSTEIN, 1996, 1998)

Por último, de acordo com Bernstein (1996, p.61), “Qualquer enquadramento carrega consigo os procedimentos para sua perturbação e contestação”, o que torna sempre o contexto da análise um espaço de conflito e de disputa.

5.1.1.1.1 Sequência, ritmagem e seleção de conteúdos

Com base nas investigações de Bernstein (1996, 1998), é possível dizer que quando a sequência, o ritmo e a seleção de conteúdos estiverem centrados na pessoa do professor (transmissor), o enquadramento será forte. De outro lado, se as regras discursivas estiverem sobre controle do aluno (adquirente), o enquadramento será fraco. Como já se conceituou, seleção de conteúdos é uma regra criterial “que permite que o adquirente compreenda o que conta como uma comunicação, uma relação social ou uma posição

legítima ou ilegítima” (BERNSTEIN, 1996, p. 97), enquanto que sequência é a forma de progressão que toda prática pedagógica possui.

Nesse sentido, é possível dizer que, na maioria das práticas investigadas, a seleção de conteúdos foi previamente determinada antes da aula pelo docente (macro nível) o que caracteriza a prática docente de forte enquadramento (E^+), permanecendo a mesma seleção no contexto de sala de aula (micro nível). Por outro lado, a sequência (macro e micro nível) também foi dirigida, fundamentalmente, pelo professor, o que indica um forte enquadramento quanto a essa regra (E^+).

Contudo, faz-se uma ressalva relativamente a P4, que, ao desenvolver uma dinâmica de grupo, buscou sanar dúvidas sobre pré-projetos de pesquisa, possibilitando que os conteúdos fossem tematizados em função das necessidades de cada grupo, abrindo espaço para um enfraquecimento das relações de controle quanto à seleção.

P1, antes de começar a tratar dos conteúdos, explica sobre o retorno às aulas após o primeiro período de provas, pois, no curso de Direito, os alunos possuem um período de 15 dias somente para realizar as avaliações.

Então, pessoal, nós encerramos o primeiro bimestre. Fizemos a nossa prova, né. Ainda não tenho as notas. Não foi possível. Dá um trabalho considerável, né, e a gente tem que fazer com cautela até para poder ter uma boa avaliação da prova. E, agora, no 2º bimestre a gente vai ver a duração da jornada de trabalho...

(Prática pedagógica, P1, 2013)

Dessa forma, como se percebe, P1 sequer indaga aos alunos sobre qual o tema a ser tratado naquele dia em sala de aula. Partindo de uma lógica de seleção prévia e de uma sequência estabelecida e organizada sob a forma de slides (PowerPoint), P1 logo apresenta o novo tema e sobre ele começa a discorrer. Por vezes, a intenção de P1 de questionar os alunos acaba originando uma série de questões sem resposta.

Nós já vimos isso, vocês lembram disso? A gente até falou em aula, vocês lembram? Porque, o que que tem que ver, vai ser algo constantes nas nossa aulas, hã, como é que eu sei que, hoje são 220 horas, são 220 horas, como que é que eu sei? Como é que a gente faz isso? Na verdade o que a gente vai ter que fazer? A gente vai ter pegar as 44 horas na semanas, 44 horas na semanas...

(Prática pedagógica, P1, 2013)

Essa prática pedagógica demonstra que P1 centraliza o controle da sequência e a seleção de conteúdos, o que caracteriza uma prática pedagógica de forte enquadramento.

Após desejar um bom dia e apresentar alguns argumentos iniciais, P2 começa a sua aula também apontando para o mesmo sentido da prática de P1. Como se vê na transcrição, P2 parte do tema como algo previamente estabelecido, como decorrência lógica do que teria sido ministrado na aula anterior.

Bom, dando seguimento ao nosso conteúdo, na aula passada a gente falou sobre condições da ação, e nessa aula a gente vai falar sobre as espécies de ação penal.

(Prática pedagógica, P2, 2013)

Na coleta da aula de P3, percebe-se que, primeiramente, ele começou explicando que iria utilizar seus monitores para auxiliar nas atividades docentes, especialmente, por estar “com muitas turmas”. Para tal, informou que iria adotar uma sistemática de plantão tira-dúvidas com os monitores, na qual os alunos poderiam solicitar ajuda e isso “vai contribuir para a aprendizagem de vocês.” Em seguida, ao continuar a aula, P3 mencionou:

Então tá. Vamos começar a falar do que interessa. O que nós vamos falar hoje. Falei pra vocês que no segundo bimestre nós íamos começar a analisar as modalidades obrigacionais. Vocês lembram disso? Né. Tá lá no nosso plano de ensino. Então nós vamos analisar as modalidades obrigacionais. A partir de agora cada aula nós vamos ver uma modalidade obrigacional até o final do 3º bimestre.

(Prática pedagógica, P3, 2013)

Grifa-se a ênfase dada pelo docente ao dizer que em cada uma das próximas aulas, até o final do 3º bimestre, seria ministrado um dos tipos de modalidade obrigacional. Por outro lado, é salutar dizer que essa previsão consta do plano de ensino da disciplina para o 2º e 3º bimestres.

9. Modalidades das Obrigações

9.1. Classificação das Obrigações

- 9.1.1. Quanto aos vínculos civis, naturais e morais
- 9.1.2. Quanto ao objeto de dar (coisa certa e coisa incerta), de restituir e de fazer e não fazer
- 9.1.3. Quanto ao modo de adimplemento simples, cumulativas, múltiplas, alternativas e facultativas
- 9.1.4. Quanto ao tempo de adimplemento momentânea e de execução continuada
- 9.1.5. Quanto ao elemento acidental
- 9.1.6. Quanto aos sujeitos divisíveis e indivisíveis e solidárias (ativa, passiva e mista)
- 9.1.7. Quanto à liquidez líquidas e ilíquidas
- 9.2. Obrigações Proter Rem
- 9.3. Obrigações Principais e Acessórias
- 9.4. Das Prestações em Dinheiro propriamente ditas, juros e correção monetária

(Plano de Ensino, P3, 2013)

Percebe-se em P3 um forte enquadramento (E^+) na sequência, marcado pelo cumprimento com rigor dos temas previamente estabelecidos no plano de ensino,

indicando pouco ou quase nenhum espaço para que os alunos possam interferir nesse processo seletivo.

O mesmo sequenciamento, também, foi previamente estabelecido e cumprido nas práticas de P2 e P1, e previstos em seus respectivos planos de ensino para o 2º bimestre.

Ação Penal de Iniciativa Privada. Espécies
 Ação Civil ex delicti.
 Jurisdição. Competência. Princípios da Jurisdição penal.
 Competência da Justiça especial militar e eleitoral. Competência da Justiça comum federal e estadual
 Prerrogativa de função. Conexão e continência
 Das Questões e Processos Incidentes. Das exceções processuais. Exceção de suspeição. Exceção de incompetência. Exceção de litispendência. Exceção de ilegitimidade de parte. Exceção de coisa julgada.
 Conflito de jurisdição e de competência.
 Teoria geral das Provas. Princípios da prova
 Provas ilegítimas e ilícitas.
 Princípio da Contaminação. Teorias da fonte independente e descoberta inevitável
 Das Provas em Espécies. Prova pericial e exame de corpo de delito. Interrogatório. Da confissão. Das perguntas ao ofendido. Da prova testemunhal. Reconhecimento de pessoas e coisas. Reconstituição do delito.
 Acareação. Da prova documental. Dos indícios. Da Busca e da Apreensão.

(Plano de Ensino, P2, 2013)

Duração do trabalho. Limites da duração do trabalho. Sobreaviso. Hora extra, hora noturna, hora reduzida noturna. Turnos ininterruptos de revezamento. Intervalos intra-jornada. Descanso semanal remunerado, feriado. Férias, natureza, duração, remuneração, prescrição. Férias coletivas. Salário e remuneração, conceito. Equiparação salarial, salário do substituto, quadro de carreira. Salário mínimo. Formas de salário: salário-base, gratificações, comissões, prêmios, salário in natura, gorjetas, adicionais, abono salarial, diárias, ajuda de custo. Reflexos salariais. 13º salário. Exercícios, cálculos salariais. Revisão da matéria. Texto de Evaristo de Moraes, Apontamentos de Direito Operário. Resenha e análise de texto.

(Plano de Ensino, P1, 2013)

P6, ao explanar sobre o conteúdo de sua aula, inicia comentando a relação de sua disciplina com Direito Constitucional e enfatiza que alguns temas são importantes para a compreensão de certos conceitos, como o de norma jurídica. Para tal, P6 diz ser necessário que se discutam algumas questões de Direito Constitucional.

Então nós temos esse documento, né, jurídico-político que é o texto constitucional que vem também carregado de um conjunto normativo, que nós vamos tentar compreender como esse conjunto normativo se diferencia das outras espécies normativas.

(Prática pedagógica, P6, 2013)

Embora P6 apresente inicialmente uma possível relação entre disciplinas de eixos distintos, o que pode indicar uma atitude interdisciplinar, sua prática quanto à seleção de conteúdos demonstra um forte enquadramento na seleção de conteúdos.

Em um outro sentido, embora a aula de P4 fosse dedicada a discutir a correção de trabalhos apresentados em grupo relativos aos pré-projetos de pesquisa, pode-se dizer que P4 alterou as relações de seleção. Nesse aspecto, mesmo que P4 tenha predeterminado uma sistemática que consistia em ouvir atentamente os grupos por etapas, P4 explorava e discutia os temas à medida que iam surgindo as dúvidas e, dessa forma, abria espaço para que os alunos interferissem na seleção de conteúdos, bem como na sequência, principalmente pontuando outros temas relevantes. Pode-se, assim, afirmar que a seleção de conteúdos e a sequência, ao contrário dos demais, possuem um enquadramento menos forte (E⁻).

Dos termos relatados, é possível construir, com inspiração em Bernstein (1996, 1998) e Morais e Neves (2006), instrumentos que oscilam o enquadramento, em que: o enquadramento muito forte é representado por E⁺⁺, o enquadramento forte por E⁺, o enquadramento menos forte por E⁻ e o enquadramento fraco E⁻⁻. (BERNSTEIN, 1996) Podendo-se concluir que a maioria das práticas pedagógicas docentes investigadas possui um enquadramento forte (E⁺), tanto quanto à seleção de conteúdos, quanto à sequência.

Quadro 34 – Instrumento - Relação entre sujeitos – Regras discursivas – Seleção de conteúdos

	E ⁺⁺	E ⁺	E ⁻	E ⁻⁻
S E L E Ç Ã O	O professor seleciona o que deve ser estudado e discutido em sala de aula e não aceita as intervenções feitas pelos alunos.	O professor seleciona o que deve ser estudado e discutido em sala de aula e aceita as intervenções feitas pelos alunos, integrando-as, se possível.	O professor seleciona o que deve ser estudado e discutido em sala de aula a partir das intervenções feitas pelos alunos.	Os alunos selecionam o que deve ser estudado e discutido em sala de aula com orientação do professor.

Fonte: Autor¹¹⁴

¹¹⁴ Baseado em Morais e Neves (2003).

Quadro 35 – Instrumento - Relação entre sujeitos – Regras discursivas – Sequência

	E^{++}	E^+	E^-	E^{--}
S E Q U Ê N C I A	A sequência dos conteúdos segue uma ordem definida pelo professor.	A sequência dos conteúdos segue a ordem definida pelo professor, mas pode ser alterada pelos alunos em aspectos pontuais.	A sequência dos conteúdos é definida pelo professor, mas pode ser alterada quer em aspectos pontuais, quer em aspectos mais gerais.	A sequência dos conteúdos é planejada pelos alunos sob a orientação do professor

Fonte: Autor¹¹⁵

Por sua vez, a ritmagem, ou compassamento, é um conceito decorrente da própria sequência (BERNSTEIN, 1996, p.97) e é entendida como “a velocidade considerada de aquisição de regras de sequenciamento. Isto é, quando se tem que apreender num determinado espaço de tempo.” (id. ib.)

Nesse sentido, a ritmagem apresentada nas práticas pedagógicas docentes do curso de Direito representa-se num enquadramento forte (E^+), já que em suas atividades de sala de aula, os professores, em geral, conduzem a aula explorando os conhecimentos e discutindo os temas propostas, voltando ao tema já referido somente quando da intervenção, ou por solicitação do aluno.

P4: Quantos artigos científicos vocês usaram?

A1: três

P4: e livros?

A1: o Azambuja, o Dallari...(na gravação ouve-se dois alunos, mas não se entende o que falam)

A2: está bem?

P4: té bom(pausa de uns 02 minutos, a professora está lendo o trabalho do grupo)

A4: a gente pode dividir o desenvolvimento em quatro?

P4: claro

(Prática pedagógica, P4, 2013)

¹¹⁵ Baseado em Moraes e Neves (2003).

P3: é exigível judicial, mesmo neste valor?
 A1: Sim
 P3: Tá bom. Entenderam até aqui?
 Alunos: silêncio (acenos de concordância)
 (Prática pedagógica, P3, 2013)

Pode-se perceber dessas transcrições que os alunos são estimulados a responderem as questões do professor e, com isso, por essas intervenções em forma de resposta, o professor acaba determinando o ritmo das aulas. Raramente, como no caso do diálogo de P4, o docente é interpelado por uma dúvida de aluno.

Aliás, esse é um elemento que aparece nas práticas investigadas, o que pode indicar que as aulas são expositivas em sentido estrito (contrariamente à aula expositiva dialogada). Por essa razão, para o caso da ritmagem, quando os alunos não apontam dúvidas ou não intervêm, se considera que o grau de enquadramento é muito forte (E^{++}), pois se pressupõe que o professor não deu oportunidade para os alunos colocarem questões ou intervirem sobre o tema proposto em sala de aula.

Em uma das aulas coletadas, P2 explana sobre um caso em que participou como advogada. P5 também fez relato semelhante só que, ao comparar “o processo civil a um processo de fotossíntese”, “é um conjunto de passos de procedimentos” (P5, 2013). Nota-se, como pressuposto, uma prática pedagógica que problematiza, porém, na maioria das vezes, as questões são respondidas rapidamente pelo próprio professor, o que acaba por gerar um forte enquadramento (E^+) nas relações quanto à ritmagem.

P1: Alguém participou dos movimentos? (se refere à greve geral)
 (silêncio)
 P1: O que essas passeatas tem de diferente? Além de ser transmitida até pela Rede Globo.
 P1: Porque é importante analisar isso?
 P1: O que as centrais sindicais têm a ver com isso?
 P1: Redução da jornada de trabalho para 40 horas.
 (Prática pedagógica, P1, 2013)

P5: Todos já viram um processo?
 P5: todos já mexeram num processo?
 P5: Aquele primeiro requerimento que formaliza aquela encadernação é a Petição Inicial.
 (Prática pedagógica, P5, 2013)

Quadro 36 – Instrumento – Relação entre sujeitos – Regras discursivas – Ritmagem

	E ⁺⁺	E ⁺	E ⁻	E ⁻⁻
R I T M A G E M	O professor discute os assuntos atinentes à aula sem tirar dúvidas dos alunos.	O professor discute os assuntos atinentes à aula, retomando-os mediante as dúvidas pontuadas pelos alunos.	O professor discute os assuntos atinentes à aula, flexibilizando o ritmo e esclarecendo as dúvidas pontuadas pelos alunos.	O professor discute os assuntos atinentes à aula considerando o ritmo dos alunos e a compreensão em relação aos temas propostos, avançando somente nestes casos,

Fonte: Autor¹¹⁶

Pode-se afirmar que as análises realizadas possibilitam identificar uma prática pedagógica marcada por um forte enquadramento (E⁺) quanto à ritmagem, em que se salienta uma concentração de elementos de controle no professor.

5.1.1.1.2 Critérios de avaliação

Por critérios de avaliação se estabeleceram os sistemas de avaliação apresentados pelo docente como mecanismos de aferição do ensino e da aprendizagem nas disciplinas a partir das proposições apresentadas nos planos de ensino. Explicita-se que todos os planos de ensino estavam disponíveis na base de dados da Universidade, porém, no que tange às avaliações aplicadas, foi solicitada, via correspondência, aos professores, uma cópia de, pelo menos, uma das avaliações apresentadas no 2º bimestre. Nesse aspecto, nem todos os professores disponibilizaram suas avaliações, de modo que para estes a análise estará limitada ao sistema explicitado no plano de ensino.

¹¹⁶ Baseado em Moraes e Neves (2003).

P6, em seu plano de ensino, não explicita claramente os critérios de avaliação, a não ser pelo fato de apontar que, em algumas datas previamente determinadas, serão realizadas provas e/ou trabalhos. Nota-se o grifo apontado para a data do exame.

VII. AVALIAÇÃO DO ALUNO

Provas e/ou trabalhos

Primeira Avaliação: 4 de julho de 2013

Segunda Avaliação: 4 de setembro de 2013

Terceira avaliação: 27 de novembro de 2013

Quarta avaliação: 15 de janeiro de 2014

Exame: **26 fevereiro de 2014** (grifado no original)

(Plano de Ensino, P6, 2013)

Em uma das aulas gravadas de P6, é possível perceber que está se referindo a um trabalho avaliativo, o que é possível presumir que as avaliações e seus critérios são explicitados no decorrer das atividades letivas.

Vocês devem ter recebido um trabalho de IED pelo menos eu enviei para a representante da turma (vozes de discordância)... mas ela vai enviar ou então eu deixo uma cópia. Como a gente já havia combinado então, que eu iria fazer uma atividade em aula ou extraclasse para a segunda avaliação...são três grandes questões sobre algumas coisas que nós já vimos junto a um caso, ele valerá até, até dois pontos para a 2ª avaliação.

(Plano de Ensino, P6, 2013)

Entende-se que os critérios de avaliação presentes no plano de ensino de P6 possuem um enquadramento menos forte (E⁻). Por outro lado, quando se analisa a avaliação¹¹⁷ aplicada pelo referido docente, verifica-se uma explicitação quanto aos critérios e às questões, que, para o caso analisado, é atribuído peso sete (7,0) às dissertativas, em um total de dez (10). Nesse aspecto, pode-se dizer que o enquadramento é forte (E⁺).

O P3 apresenta critérios de avaliação explícitos, indicando o sistema aplicado quando da proposta de plano de ensino, esclarecendo os tipos de questões, “questões dissertativas, problematizadas e/ou objetivas” (Plano de ensino, P3, 2013, p.02), bem como asseverando que na escrita será “verificada a clareza da argumentação” (id. ib.). Dessa forma, entende-se que o enquadramento é muito forte (E⁺⁺) quanto aos critérios de avaliação. Essa proposição também se consolida em claras e expressas orientações aos alunos (E⁺⁺) na folha de avaliação, bem como na redação e proposição das questões, que em sua maioria, são de múltipla escolha.

¹¹⁷ As avaliações estão disponíveis nos anexos desta investigação.

A avaliação do discente será realizada no Sistema I, mediante provas bimestrais, escritas, contendo questões dissertativas, problematizadas e/ou objetivas e realização de trabalhos que será avaliado pela forma escrita (que será entregue em data agendada anteriormente à apresentação oral), bem como pela apresentação oral (que será agendada com antecedência) e no sistema II, com tarefas realizadas durante o ano e apenas uma nota final.

Orientações Especiais no que se refere à realização da Prova:

A avaliação será realizada no período especial de provas e consistirá de uma prova bimestral contendo questões dissertativas e/ou objetivas, desenvolvidas no idioma e ortografia oficiais, onde será verificada a clareza da argumentação e o uso do vernáculo pátrio.

As questões devem ser respondidas a caneta, resposta a lápis não será válida ou pontuada.

As matérias das provas bimestrais serão cumulativas.

As provas bimestrais terão duração de 2 horas, não havendo prorrogação no período de avaliação.

(Plano de Ensino, P3, 2013)

As questões da presente prova estão baseadas no Código Civil Brasileiro (Lei nº 10. 406 de 10-1-2002), bem como no entendimento majoritário da doutrina pátria.

A interpretação das questões que compõe a prova faz parte da avaliação e, portanto, não serão concedidos esclarecimentos durante a realização da prova.

O tempo concedido para realização da prova é de 2h.

(Avaliação, P3, 2013)

Nesse mesmo sentido, pode-se analisar os critérios de avaliação presentes no plano de ensino, bem como nas orientações para a elaboração dos projetos, todos referentes ao P4, pelo que se pode afirmar que suas regras possuem um enquadramento muito forte (E⁺⁺).

1- Entrega da problematização e Apresentação dos livros (NOTA 1): - FOUCAULT, Michel. A Verdade e as Formas Jurídicas. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2010;- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. 36ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. - ROULAND, Norbert. Nos confins do Direito. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008; - LOURENÇO, Frederico Ricardo de Ribeiro e Poder e Norma: Michel Foucault e a aplicação do Direito. Porto Alegre: Nuria Fabris Editora, 2009.

2- Apresentação dos alunos: análises e reflexões sobre pesquisas no campo do Direito

3- Construção e escrita do Projeto de Pesquisa.

4- Operacionalização e escrita do Relatório final da Pesquisa.

(Plano de ensino, P4, 2013)

Caro Aluno, a Avaliação 2 da disciplina de Metodologia Científica refere-se a entrega do Projeto de Pesquisa (já entregue e aprovado) e a escrita do Artigo Científico, respondendo ao problema de pesquisa que te propusestes a responder em teu projeto de investigação.

Para isso, considera o roteiro abaixo para elaboração do Artigo, a partir das normas da ABNT.

Saliento a importância da presença do grupo nas orientações individuais, para que possamos, coletivamente, construir o Artigo Científico.

Título: consiste em uma expressão identificadora do trabalho, devendo direcionar o leitor para o tema do artigo.

Autoria: identificação e nome do(s) autor(es) do artigo

Resumo: sintetiza os objetivos pretendidos, a metodologia adotada e as conclusões obtidas. Deverá ser discursivo, e não apenas uma lista dos tópicos que o artigo cobre.

Palavras-Chave: de três a cinco palavras, indicando o conteúdo do artigo.

Abstract e Palavras-chave: resumo e palavras-chave em inglês

Introdução: contextualização geral do assunto e permite ao leitor que tenha uma visão de conjunto do tema. Especificar qual foi o assunto, objeto de estudo; esclarecer sobre que ponto de vista o assunto foi abordado; apresentar as justificativas que levaram o autor a escolher o tema, o problema de pesquisa, o objetivo proposto e principais resultados.

Desenvolvimento ou Corpo do artigo: consiste na descrição de todos os pontos relevantes do trabalho realizado, desde a fundamentação teórica abordada, a metodologia empregada, os resultados alcançados e as análises dos dados coletados.

Conclusão ou Considerações Finais: parte final do artigo. Não traz uma idéia nova, é uma síntese do que foi apresentado anteriormente. Deve ser o fecho do estudo mas pode abrir perspectivas para novas pesquisas.

Referências: é obrigatório que sejam incluídas todas as referências citadas ao longo do artigo, de acordo com a normas da ABNT.

(grifado no original)

(Roteiro para elaboração de artigo científico, P4, 2013)

Os critérios de avaliação de P2 e P1 também são claros, com orientações específicas (E⁺) como, por exemplo, uso de calculadora (P1) ou regras para a elaboração de resenhas no caso de P2. Por outro lado, não tão detalhados e expressos como os de P4.

As provas bimestrais serão escritas, contendo questões dissertativas, problematizadas e/ou objetivas. Eventualmente, poderão ser solicitados trabalhos em forma de artigos científicos e/ou seminários.

Orientações:

- 1) As provas deverão ser realizadas sem consulta a qualquer material (doutrinário ou legal).
- 2) Os acadêmicos terão até duas horas para realização da prova.
- 3) As questões da prova deverão ser respondidas de acordo com o debatido em sala-de-aula.
- 4) Quando, solicitadas resenhas, essas devem ter, no máximo, duas páginas, digitadas em fonte TNR 12, espaçamento simples e margens de 2,0 cm e serem entregues nas datas indicadas no cronograma.

(Plano de ensino, P2, 2013)

A avaliação dos discentes será realizada de acordo com o sistema I, mediante provas bimestrais, escritas, contendo questões dissertativas, problematizadas e/ou objetivas. Será permitido utilizar a CLT não comentada e a Constituição Federal de 1988. Nas provas que exigirem cálculos trabalhistas será permitido o uso de calculadora. A avaliação final do bimestre será o resultado da soma da prova e da apresentação de trabalhos, resenhas e fichamentos, quando solicitados. A prova terá o peso 8,0 e os trabalhos o peso 2,0 totalizando a nota final do bimestre em 10. No 4º bimestre será realizado seminário sobre direito coletivo, que resultará em 100% do valor da nota do bimestre.

(Plano de ensino, P1, 2013)

De outro lado, o P5 não apresenta critério algum com relação ao seu sistema de avaliação, simplesmente menciona que realizará uma prova bimestral, o que representa um fraco enquadramento (E⁻) quanto a esse critério.

Uma prova bimestral com a nota bipartida com trabalho.

(Plano de ensino, P5, 2013)

Por fim, quanto aos critérios de avaliação apresentados pelos professores, sejam em seus planos de ensino e/ou em suas avaliações propostas, é possível afirmar que os sistemas de avaliação variam entre enquadramentos muito fortes (E⁺⁺), forte (E⁺), menos

forte (E⁺) e fraco (E⁻). Dessa forma, as análises realizadas não possibilitam identificar uma prática pedagógica preponderante.

Quadro 37 – Instrumento – Relação entre sujeitos - Regras discursivas – Critérios de avaliação

	E ⁺⁺	E ⁺	E ⁻	E ⁻⁻
A V A L I A Ç Ã O	É indicado o tipo de trabalho e/ou atividade avaliativa que os alunos irão realizar, bem como todos os procedimentos e critérios de avaliação.	É indicado o tipo de trabalho e/ou atividade avaliativa que os alunos irão realizar e, de um modo genérico, os procedimentos e critérios de avaliação.	É indicado o tipo de trabalho e/ou atividade avaliativa que os alunos irão realizar, mas não são explicados os procedimentos e critérios de avaliação.	Não é indicado aos alunos o tipo de trabalho e/ou atividade avaliativa que irão realizar nem os procedimentos e critérios de avaliação.

Fonte: Fonte: Autor¹¹⁸

5.1.1.2 Relação entre sujeitos – professor e aluno – regras hierárquicas

Pode-se dizer que, no geral, as regras hierárquicas entre professor e aluno, encontradas na coleta de dados, também variam de um fraco a um forte enquadramento quanto a essas relações, o que, em princípio, poderia se contrapor à hipótese geral de que o currículo em análise seria do tipo tendentemente de coleção que privilegia relações de forte enquadramento e classificação.

Na aula, P1 é quem orienta as indagações; os alunos participam, mas somente quando são questionados sobre o assunto. Desse modo, P1, embora ouvindo atentamente a intervenção dos alunos, polariza o diálogo e conduz sob todos os aspectos o controle na relação com seus alunos.

P1: O que teve no dia 11 de julho?
A1: Paralisação.
P1: Greve geral?
P1: Quem promoveu essa greve geral?

¹¹⁸ Baseado em Moraes e Neves (2003).

Alunos: Sindicatos.
 P1: Quais?
 P1: CUT, quem mais?
 (Prática pedagógica, P1, 2013)

Frequentemente se verifica, nas práticas pedagógicas observadas, a estratégia do questionamento. Embora se entenda que essa forma de comunicação é fundamental para o estabelecimento do diálogo, o que ocorre na prática é que o docente, no afã de dar seguimento ao seu raciocínio acaba não esperando ouvir a resposta do aluno. Como se vê no excerto acima, a intenção de problematizar o tema “jornada de trabalho” a partir dos movimentos de rua parece ser relevante, porém, se a estratégia de comunicação não permite o diálogo, a prática acaba por se tornar a vocalização (BERNSTEIN, 1996) de uma única mensagem, a do transmissor, portanto, um forte enquadramento na relação hierárquica professor-aluno.

P5: Eu tenho que ter elementos e eu tenho que ter condições.
 P5: Que elementos são esses?
 A1: Partes.
 P5: Partes.
 P5: Que mais?
 A2: Direito de pedir
 P5: Vou dizer causa de pedir.
 A3: Pedido, né.
 P5: Pedido.
 P5: Porque serve e para que tem isso aqui? Pra que serve esses aspectos formais?
 (Prática Pedagógica, P5, 2103)

Verifica-se, no diálogo transcrito pelo excerto acima, que o P5 também se utiliza da mesma forma de comunicação, indaga aos alunos. Contudo, sempre a ênfase da relação comunicativa se dá no controle pelo transmissor (E^+). As práticas de P3 e P6 não são muito distintas dessas apresentadas; há uma relevante predisposição ao diálogo, porém as aulas acabam se tornando quase monólogos.

Esse forte enquadramento (E^+) nas relações hierárquicas entre professor e aluno se reproduz em outros momentos da coleta de dados do P1, P5 e P3. Em uma das coletas da prática de P2 é possível verificar um silêncio entre os alunos por, aproximadamente, trinta (30) minutos.

Contudo, a prática pedagógica do P4 apresenta outra forma de comunicação, em que se verifica um fraco enquadramento; na medida em que questiona os alunos, aguarda uma resposta e espera, atentamente, por um questionamento dos alunos.

P4: Isso aqui é só nas referências. (corrigindo metodologicamente um texto elaborado pelo grupo de alunos)
 A1: certo.
 P4: Tem que botar página. De onde vocês tiraram isso aqui?
 A2: Eu tirei da internet, acho que foi do Scielo.
 P4: Se foi do Scielo tá bem. Então, tem página.
 A2: Tá, vou ver.
 P4: Se for o caso de não ter página coloca s/p.
 A3: E aqui pode ficar desse jeito?
 P4: Pode. Só tem que esclarecer bem.
 A3: Vamos mudar a redação (ao dirigir-se aos colegas)

(Prática Pedagógica, P4, 2013)

Nesse caso, as relações hierárquicas entre alunos e P4 praticamente se horizontalizam, o que significa um fraco enquadramento (E^-) quanto a essas regras. As análises realizadas possibilitam identificar uma prática pedagógica marcada por um enquadramento forte (E^+), em que se salienta um distanciamento hierárquico entre o professor e o aluno, configurando-se uma demarcação acentuada nessas relações. A prática da comunicação, portanto, permanece no transmissor, típico das pedagogias visíveis em que a ênfase é dada na transmissão-desempenho.

Quadro 38 – Instrumento – Relações entre sujeitos – Regras hierárquicas

	E^{++}	E^+	E^-	E^{--}
R	O professor	O professor	O professor	O professor
E	polariza a	formula	aceita	privilegia um
G	comunicação	perguntas aos	perguntas dos	diálogo
R	(relação	alunos e	alunos,	equitativo de
A	vertical).	aguarda a	permitindo não	comunicação
S	Quando	resposta. No	só a	com os alunos
H	pergunta	entanto	comunicação	(relação
I	tende,	predomina a	no sentido	horizontal).
E	primeiramente,	comunicação	professor-	
R	a apresentar a	no sentido do	aluno, como	
Á	resposta.	professor para	vice-versa.	
R		o aluno.		
Q				
U				
I				
C				
A				
S				

Fonte: Fonte: Autor¹¹⁹

¹¹⁹ Baseado em Moraes e Neves (2003).

5.1.1.3 Relação entre discursos

A teoria de Bernstein (1996) considera que as relações de poder mantêm, reproduzem e legitimam posições no interior de qualquer divisão social do trabalho. Nesse sentido, pode-se dizer que a escola se enquadra dentro dessa divisão. Assim, as relações entre professores, administradores e alunos ocupam uma situação privilegiada para quem pretende analisar as práticas pedagógicas e as posições que essas categorias ocupam dentro do contexto local.

Quando se apresentam categorias com discursos que permitem certo isolamento, como as que estão dentro de conceitos e/ou campos especializados, é necessário investigar quais elementos conduzem essa separação (isolamento). Para Bernstein, o conceito de classificação permite tal análise, na medida em que este serve “para definir o princípio de uma divisão social do trabalho” (1996, p. 140).

5.1.1.3.1 Intradisciplinaridade e interdisciplinaridade

De um modo geral, as estruturas curriculares se organizam por um princípio classificatório, cujos discursos podem ser vistos sob a forma de conhecimentos especializados. Assim, o professor pode manejar, em suas práticas, discursos científicos e não científicos (senso comum), discursos disciplinares isolados ou, por outro lado, dialogar conteúdos e conceitos dentro da mesma disciplina (intradisciplinaridade) ou, ainda, relacionar conteúdos e conceitos de disciplinas diferentes (interdisciplinaridade).

Para investigar o isolamento entre esses de discursos Bernstein (1996, p. 140), utiliza-se do conceito de *classificação*, em que “uma forte classificação designa posições/categorias fortemente isoladas entre si (C^{++} e C^+), enquanto que uma fraca classificação designa posições/categorias com um isolamento menos reduzido (C^- e C)” Com base nesses conceitos bernsteinianos e partindo das práticas pedagógicas observadas, foram elaborados dois instrumentos de análise.

Quadro 39 – Instrumento – Relações entre discursos – Intradisciplinaridade

	C ⁺⁺	C ⁺	C ⁻	C ⁻⁻
I N T R A D I S C I P L I N A R I D A D E	O professor explora e discute os temas em estudo, abordando isoladamente os conteúdos.	O professor explora e discute os temas em estudo, estabelecendo relações entre os assuntos da mesma área ou unidade.	O professor explora e discute os temas em estudo; refere-se à existência de relações entre os temas já tratados de áreas diferentes, porém, não realiza um diálogo entre os diferentes assuntos.	O professor explora e discute os temas em estudo, refere-se à existência de relações entre os temas já tratados de áreas diferentes e dialoga os diferentes assuntos.

Fonte: Autor¹²⁰

Quadro 40 – Instrumento – Relações entre discursos – Interdisciplinaridade

	C ⁺⁺	C ⁺	C ⁻	C ⁻⁻
I N T E R D I S C I P L I N A R I D A D E	O professor não faz referência a conteúdos de outras disciplinas e/ou áreas disciplinares.	O professor faz relações entre o conhecimento de disciplinas e/ou áreas disciplinares distintas, mas apenas as considera se forem essenciais para a compreensão do assunto em estudo.	O professor relaciona e faz referência a assuntos de outras disciplinas e/ou áreas disciplinares para uma melhor compreensão dos assuntos.	O professor aborda os temas a partir das relações entre o conhecimento de diferentes disciplinas e/ou áreas disciplinares

Fonte: Autor¹²¹¹²⁰ Baseado em Silva (2009).¹²¹ Baseado em Silva (2009).

Nas práticas pedagógicas analisadas, em sua maioria no primeiro semestre de 2013 (maio a setembro), pode-se perceber uma preocupação dos professores ao relacionarem os conteúdos e temas apresentados em aula com outros já explanados no decorrer das atividades docentes. O apelo às relações intradisciplinares é uma prática comum. Por exemplo, a aula de P3 revela que ele se utiliza de outros conteúdos apresentados anteriormente, o que configura uma prática intradisciplinar de classificação fraca (C⁻), já que os conteúdos são manejados de modo a propor relações entre eles.

P3: Vocês lembram dos elementos constitutivos obrigacionais que nós vimos? Então, cada elemento vai nos passar uma classificação. A partir desses elementos não vamos analisar cada classificação e o hoje nós vamos voltar a analisar o elemento vínculo jurídico e a partir desse elemento a sua classificação.

(Prática Pedagógica, P3, 2013)

O mesmo se percebe na prática do P5, P4 e P2, cuja classificação também é fraca (C⁻).

P5: O primeiro dia de aula eu disse assim para vocês, essa trilogia nós vamos falar de hoje até o final do ano.
[...]

P5: Na semana passada a gente falou é público, é subjetivo...

[...]

P5: Ai quando vimos lá o direito de ação, eu falei pra vocês: isso vai ser importante mais lá adiante.

(Prática Pedagógica, P5, 2013)

P4: Faltou deixar claro o problema na introdução. Vocês lembram isso que eu falei? O que move vocês? Falta um parágrafo, não precisa mais que dois ou três.

(Prática Pedagógica, P4, 2013)

P2: Bom, obrigatoriedade e legalidade, 232a, tem a ver com o que eu falei no início da aula, a questão da ação ser pública, ser incondicionada está adstrita ao critério da obrigatoriedade.

(Prática Pedagógica, P2, 2013)

Contudo, quanto à interdisciplinaridade, embora haja um esforço em abordar conteúdos e/ou conceitos de outras disciplinas, sua utilização se refere, em geral, à busca desses elementos em outros campos para auxiliar na compreensão dos conteúdos propostos para aquela disciplina, ou seja, a prática interdisciplinar se traduz numa relação de forte classificação (C⁺).

P6: Então pessoal até que porque não é o nosso objetivo trabalhar conceito constitucional, porque a gente já havia comentado que Direito Constitucional vocês vão ter uma disciplina, mas como a gente trabalha com

conceitos que supõe-se a compreensão do próprio texto, a gente tá mostrando algumas questões vinculadas a isso.

(Prática Pedagógica, P6, 2013)

No mesmo sentido do P6, vê-se o excerto da prática do P1.

P1: Então, uma das questões das manifestações e da greve geral era a redução da jornada de trabalho, mas além da redução da jornada de trabalho o que estava sendo levantado. O fim do fator, previdenciário, fim do fator previdenciário. O que é o fator previdenciário? É um mecanismo, né, da previdência em função das expectativas de vida.

(Prática Pedagógica, P1, 2013)

Percebe-se, nas transcrições, uma ênfase no discurso disciplinar que apela somente a outras áreas ou conhecimentos para instrumentalizar e facilitar a prática disciplinar, sem, portanto, produzir um diálogo mais aprofundado, o que caracteriza uma invariabilidade na classificação forte (C⁺).

A1: E exigível judicialmente dever sobre esse valor?

P3: Sim.

A1: E quem é quem tem esse dever?

P3: Aquele que se obrigou.

P3: Entenderam até aqui. Vamos lá...

(Prática Pedagógica, P3, 2013)

Nota-se, nesse último excerto, que o P3 não se furtou a responder o questionamento do aluno, porém, como o tema da exigibilidade judicial faz parte da disciplina Direito Processual Civil, o docente simplesmente concorda e, logo, sem explicar uma possível inter-relação entre disciplinas, continua a propor um novo tema sobre direito obrigacional, o que caracteriza uma relação entre discursos com forte classificação (C⁺).

As análises realizadas possibilitam identificar uma prática pedagógica marcada por uma classificação forte (C⁺), em que se apresenta, para a interdisciplinaridade, uma demarcação acentuada nas fronteiras entre conhecimentos de disciplinas diferentes. Por outro lado, para as relações intradisciplinares, a classificação é menos forte, o que demonstra uma prática pedagógica que dialoga com conteúdos e temas dentro da área em estudo.

5.1.1.4 Relação entre espaços

Outra questão importante para a análise das relações de poder está na lógica dos espaços dentro da escola, especialmente na sala de aula, nas relações existentes entre o espaço do professor e o espaço do aluno. Quanto mais separadas estiverem as categorias, mais vozes especializadas, portanto, mais espaços demarcados: classificação forte. Por outro lado, quanto menos nítidos esses isolamentos entre categorias, menos forte será a classificação.

Nessa subcategoria analisada não foi possível, em função das práticas observadas, constituir um escala com quatro (04) graus de classificação entre espaços, de modo que ou as relações eram fortes (C^+) ou fracas (C^-).

5.1.1.4.1 Espaço do aluno e do professor

Quadro 41 – Instrumento – Relação entre o espaço do aluno e o do professor

	C^+	C^-
Espaço Professor e Aluno	Fronteira muito nítida entre espaços do professor e dos alunos, traduzindo-se pela existência de uma mesa para o professor e cadeiras com apoio para os alunos e pelo distanciamento físico entre professor-aluno.	Fronteira esbatida entre espaços do professor e dos alunos traduzindo-se pela existência de uma mesa para o professor e cadeiras com apoio para os alunos.

Fonte: Autor¹²²

Em uma das aulas observadas, P2 se posiciona próxima ao centro da sala, coloca seus objetos sobre a mesa destinada ao professor, utiliza como recurso visual seu computador conectado ao projetor existente na sala de aula. Em boa parte do tempo de aula o professor se localiza nesse espaço, sentando somente uma vez quando da realização da chamada.

A relação entre espaços do professor e do aluno no curso analisado, em geral, não difere muito da atitude de P2. Os professores chegam à aula, deixam seus pertences sobre uma mesa e dali se afastam no máximo por duas fileiras de classe, ou seja, parece haver,

¹²² Baseado em Moraes e Neves (2001).

dentro de aula um espaço mais ou menos demarcado ao professor e ao aluno, o que caracteriza uma classificação forte (C^+).

Embora na aula observada de P5 os alunos estivessem bem distribuídos no interior da sala, o professor permaneceu em um espaço restrito entre o quadro e a primeira fileira de classe. O que, também, ocorreu em uma das coletas da P6. É bem verdade que, diferentemente da aula de P5 (havia pouco mais de 20 alunos em aula), a aula de P6 deveria ter mais de quarenta (40) alunos em sala de aula. Nota-se que esta relação entre espaços não é uniforme, variando de acordo com a turma. Por exemplo, P2 diferiu sua atitude perante outra turma observada, na qual se verificou um deslocamento até o meio da sala e uma maior aproximação dos alunos.

Da mesma forma age P1, fica sempre na frente da sala, em pé, e se desloca no sentido quadro negro até a parte em que se situa sua mesa. Em nenhum momento da aula há uma maior aproximação do docente com os alunos. Mesmo nos diálogos, eles são realizados a meia distância.

Em aula, P3 e P4 parecem ser dos professores observados os que mais diminuem os espaços entre os alunos. P3 em algumas vezes toca-os e solicita por empréstimo o código para leitura. No mesmo sentido, P4 aproxima-se dos alunos, principalmente em função da atividade analisada que era a de sanar dúvidas a respeito da elaboração de artigo científico. Neste aspecto, dentre as práticas pedagógicas analisadas é na de P4 que mais esbatem as fronteiras na relação professor aluno e a única a que se pode atribuir uma fraca classificação (C^-).

As análises realizadas possibilitam identificar uma prática pedagógica marcada por uma classificação forte (C^+), em que se salienta um distanciamento entre o professor e o aluno, configurando-se uma demarcação acentuada nas fronteiras.

5.1.1.4.2 Espaços do aluno-professor-comunidade

Quanto à relação entre espaços do aluno e da comunidade, não foi possível encontrar elementos nas práticas pedagógicas investigadas que demonstrassem a existência de graus de classificação e enquadramento nessa relação, e, portanto, no diálogo entre conhecimento acadêmico (escola) e conhecimento não acadêmico (comunidade). Nesse sentido, o que se percebe é a existência de um único grau, ou seja, uma classificação muito forte (C^{++}) e, por conseguinte enquadramento muito forte (E^{++}) nessas relações.

Essa caracterização das práticas pedagógicas se deve a dois importantes fatores: as práticas pedagógicas ocorrem num espaço destinado aos estudantes universitários dentro de um Campus, que, embora aberto, não propicia a aproximação com a comunidade em geral (C⁺⁺), e, por outro lado, o silenciamento dos docentes investigados quanto à necessidade de que os temas apresentados dialoguem com vivências ou experiências comunitárias (E⁺⁺).

5.1.2 Orientação específica de codificação para o conceito de justiça e de justiça social – alunos matriculados no Currículo Oficial

Em momento anterior nesta investigação, foram apresentados dois conceitos que são relativamente usuais no contexto dos cursos de Direito, o de justiça e de justiça social. Naquele espaço da pesquisa pretendeu-se sublinhar que justiça social exige uma percepção mais ampliada de justiça, porque insere dois elementos fundamentais: igualdade conceituada como igualdade para além da norma (material) e diante dela (igualdade formal) e diferença, caracterizada pelo respeito à não homogeneização e reconhecimento das pluralidades.

Com base nesses conceitos, manejou-se um instrumento que tivesse uma dupla finalidade – investigar como alunos do curso em análise reconheciam em imagens o conceito de justiça (regras de reconhecimento) e em que sentido esse conceito se aproximava, seja pelas imagens ou pela produção de textos (regras de realização - ativa) (Bernstein, 1996), do conceito apresentado de justiça social.

Para tal, a investigação, conforme já narrado, apresentou um conjunto de quarenta e oito (48) imagens fotográficas, divididas em três (03) grupos¹²³, sendo dezesseis (16) fotografias pertencentes ao Grupo 1 (*imagens-símbolo*), quatorze (14) do Grupo 2 e dezoito (18) do Grupo 3 (*cenas sociais*). A escolha quanto ao número de fotografias por grupos foi pensada de modo a equilibrar, proporcionalmente, a quantidade de imagens em cada grupo.

As imagens do Grupo 3, identificadas como *cenas sociais*, foram selecionadas com o fotógrafo Nauro Jr. justamente por evocarem o tema da *justiça social*. Essas representações imagéticas ora remetem à ideia de justiça social, ora à de injustiça social. Essa escolha deveu-se à essência da concepção de justiça social aqui defendida, que está

¹²³ As imagens estão agrupadas e apresentadas em sua totalidade nos anexos desta investigação.

em buscar o direito de igualdade a todos na medida em que se desigualam, e garantir, ainda, o direito à diferença para quem é discriminado ou excluído.

Repetindo o que já se disse anteriormente, *justiça social envolve a própria condição humana, a noção de igualdade e de diferença, e, assim, todas as formas de discriminação e de opressão.*

Iniciou-se a investigação com uma hipótese para a entrevista com imagens – que alunos que frequentassem somente o Currículo Oficial teriam como representação uma imagem de justiça mais próxima ao conceito de justiça de Hart (2011), ou seja, predominantemente imagens do Grupo 1¹²⁴, e, diferentemente, os alunos que incluíssem em sua formação a participação em Projetos Especiais (Programas de Extensão) teriam uma percepção de justiça mais aproximada ao conceito de justiça social de Fraser (1996) e Lyra Filho (1982), isto é, imagens do Grupo 3¹²⁵.

Em síntese, a hipótese para a investigação, principalmente com base em outros estudos com imagens da justiça (LEITE, 2011), supunha que os alunos matriculados nas séries iniciais do Currículo Oficial, primeiro e segundo anos, escolheriam representações imagéticas aproximadas às *imagens-símbolo*, prioritariamente imagens do Grupo 1, e, por conseguinte, suas regras de reconhecimento estariam vinculadas a esse contexto imagético.

Por outro lado, para os alunos vinculados às séries (anos) mais avançadas, especialmente do eixo profissional em diante (3º, 4º, 5º e 6º), supôs-se que as representações imagéticas estariam pulverizadas entre os três grupos de imagens apresentados.

Quanto às regras de realização, as hipóteses para os alunos de início de curso indicavam que teriam como base um conceito aproximado à justiça como ideal, portanto, as palavras e termos que se supôs serem mais frequentes eram: igualdade e equilíbrio (HART, 2011).

Nos alunos das séries intermediárias e concluintes, dado o grau de especialização do currículo em que estavam inseridos, conjecturou-se que seus textos incluiriam uma pluralidade de termos, incluindo as questões mais próximas ao conceito de justiça social (questões sociais).

¹²⁴ Imagens do Grupo 1 em anexo.

¹²⁵ Imagens do Grupo 3 em anexo.

5.1.2.1 Resultados

Considerando os dados coletados nas entrevistas com imagens, afirma-se que as três representações mais sugeridas são, nesta ordem, a balança em equilíbrio (número 11¹²⁶), o malhete (número 2) e a deusa themis (letra J).



Imagem 10¹²⁷ - Balança da justiça em equilíbrio (Grupo 1)
Fonte: <http://cemanosdeitabuna.ning.com/profiles/blog/list?tag=livro>



Imagem 11 – Malhete dourado (Grupo 1)
Fonte: <http://www.portalmenina.com/destaques/penha-realiza-leilao-de-equipamentos-e-veiculos/1771/>



Imagem 12 - Deusa Themis (Grupo 1)
Fonte: <http://www.kaboodle.com/reviews/lady-justice-statue>

¹²⁶ A letra ou o número entre parêntese refere-se aos indicados na entrevista com imagens.

¹²⁷ Estes números referem-se à ordem na lista de imagens (p. 11).

A incidência dessas representações é tão emblemática que é possível dizer que setenta e cinco por cento (75%) dos alunos do primeiro ano entrevistados escolheram, pelo menos, uma dessas imagens como sua representação de justiça.

Como se defende neste estudo, estas *imagens-símbolo* apelam para uma visualidade de elementos iconologicamente referenciados na mídia (internet e televisão) e, geralmente, estão também representados e associados à publicidade do campo do Direito e ao mercado de trabalho jurídico (anúncios, cartões de visita, banners, agendas, canetas, chaveiros, canecas...) – o que pode estar associado à pedagogia da mídia.

O importante aqui é sublinhar que todas essas mídias, do rádio à internet e à televisão, têm um caráter de onipresença, tornam-se cada vez mais essenciais em nossas experiências contemporâneas, e assumem características de produção, veiculação, consumo e usos específicos em cada lugar do mundo. (FISCHER, 2007, p. 293).

Além desses aspectos, pontua-se o fato de que os acadêmicos entrevistados, especialmente os do primeiro ano, ainda não possuem um aprimorado conceito de justiça, o que se pode visualizar pelos seguintes excertos em que são justificadas as escolhas das imagens.

A1: A escolha dessas imagens foram baseadas na justiça, e por serem símbolos que representam o Direito, e conseqüentemente devam representar a justiça também.

A2: Essas imagens simbolizam justiça para mim por representarem equilíbrio e decisões tomadas em prol das mesmas.

A3: Das imagens apresentadas simboliza a justiça o martelo do juiz (2), a balança sem pender para um dos lados (11)...

A4: As imagens selecionadas transmitem elementos fundamentais para uma sociedade equilibrada socialmente.

A5: 11. Visão da justiça como equilíbrio entre as partes.

Entende-se, portanto, que essa predominância de imagens no Grupo 1 está vinculada a dois sentidos, um primeiro que indica a forte influência de uma pedagogia externa à Universidade, que produz no aluno iniciante uma concepção imagética de justiça especialmente vinculada aos elementos da mídia e aos ícones semióticos da justiça (balança, martelo e deusa themis) e, num segundo momento, a uma falta de concepção

conceitual de justiça em função da recente inserção desse aluno na grade curricular do curso de Direito.

Considerando que o currículo é um dispositivo bem mais amplo do que a grade seqüencial de disciplinas e conteúdos de um determinado nível de ensino, defendo neste artigo que a produção de significações nos diferentes espaços da cultura, a elaboração e a veiculação de uma série de produtos como os que circulam nas rádios, no cinema, na televisão, nos jornais e revistas estão relacionadas direta e profundamente às práticas e aos currículos escolares. (FISCHER, 2002, p.153).

Questão interessante, levantada em muitas das entrevistas com imagens, está relacionada à presença do malhete (martelo). Em investigações recentes (LEITE, 2011 e LEITE; DIAS, 2012, 2013 e 2014) também se verificou a presença de desenhos representativos de malhete, em uma referência ao poder do Juiz em *dizer o direito*.

Concordando com esses estudos, pontua-se que o malhete não é elemento usual da prática judicial brasileira, o que pode indicar que esses malhetes apresentados pelos alunos sejam elementos construídos a partir da influência das séries de televisão e filmes policiais americanos, em que a cena judiciária privilegia o malhete como componente de um contexto.

Today as more scholars are looking at the representation of the law in film and television series, the question of reality and fiction has come into debate.¹²⁸ (VILLEZ, 2012, p. 384).

Outra questão de relevo diz respeito à predominância da cor *ouro* nas três imagens eleitas. Nota-se que, no conjunto de imagens apresentadas para a entrevista, foram sugeridas outras com o mesmo sentido, porém com cores distintas. Veja-se, por exemplo, a Deusa Themis em pedra e de cor cinza (número 5¹²⁹) e as balanças em cor preta¹³⁰ (letra A e número 15).

¹²⁸ Em tradução livre: “Atualmente mais estudiosos estão olhando para a representação do Direito em filmes e séries de televisão, a questão da realidade e da ficção entrou em debate.”

¹²⁹ Esse número refere-se à entrevista com imagens.

¹³⁰ Ver anexos.

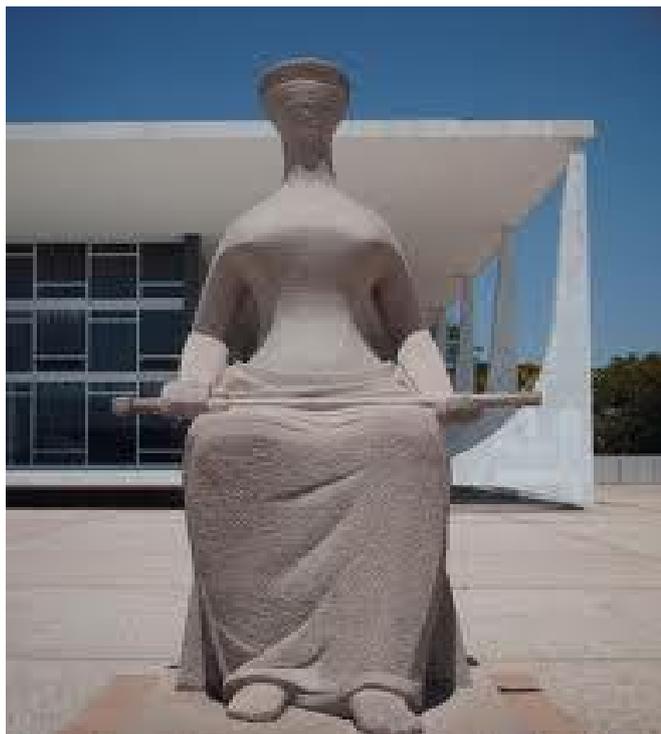


Imagem 13 – Deusa Themis em pedra (Grupo 1)

Fonte: www.stf.gov.br

Segundo Gombrich (2001), a cor dourada e seus derivados indicam valor, representam, em geral, o metal *ouro* e a riqueza a que ele remete. Desta forma, pode-se perceber que mesmo em outros materiais que não o metal, como a madeira ou o plástico, o dourado parece acrescer a partir do simulacro ao metal precioso.

Nesse aspecto, pode-se conjecturar que as *imagens-símbolo* de cor dourada evocam um valor e um poder imagético a elas agregado, atribuindo, assim, um estatuto mais elevado.

Por outro lado, os conceitos de justiça elaborados nas entrevistas com imagens dos alunos das séries iniciais apresentaram termos indicativos que denotam pouco ou escasso grau de conhecimento especializado sobre justiça e direito. Frases curtas, conceitos fragmentados e textos ambíguos podem indicar um apelo a códigos menos elaborados (BERNSTEIN, 1996).

Nesse sentido, os textos desses alunos se coadunam ao conhecimento como senso comum, típico dos discursos horizontais e das pedagogias segmentadas (BERNSTEIN, 1999). Para Bernstein (1999), a organização segmentar (ou segmentada) de saberes do discurso horizontal leva a aquisições segmentadamente estruturadas. Segundo ele, não existem, necessariamente, relações entre o que é aprendido nos diferentes segmentos.

Os excertos que aqui se apresentam permitem analisar como esses acadêmicos respondem a “o que é justiça?”. Eles são elucidativos, na medida em que alguns demonstram os fragmentos textuais que compõem o conjunto de respostas coletadas.

A6:- consenso
 - imputação
 - igualdade
 - boa-fé
 - cidadania
 - imparcialidade
 - utopia
 - subjetividade
 - direitos/deveres

A7: Desigualdade, burocracia, busca pela justiça, descaso com a saúde, com as diferenças e na distribuição de renda.

A8: → Sabedoria ao julgar, visando o bem maior;
 → visão para uns resultados melhores na sociedade;
 → igualdade entre todos pelo julgamento correto.

A9: Para falar em poucas palavras o meu conceito de justiça não poderei de citar as palavras democracia, imparcialidade, bom senso, garantias e liberdades, combate ao crime e luta contra a corrupção (sic).

Por outro lado, embora existam textos um pouco menos fragmentados, ainda revelam a dificuldade em expressar um conceito sobre justiça.

A10: Justiça é designar aquilo que lhe é de direito e estabelecer limites para que não se fira o espaço do outro.

A11: Justiça é a expressão das relações dos seres humanos sem que haja um beneficiado por qualquer característica física ou mental, em detrimento de outro. É o direito de poder pensar e se expressar.

A12: Justiça é dar uma pessoa o que lhe é de direito.

Diante desses excertos, pode-se afirmar, em conjunto com as imagens representadas pelos alunos de séries iniciais, que houve uma apropriada compreensão no contexto específico. Dessa forma, é possível dizer que houve, por parte desses alunos, uma adequada aquisição da orientação específica de codificação quanto às regras de reconhecimento.

Quanto às regras de realização ativa e passiva, é possível perceber que essa aquisição indica uma produção de texto legítimo aproximada ao conceito de justiça

(HART, 2011), mesmo que os textos produzidos por esses alunos sejam fragmentados e incompletos.

Quanto aos alunos matriculados nas séries intermediárias e avançadas, respectivamente, do terceiro (3º) ao sexto (6º) ano, visualizam-se representações fotográficas que oscilam, prioritariamente, entre *imagens-símbolo* e cenas sociais. Pode-se afirmar, no contexto das entrevistas coletadas, que as três fotografias mais representativas são: ribeirinhos (letra X¹³¹), acessibilidade (letra S) e pilhas de processos (número 23).



Imagem 14 – Ribeirinhos (Grupo 3)
Fonte: Nauro Jr . (s/d)



Imagem 15 – Acessibilidade (Grupo 3)
Fonte: Nauro Jr . (s/d)

¹³¹ Essas letras e números referem-se à entrevista com imagens.

A13 (3º ano): Nessas imagens vejo o descaso, o abandono, o desinteresse, a ausência do Estado como figura protetora dos direitos garantidos constitucionalmente. A marginalização de pessoas, que são iguais a todos os outros, mas tratadas de maneira diferente, ou melhor, esquecidas. E sinto vergonha de saber que isso acontece em tantos lugares, e que muito pouco se faz para mudar e melhorar a vida dessas pessoas, enquanto bancos e instituições financeiras abarrotam seus cofres e acumulam recordes de lucro ano após ano.

A 14 (4º ano): Me remetem à justiça tais imagens porque, ironicamente, algumas delas me passam um sentido de INjustiça. Em algumas vislumbramos a imparcialidade que deveria existir no judiciário e, em outras, a lentidão que nele prevalece.

A 15: (5º ano) A palavra “justiça” possui diversos significados, os quais variam de pessoa a pessoa e a sua visão sobre ela. Para mim, a palavra “justiça” representa mais um sentido do que somente uma conceituação pronta. Portanto, justiça é mais do que respeitar e assegurar direitos e dar a cada um o que é seu.



Imagem 16 - Imagem Pilha de processos (Grupo 1)

Fonte: <http://jornalcapitalcaxiaseleicoes.blogspot.com.br/2012/08/tse-recebe-os-primeiros-recursos-sobre.html>

A 16 (6º ano): A justiça é demorada, mas é necessária; deve ser justa (razoável) e cada um deve responder por seus atos; Os direitos devem ser preservados.

A 17 (6º ano): A justiça é uma balança desigual (A). Para uns ela existe e é efetiva, para outros não passa de uma esperança (I) diante da realidade em que se encontram, embora não tenham suas expectativas correspondidas. Alguns cidadãos simplesmente não são vistos pela justiça (1), encontram obstáculos para o seu acesso (S). A imagem (23) mostra o caos que se encontra o judiciário, com pilhas e pilhas de processos, o que impede que se possa analisar um a um com a cautela e importância necessárias. Por fim, a imagem (19) demonstra a imposição da justiça, onde um cidadão julga e decide a vida dos outros.

Essas três imagens selecionadas por estes alunos apontam a influência das práticas educativas formais na percepção imagética sobre justiça, mas, sobretudo, no conceito de justiça e de justiça social.

A primeira imagem fotográfica retrata a questão urbana e a falta de moradia, como se tratam os *Ribeirinhos*, moradores e assentados que vivem às margens de rios, lagos, neste caso ao largo do Arroio São Gonçalo, em Pelotas, RS. A segunda fotografia,

também, uma questão social urbana, vivida por quem se desloca pelas cidades através de cadeiras de roda e constantemente é excluído do acesso às ruas, praças e calçadas, aliado do ingresso em espaços privados e prédios públicos. Na foto, vê-se o emblemático caso de um estudante de Direito, que, em 2003, ingressou em juízo solicitando a construção de uma rampa acessível para que pudesse frequentar as aulas na Faculdade de Direito da UFPel, Pelotas, RS.

Na última imagem, uma evocação ao aparelhamento do Poder Judiciário, representado pela imagem de processos empilhados, que, sobretudo, simbolizam a lentidão da justiça (instituição).

Nota-se, nessas imagens selecionadas e nos textos produzidos, o apelo a uma justiça que garanta o direito (justiça ideal), mas que, por vezes, tende a remeter à essência da justiça social, a partir de relações mais igualitárias.

A14 (6º ano): Infelizmente, na realidade em que vivemos, de consumo, de ganância, na época do “ter” e não do “ser”, a justiça não é igual para todos. Um mesmo crime cometido por um pobre, sem instrução e um rico, estudante é visto de forma diferente. Até mesmo o acesso é desigual. Para uma pessoa que não tem condições financeiras ingressar com a ação, tem que enfrentar filas para um atendimento com a Defensoria Pública, que tem milhares de assistidos. Já aquele que tem dinheiro, pode para pagar um advogado, que terá mais tempo para analisar o seu caso e trabalhar no processo. Ainda, os crimes afiançáveis são um exemplo de que até mesmo a justiça gira em torno do “ter”. Pois quem pode pagar a fiança é solto, quem não pode, fica preso.

Esse excerto, por exemplo, demonstra o domínio sobre a terminologia utilizada no campo jurídico especializado (*ingressar com a ação*, milhares de *assistidos*, crimes *afiançáveis*) e apela para o sentido de justiça social, especialmente ao remeter à influência das relações econômicas e seus antagonismos na esfera do Poder Judiciário.

A 15 (4º ano): Justiça é proporcionar a todos a possibilidade de buscar e garantir os direitos que lhes pertence. Mas justiça sozinha é uma palavra vazia, ela deve praticada por todos, e não apenas por órgãos judiciais. Ela deve estar inserida num contexto maior, onde seja uma ferramenta que traga ao cidadão comum a segurança de que o seu direito à liberdade, saúde, educação, trabalho digno, segurança, não sejam ameaçados pela ausência da justiça, ou seja, injustiças. Por o Estado ao lado da pessoa, com o propósito de beneficiar a população, trabalhando e investindo na sociedade, com intuito de reduzir e eliminar as mazelas que tanto maltratam e torturam, e assim, alcançar uma sociedade onde todos sejam iguais, não apenas no papel, e sim no dia a dia. Justiça é a dignidade, o respeito, todos os direitos acessíveis e garantidos, de todas as formas, à qualquer pessoa, sem exceção.

Quando se leem as justificativas para as escolhas de tais imagens em conjunto com as fotografias, somadas ao conceito de justiça, nota-se uma profunda alteração, principalmente quando se compara com as imagens escolhidas pelos alunos de início de

curso. De acordo com Weller (2005), essa é uma das grandes características do Método Documentário, aproximar e comparar grupos investigados.

Para o método documentário de interpretação, a análise comparativa tem como objetivo a reconstrução dos aspectos homólogos entre diferentes casos estudados (por exemplo, entre diferentes entrevistas). (WELLER, 2005, p. 278)

[...]

Através do tertius comparativo, por exemplo, dos resultados obtidos na análise de duas ou mais entrevistas, os contrastes entre os casos aparentemente homogêneos tornam-se evidentes. Neste sentido, a análise comparativa é um procedimento que se orienta pelo princípio da busca por contrastes em casos homólogos. (id., p.279)

Parece ser esta a situação. Têm-se dois grupos de alunos em estágios distintos de aprendizagem e avançamento curricular. Nesse segundo grupo que ora se analisa, as representações eleitas remetem a cenas mais reais, mais concretas. Algumas delas, cenas de injustiça social. Envolvem pessoas, situações de discriminação e exclusão, mas, também, a institucionalização da justiça (pilhas de processos). Em contrapartida, nos textos apresentados, aparecem os termos: acordo, celeridade, processo, ação, ou seja, percebe-se, nas palavras e nas articulações textuais, um maior domínio terminológico, especialmente quanto às matérias e disciplinas do eixo profissional.

Por outro viés, encontra-se nos textos uma linguagem mais técnica e especializada, já que era de se esperar que muito dos investigados tivessem tido contato com agências de produção do discurso jurídico especializado: Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública.

Sendo assim, baseados em Bernstein (1990, 1998), pode-se afirmar que a produção de texto especializado decorreu não somente da progressão desses alunos em termos de grade curricular, mas, fundamentalmente, porque o discurso pedagógico produziu um texto especializado, em relação a um tempo especializado e a um espaço especializado (contexto).

A 15 (5º ano): A justiça consiste na equidade das relações entre seres humanos em uma determinada sociedade, de forma a extinguir os diferentes níveis sociais.

Pode-se afirmar, a partir das imagens representadas e das leituras dos excertos produzidos por esses alunos, que houve uma maior adequação ao conceito de justiça social e, nesse aspecto, de acordo com Bernstein (1996), houve uma relativa compreensão nesse contexto específico da prática pedagógica em análise. Dessa forma, é possível dizer que

houve por parte destes alunos uma adequada aquisição da orientação específica de codificação quanto às regras de reconhecimento para o conceito de justiça social.

Por outro lado, se o aluno foi capaz de identificar características específicas de cada contexto, ao eleger imagens de justiça representativas, ora de justiça, ora de justiça social, isso não significa dizer que ele tem a posse das regras de realização para aquele contexto. Por isso, ao se analisarem os textos apresentados por esses alunos, vê-se que parte deles se identifica com o conceito de justiça (HART, 2011), e outra parte com o conceito de justiça social (FRASER, 1996; LYRA FILHO, 1982), do que pode se afirmar que há, nesse caso, não só a presença de regras de reconhecimento, mas de regras de realização ativa, ou seja, produção de texto legítimo de acordo com o conceito de justiça, mas também ao conceito de justiça social. O que significa dizer que parte desses alunos que frequenta o Currículo Oficial possui orientação específica de codificação para o conceito de justiça social.

5.2 Recontextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais – Discurso Pedagógico Oficial, Currículo Oficial e Projetos Especiais

Em dois dispositivos legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (2004) mencionam a possibilidade de atividades de extensão, no art, 2º § 1º, inciso VIII, quando se refere à organização curricular do curso e os requisitos da proposta e no art. 8º, ao mencionar sobre as atividades complementares.

Art. 2º [...]

§ 1º [...]

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

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.

Em nenhum desses dois artigos da Resolução fica claro como essas atividades serão implantadas e quais os mecanismos articuladores entre elas e o ensino ou a pesquisa. Em geral, pode-se dizer que os cursos de Direito têm considerado extensão as atividades desenvolvidas pelos Núcleos de Assistência Judiciária ou Serviços de Assistência Judiciária (SAJ).

O SAJUG (Serviço de Assistência Judiciária Gratuita) ultrapassa os muros da Universidade, para promover a defesa dos direitos humanos e apoiar projetos comunitários de cidadania em locais de precárias condições de vida. (Fonte: www.pucrs.br).

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. (Fonte: <http://direito.ufpel.edu.br/faculdade/organizacao.html>)

Mesmo que se entenda que esses Serviços de Assistência também se configurem em atividades de extensão, não parece ser esse o sentido da norma de 2004, já que houve previsão legal específica quanto aos Núcleos de Assistência Judiciária.

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. (DCN, 2004) (grifos nossos).

Aliás, é importante frisar que um dos reclamos para a reforma de 2004 (Resolução nº 09/2004) foi a de prestigiar o estágio supervisionado. Isso porque, na época, se constatava um acentuado número de faculdades privadas que não possuíam espécie alguma de modalidade de estágio dentro da instituição (RODRIGUES, 2005).

O Serviço de Assistência Judiciária (SAJ) do Curso de Direito da FURG possui, também, uma característica extensionista, sendo considerado, na Universidade, um dos maiores neste setor. “O SAJ é a segunda maior atividade extensionista da FURG (menor apenas que o hospital universitário)” (SILVEIRA, et al., 2005, p.104).

Mesmo assim outros projetos extensionistas foram desenvolvidos ao longo dos anos pela Faculdade de Direito e, atualmente, dois deles merecem nossa atenção: o Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH) e o Centro de Referência em Apoio às Famílias (CRAF/SAJ).

Esses programas de extensão computam carga horária para os alunos como Atividades Complementares, podendo ser validadas até 150 horas [Regulamento de Atividades Complementares¹³² do Curso de Direito (RAC), 2010, pg. 06].

As Atividades Complementares constituem componente curricular obrigatório, indispensável ao enriquecimento e complemento do perfil do formando, possibilitando o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competências do aluno, inclusive adquiridos 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. (PPP 2012, p. 30).

Art. 2º - O objetivo geral das atividades complementares é propiciar o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade. (RAC, 2010, pg. 01)

Art. 3º - A Atividades Complementares consiste num conjunto de eventos de ensino, pesquisa e extensão, de interesse à formação jurídica, geral, humanística e axiológica, e de interação entre teoria e prática, por isto, complementar, também, ao Estágio Curricular, que o discente, de acordo com a progressão de seus estudos, deve empreender durante o Curso, sob acompanhamento e controle da instituição. (RAC, 2010, pg. 01)

E se “constitui em espaço curricular aberto, democrático, com amplas possibilidades para a formação e para o desenvolvimento da interdisciplinaridade” (PPP, 2012, p. 30).

Nos PPPs de 2006 e 2012, analisaram-se as referências quanto às atividades e/ou projetos de extensão. Já se mencionou a ênfase que o PPP de 2012 deu a essas atividades, na medida em que as equiparou às práticas de ensino, bem como as referências gerais à extensão em ambos PPPs.

Na análise de dados que ora se apresentam, foram privilegiados os referentes a: carga horária, duração, matérias e/ou disciplinas, sistema de avaliação, interdisciplinaridade e integração.

Quanto à carga horária, não é possível especificar o quão ficam envolvidos cada um dos componentes dos Projetos Especiais. Como se tratam de metas a serem cumpridas, cada integrante se dedica um tempo determinado, e durante as atividades, as tarefas são divididas, o que faz oscilar, semanalmente, a contrapartida de tempo que cada um aporta ao projeto. Pode se afirmar que todos atuam semanalmente; os Professores Coordenadores

¹³² Fonte: http://www.direito.furg.br/images/stories/propostafinal_manual_ativ_compl_p_reuniao.pdf < acesso 20.12.2013>

do CRDH e do CRAF/SAJ, dedicando pelo menos dez (10) horas semanais a seus programas, e os alunos bolsistas, 20 horas- semanais.

Os Projetos Especiais CRDH e CRAF/SAJ têm duração anual, regada pelo financiamento junto aos órgãos públicos, especialmente o ProExt/MEC.

O Programa de Extensão Universitária (ProExt) tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. Criado em 2003, o ProExt abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social. (Fonte: www.portal.mec.gov.br).

O Centro de Referência e Apoio às Famílias – CARF/SAJ atua, preponderantemente, nos casos em que há necessidade intervenção multidisciplinar em situações de vulnerabilidade familiar, com ênfase em:

ATENDIMENTO PARA ORIENTAÇÃO E PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA Intrafamiliar: Serão desenvolvidos grupos de apoio onde serão tratados os seguintes temas: Violência Intrafamiliar: definições, sinais e vitimização da criança/adolescente; Família e violência: fatores determinantes; Aspectos legais que envolvem a violência intrafamiliar e os direitos das crianças e adolescentes; Denúncia e Responsabilidade parental; Transformação do ambiente de violência em ambiente de paz.

ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO FAMILIAR E PARENTAL: serão realizados grupos de apoio e educação familiar, nas comunidades, com o fim de facilitar o acesso das famílias ao serviço de apoio. O atendimento na comunidade será semanal e no período de dois meses para cada grupo. Serão abordadas temáticas relacionadas a vínculos afetivos na relação entre pais e filhos, estabelecimento de limites e rotinas no convívio familiar e as relações da família com os outros ambientes educativos Todos os princípios de parentalidade positiva serão abordados.

ATENDIMENTO EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: O atendimento é realizado em três etapas fundamentais, quais sejam: a pré-mediação, a mediação e elaboração de acordo. Na pré-mediação, as pessoas são alertadas sobre o funcionamento da estratégia e expressam sua concordância. Na Mediação, são realizados tantos encontros quantos necessários para o deslinde das questões e, por fim a elaboração de acordo para encaminhamento da solução. (SIGPROJ CRAF/SAJ, 2013, p.12-13).

O objetivo principal desses atendimentos é intervir nas relações familiares numa perspectiva interdisciplinar contribuindo, de alguma forma, para a cultura da paz e da não violência. Para esse objetivo, a equipe multidisciplinar, um Professor Coordenador (vinculado ao Curso de Direito), dois advogados e seis estudantes bolsistas (quatro do Direito, um da Pedagogia e um da Psicologia) se reúnem semanalmente com objetivo de traçar as metas, apresentar relatos dos atendimentos realizados, discutir novas ações e debater as tarefas já previamente agendadas.

No Programa de Extensão CRAF, existem várias metas previstas, porém para esta investigação se analisam três, especialmente — a capacitação continuada do grupo de executores, as ações educativas para multiplicadores e, também, o atendimento às famílias.

Quanto à capacitação continuada, é importante dizer que a ênfase se dirige a cinco grandes áreas que envolvem conhecimento (matérias/disciplinas) multidisciplinar:

Área I: Olhares Interdisciplinares sobre Famílias em Situação de Risco: O módulo permitirá a equipe refletir sobre os mais variados conceitos sobre família, bem como suas diversas estruturas. A abordagem é multidisciplinar, sendo oportunizado o debate e a ampla discussão acerca do tema.

Área II: Noções básicas de Direitos Humanos e de Família: O módulo visa abordar os principais aspectos constantes sobre Direitos Humanos e sobre o Direito de Família que, eventualmente poderão ser enfrentados pelos alunos no momento das intervenções. Assim, noções básicas sobre alimentos, guarda, visitação, partilha de bens, enfim, toda a sorte de possibilidades de conflito nas relações familiares.

Área III: Parentalidade Positiva : O módulo visa abordar noções básicas sobre a educação nas famílias e o exercício da parentalidade positiva, tendo como foco as possibilidades de resiliência parental e familiar

Área IV: Capacitação para o uso de estratégias de atuação em Mediação Familiar. Experiência em mediação no Tribunal de Justiça de Santa Catarina

Área V: Estratégias de atuação da educação familiar. (SIGPROJ CRAF/SAJ, 2013, p. 12).

A proposta, nesse sentido, se mostra fundamentalmente em capacitar o próprio corpo executor do Programa num sentido de mantê-lo não só atualizado, mas refletindo sobre questões teóricas e práticas do atendimento familiar. Para tanto, dedicam-se 80 (oitenta) horas nesse curso. Nesse aspecto, é importante ressaltar que, como os temas demandam um conhecimento multidisciplinar, quem capacita o grupo são profissionais das áreas de interesse, advogados, psicólogos e assistentes sociais.

Junto a essas capacitações, ocorrem, simultaneamente, ações educativas para multiplicadores, membros da comunidade e estudantes. Nessas atividades, produzem-se e reproduzem-se os temas e conhecimentos referentes às áreas de interesse.

CAPACITAÇÃO DE AGENTES SOCIAIS PARA PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA

A capacitação será direcionada aos agentes sociais do município com vistas a preparação dos mesmos para a atuação efetiva na rede social de apoio e contará com os seguintes módulos, que totalizam 40 horas. Os temas abaixo apresentados são norteadores de atividades que serão realizadas de forma dinâmica, lúdica e reflexiva:

MÓDULO 1: Direitos Humanos em contextos de Violência Intrafamiliar. Incesto x Pedofilia x Abuso Sexual: conceitos e indicadores

MÓDULO 2 Direitos Humanos e as :Questões Legais (CF, CP, ECA)

MÓDULO 3 : Formas de Denúncia e como ativar e trabalhar em uma Rede de Proteção;

MÓDULO 4: Olhares Interdisciplinares sobre Famílias em Situação de Risco: Potencializar as Possibilidades de enfrentamento em situações de violência; como criar formas de intervenção comunitária;

MÓDULO 5: Parentalidade Positiva e Boas práticas para a convivência familiar e comunitária

MÓDULO 6: As Responsabilidades do Educador familiar e social em diferentes contextos. (SIGPROJ CRAF/SAJ, 2013, p. 12).

Esses cursos são ministrados pela própria equipe, inclusive pelos alunos bolsistas, de modo que o sistema de funcionamento do Projeto prevê uma constante reciclagem dos conhecimentos e um contínuo feedback avaliativo. Os Cursos ofertados são gratuitos e se desenvolvem em Centros Comunitários, Escolas ou Associações de Bairro, de modo que as articulações entre o CRAF SAJ e a comunidade são semanais.

Diferentemente do Currículo Oficial, os Projetos Especiais não manejam com o conhecimento disciplinário isolado, pois todos os conteúdos apresentados se articulam e se integram a partir de ações interdisciplinares. Aliás, nesse aspecto, a proposta do CRAF/SAJ é explícita quanto à necessidade de trabalhar interdisciplinarmente de maneira a integrar conteúdos.

O Programa prevê o trabalho integrado de várias áreas que, tradicionalmente, trilham caminhos isolados. Embora já haja um forte movimento nacional no sentido de transversalizar ações de educação em todas as áreas, é fato que as iniciativas práticas neste sentido ainda são restritas. Deve ser destacado, portanto, este aspecto do programa, que pretende vincular, de forma objetiva, ações na área jurídica, na área da educação, na área da psicologia, de forma integrada, oferecem espaço para que as famílias atendidas pelo programa possam contar com vários serviços. É importante citar que alguns programas de formação que serão oferecidos podem tornar-se subsídios para promover políticas públicas de atenção às famílias, já que buscam implementar metodologias inovadoras que replicam experiências desenvolvidas em Espanha e Portugal.

Além disso, o programa acontece numa área do país que necessita deste tipo de atendimento, já que se trata de uma cidade litorânea e portuária, que vem crescendo muito rapidamente. É fato constatado que as estruturas sociais existentes no atendimento das áreas cobertas pelo programa se mostram deficitárias tendo em vista o aumento expressivo das demandas, o que expõe sobremaneira crianças, adolescentes e suas famílias. (SIGPROJ CRAF/SAJ, 2013, p. 17-18).

Dessa forma, pode-se dizer que a proposta é interdisciplinar objetivando integrar os temas em ações concretas para as famílias assistidas. Assim, o modelo aproxima-se de um currículo tendente à integração, cuja proposta parte de uma ideia centralizadora como, por exemplo, do tema *mediação familiar* e lançam-se as discussões, dialogando conhecimentos da área do direito, da psicologia, da pedagogia e do serviço social.

Ao analisar as práticas integradoras, Beane (2003, p.94) sustenta que essas experiências promovem a integração social entre os jovens:

Subjacentes a esta ideia de integração curricular encontram-se dois propósitos importantes. Por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens.

Como já afirmamos em alguns espaços desta tese, Bernstein (1996), ao classificar as estruturas curriculares, entende que existem duas formas de organização curricular: o currículo de coleção e o currículo de integração. Ao concordar com esse autor, explicita-se que esses modelos de análise se diferenciam pelo nível de especialização de cada um deles. Vale dizer que, nos modelos de coleção, as fronteiras são bem demarcadas, tendendo a um isolamento entre os conhecimentos transmitidos; por outro lado, nos currículos do tipo integração, predomina uma ideia centralizadora, segundo a qual as fronteiras entre o conhecimento são bastante tênues, tendendo a possibilitar a comunicação e a aproximação entre os diversos campos especializados. Contudo, como bem advertem Lopes e Macedo (2002),

Espero ter deixado claro que o discurso da integração curricular é muito mais matizado do que a primeira vista pode parecer. Não se trata de um bem em si, de caráter meramente instrumental, tampouco deve ser consensual sua defesa. Ao contrário, exige a compreensão de quais princípios integradores estão sendo considerados e quais as finalidades educacionais a integração curricular está se submetendo. Pura e simplesmente defender um currículo integrado não remete o discurso ou o interlocutor a uma perspectiva emancipatória. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 171).

A questão central que se apresenta para esta pesquisa é investigar as relações de poder e os princípios de controle no Currículo Oficial e nesses Projetos Especiais, que ora se analisam e que se traduzem numa outra forma de recontextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DPO). Pode-se dizer, sem dúvidas, que se trata de *outro currículo* que se opera por dentro do Currículo Oficial.

É de relevo lembrar que se partiu da hipótese de que o Currículo Oficial do Curso de Direito tem por base uma organização curricular de forte classificação (coleção) (BERNSTEIN, 1996), porém isso não impede que, em determinados espaços e contextos, haja ênfase em modelos integradores (currículo de integração), cuja classificação e enquadramento são fracos, na maioria das relações entre sujeitos, discursos e espaços.

De acordo com Domingos et al. (1986, p. 152),

num currículo de coleção, o conhecimento está organizado em conteúdos isolados, cada professor no seu campo pode, dentro de certos limites prescritos, seguir um caminho próprio. Neste currículo, a pedagogia é didática e os critérios de avaliação independentes. As rubricas programáticas de cada conteúdo estão nas mãos de quem ensina e de quem avalia o que vai permitir a existência de diferenças consideráveis, quer na prática de ensino, quer nas formas de avaliação.

Contudo, é sempre bom lembrar que, dentre essas possibilidades, o currículo assume uma centralidade para compreensão da educação jurídica a ser operacionalizada, inclusive ao entender como viável uma transmissão em que as relações de poder e controle mesclam características de classificação e enquadramento, que oscilem de forte a fraco, e vice-versa, o que pode se configurar num currículo oficialmente de coleção ou em um currículo com práticas curriculares integradoras.

Nesse aspecto, os Projetos Especiais podem se constituir em um espaço mais plural e democrático, na medida em que suas estruturas subjacentes permitem um esbatimento das fronteiras entre discursos, espaços e sujeitos. Por outro ângulo, nota-se uma alteração no grau de recontextualização dos princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, já que, em seus documentos curriculares, pouco se percebem os critérios de exigibilidade que norteiam e regulamentam os Cursos de Direito.

Constata-se também, em princípio, a ausência de instrumento regulador externo às Propostas, seja pelo Ministério (órgão financiador) ou pela Universidade (órgão que dá a contrapartida). Talvez possa se dizer que haja, sim, um controle efetivo quanto aos gastos e à prestação de contas (planilhas...), mas quanto ao conteúdo, sistematização e avaliação da proposta (objetivos, temas, justificativas, população alvo..) parece haver um deslocamento do controle a quem propõe. Nesse aspecto, pode-se afirmar que a reduzida explicitação do *que* e do *como* para as atividades de extensão possibilitaria uma maior capacidade de intervenção e, sobretudo, um enquadramento fraco nas relações entre o DPO e os documentos curriculares dos Projetos, na medida em que seleção, sequência e ritmagem dos conteúdos ficariam ao rigor do Projeto.

Interessante dizer que o Projeto CRAF/SAJ estabelece dois critérios para avaliação de sua proposta, pelo público alvo e pela equipe (autoavaliação).

1.6.6 Avaliação

Pelo Público

Será realizada uma avaliação ao final do projeto, através de questionários qualitativos, com o público alvo. Além disso, será um acompanhamento sobre a eficácia do atendimento as famílias realizado após as ações do projeto. Este acompanhamento se dará na forma de visitas às famílias em suas comunidades.

Pela Equipe

A avaliação pela equipe se dará através de reuniões mensais dos integrantes, com vistas a debater as ações realizadas e organizar as futuras ações para que seja feita a reflexão de forma continuada. (Sig Proj CRAF/SAJ, 2013, p. 14).

Embora possam ser consideradas relevantes essas duas formas de avaliação, cabe dizer que em nenhuma delas (nem na avaliação pelo público) há uma forte intervenção na proposta apresentada, ou seja, o impacto do sistema avaliativo serve mais para medir o grau de satisfação, do que propriamente um princípio controle externo sobre o Projeto CRAF/SAJ. No mesmo sentido, pode-se referir ao Projeto CRDH, que prevê, em seu Plano de Trabalho e Ação (PTA), uma avaliação a partir de um relatório final, a ser apresentado na reunião geral dos demais CRDHs do país.

O segundo encontro nacional servirá para Avaliação e Consolidação das ações realizadas pelos CRDH e Relatório final de avaliação. (PTA CRDH FURG, 2013, p. 17).

Não parece haver, portanto, em ambos os Projetos Especiais, um forte controle quanto à proposta em termos de avaliação externa, o que poderia indicar uma relação de enquadramento menos forte (E⁻) entre as mensagens sociológicas presentes nos textos do CRDH e do CRAF/SAJ.

Por outro lado, a proposta de metas a ser cumpridas pode sugerir que o sistema da autorregulação funcione como método de controle dessa espécie de Projetos. Estudos sobre a forma gerencial (BALL, 2001, 2009; HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009) dos quais o Estado tem se utilizado para controlar as políticas públicas, inclusive no campo da educação, sugerem que o processo de autogestão tem funcionado como um forte mecanismo de controle.

O atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educativas busca não somente um novo modelo de gestão escolar e de currículo, mas principalmente formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração. (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 109).

Embora se concorde com as leituras apresentadas por essas investigações, dados os limites desta pesquisa, não é possível afirmar que essa prática seja determinante nas relações de controle dos Projetos em análise.

5.2.1 Mensagens sociológicas presentes nas práticas pedagógicas docentes

Como se asseverou anteriormente, para a análise das mensagens presentes nas práticas docentes foram gravadas reuniões/sessões de dois (02) Projetos Especiais, o Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH) e o Centro de Referência e Apoio às

Famílias (CRAF/SAJ). Ao total, foram computadas, aproximadamente, 10 horas de atividades observadas e gravadas, uma média de cinco horas por Projeto.

Para o início da coleta de dados, o pesquisador, de posse de um breve roteiro de pesquisas e de uma carta de apresentação, dirigiu-se diretamente aos Coordenadores dos Projetos Especiais solicitando a autorização para a pesquisa. De pronto as Coordenações autorizaram indicando que as reuniões ocorriam, prioritariamente, nas quintas-feiras (CRAF) e nas sextas-feiras (CRDH). Importante frisar que os Coordenadores dos Projetos Especiais são professores efetivos do Curso de Direito e que eles mesmos é que conduzem as atividades que foram observadas/gravadas.

As coletas foram realizadas nos horários de funcionamento preponderante dos Projetos Especiais, ou seja, no turno da tarde. O local da coleta foi o CAIC Rio Grande, localizado na Vila Carreiros, anexo ao Campus Carreiros/ FURG, para o CRDH, e o Serviço de Assistência Judiciária (SAJ) da Faculdade de Direito, que se localiza no centro da cidade do Rio Grande, à Rua Luiz Lorea, 261, para o CRAF/SAJ. Além das atividades mgravadas/observadas foram oferecidos, pela Coordenação do CRAF/SAJ, vídeos e material de outras reuniões.

Para a análise das práticas, serão atribuídas aos professores os nomes de PE1 e PE2 (Professor Extensionista). Embora se tenha um conjunto de duas práticas distintas, privilegiar-se-á a análise de algumas categorias e subcategorias discriminadas. Por último, dentro das mensagens sociológicas das práticas, serão referidos os respectivos documentos curriculares, que são, respectivamente, o cadastro do CRAF/SAJ junto ao SigProj (Sistema de Informação e Gestão de Projetos) e a proposta atualizada apresentada para a Secretaria dos Direitos Humanos (Presidência da República), no caso do CRDH.

5.2.1.1 Relação entre sujeitos – professor e aluno – regras discursivas

Como já se explicitou, o conceito de enquadramento é que estabelece o controle em termos de regras discursivas. Se o enquadramento é forte, os princípios de controle estão enfaticamente localizados no transmissor (professor), gerando uma prática pedagógica mais explícita como são as pedagogias visíveis. Se for fraco (enquadramento), significa dizer que o controle da sequência, o ritmo, a seleção e o critério de avaliação estarão centrados no adquirente, isto é, no aluno, portanto, uma prática pedagógica docente invisível. (BERNSTEIN, 1996, 1998) Contudo, é preciso dizer que o conceito de enquadramento carrega consigo as possibilidades para a ruptura de seus princípios, o que

significa que os conflitos aí existentes tornam a relação discursiva instável e em constante alteração.

Na coleta de dados dos Projetos Especiais, embora a ênfase seja as relações discursivas entre professor e alunos, notar-se-á um apelo à outra variante, denominada *Grupo*, posto que ambos os projetos incluem, em suas atividades, a presença de profissionais formados (advogados, psicólogos e assistentes sociais).

5.2.1.1.1 Sequência, ritmagem e seleção de conteúdos

Em termos de critérios de seleção de conteúdos, é possível dizer que, na maioria das práticas investigadas, a seleção de conteúdos (temas ou assuntos a serem discutidos) foi previamente agendada antes da atividade pelo docente (macro nível), o que caracteriza uma prática docente de forte enquadramento (E^+), porém o que se percebe no micro nível (contexto da atividade) é que há uma extrema flexibilidade por parte do professor em refazer a pauta e alterar a seleção de conteúdos das atividades, o que implica uma relação de enquadramento menos forte (E^-) em relação ao Grupo.

Por outro lado, a sequência e a ritmagem (micro nível), também, foi dirigida, fundamentalmente, pelo *Grupo*, o que indica um fraco enquadramento quanto a essa regra (E^-).

Em uma das reuniões, o relato começou com PE1 que iniciou falando sobre as discussões (pauta) do dia e lembrando que teria de se afastar por alguns minutos em razão de uma audiência no Fórum, mas que, na sua ausência, uma das advogadas ficaria coordenando as atividades. E logo foi passada a palavra aos alunos que apresentaram sucintamente um relato da apresentação de um trabalho científico no Seminário de Extensão Universitária da Região Sul (SEURS) que havia ocorrido na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

PE1: E aí, contem? Como foi lá no SEURS?

A1: Foi maravilhoso. O pessoal adorou. Trocamos muitas ideias, com os grupos e tals. Conhecemos vários trabalhos, inclusive outros da FURG que a gente nem conhecia.

A2: A gente não tem esse conhecimento, parece que nem somos da mesma universidade. E o pessoal gostou muito do trabalho do CRAF.

PE1: Faz falta essa integração entre os programas da FURG.

PE1: O que que o pessoal achou do CRAF? Da mediação?

PE1: O que perguntaram pra vocês?

A1: Ah, eles queria saber de tudo, como a gente fazia as mediações. E, também, fizeram questões sobre as teorias e as nossas metodologias.

Nota-se que as intervenções do PE1 são no sentido de instigar questões importantes a serem repassadas ao *Grupo*, mas sempre com ênfase na escuta de todos. Logo a seguir, nesse mesmo encontro, PE1 traz um ponto de pauta para discussão que trata sobre a solicitação e oferta de um Curso para Educadores que trabalham nos Abrigos Municipais em Rio Grande. Segundo PE1, o pleito veio da Prefeitura Municipal de Rio Grande.

PE1: Se a gente topar esse curso...é uma responsabilidade imensa gente, essas pessoas trabalham com crianças que estão abrigadas.

(Prática Pedagógica, PE1, 2013)

PE1 contextualiza a proposta, esboça as dificuldades iniciais do Curso, mas procura dar um tom de desafio. Em seguida, propõe uma data para as reuniões.

PE1: A ideia é fazer nas quartas-feiras. Eu não sei como estão as quartas-feiras pra vocês, mas pra mim é o dia da semana mais tranquilo e pra Profissional, também. Eu quero que vocês me digam quem pode trabalhar na quarta ou outro dia e quem topa? É pra trabalhar com educadores, e a queixa é que as pessoas não se envolvem no conflito.

A3: Que horas?

PE1: Não sei, tem que ver um horário que fique bem pra todos.

A2: 4 horas.

PE1: 4 horas fica bem pra todos?

Grupo: (concordância)

(Prática Pedagógica, PE1, 2013)

Outro aspecto importante de se ressaltar é que as reuniões primam pela informalidade. Embora haja uma pauta de temas relevantes, vão sendo debatidos sem uma rigidez discursiva. Por vezes se nota interrupção de alunos ou do próprio professor.

PE2: Gente boa vamos começar a se concentrar, respirar fundo. Alguém tem alguma coisa para colocar na pauta.

A1: Já tá as atividades do dia 19?

A2: E as do Álvares de Azevedo? (uma escola pública em que o CRDH realiza atendimentos à comunidade)

PE2: Tá vou colocar as duas, alguma coisa mais?

(Prática Pedagógica, PE2, 2013)

PE2: Semana que vem a gente então tem que ir por Álvares de Azevedo, na sexta-feira. Como que agente vai fazer? Vai todo mundo?

A3: Precisa ir?

PE2: Vocês é que sabem? Alguns tem que ir, mas outros podem ficar?

PE2: Tu tem que ir? (se refere a Psicóloga)

PE2: Vamos combinar o quê? Uma e meia pra gente ir se organizando?

A2: Isso.

(Prática Pedagógica, PE2, 2013)

Pelo que se percebe dos excertos, há uma relação de horizontalidade quanto aos conteúdos e temas abordados, com intervenções de todos, sem uma ordem marcadamente hierárquica, a não ser no caso de muitos diálogos simultâneos, no que PE2 intervém para restabelecer a pauta proposta.

PE2: Pessoal vamo lá, tá muito confuso. Um de cada vez.

(Prática Pedagógica, PE2, 2013)

Pode-se afirmar, então, quanto às regras discursivas, em especial nos descritores: seleção de conteúdos e sequência, que o enquadramento das relações é menos forte (E^-), e quanto ao ritmo, fraco (E^{--}).

Quadro 42 – Instrumento – Relação entre sujeitos – Regras discursivas – Seleção de conteúdos

	E^{++}	E^+	E^-	E^{--}
S E L E Ç Ã O	O professor coordenador do projeto seleciona o que deve ser discutido nas atividades/reuniões e não aceita as intervenções feitas pelo grupo.	O professor coordenador do projeto seleciona o que deve ser discutido nas atividades/reuniões e aceita as intervenções feitas pelo grupo, integrando-as, se possível.	O professor coordenador do projeto indica o que deve ser discutido nas atividades/reuniões a partir das intervenções feitas pelo grupo.	O Grupo seleciona o que deve ser discutido nas atividades/reuniões com supervisão do professor coordenador do projeto.

Fonte: Autor¹³³

¹³³ Baseado em Morais e Neves, 2003.

Quadro 43 – Instrumento – Relação entre sujeitos – Regras discursivas – Sequência

	E ⁺⁺	E ⁺	E ⁻	E ⁻⁻
S E Q U Ê N C I A	A sequência das atividades/reuniões segue uma ordem definida pelo professor coordenador do projeto.	A sequência das atividades/reuniões segue a ordem definida pelo professor coordenador do projeto, mas pode ser alterada pelo grupo em aspectos pontuais.	A sequência das atividades/reuniões é definida pelo professor coordenador do projeto, mas pode ser alterada quer em aspectos pontuais, quer em aspectos mais gerais.	A sequência das atividades/reuniões é planejada pelo grupo sob a supervisão do professor coordenador do projeto.

Fonte: Autor¹³⁴

Quadro 44 – Instrumento – Relação entre sujeitos – Regras discursivas – Ritmagem

	E ⁺⁺	E ⁺	E ⁻	E ⁻⁻
R I T M A G E M	O professor coordenador do projeto discute os assuntos atinentes às atividades/reuniões sem resolver as dúvidas do grupo.	O professor coordenador do projeto discute os assuntos atinentes às atividades/reuniões, retomando-os mediante as dúvidas pontuadas pelo grupo.	O professor coordenador do projeto discute os assuntos atinentes às atividades/reuniões, flexibilizando o ritmo e esclarecendo as dúvidas pontuadas pelo grupo.	O professor coordenador do projeto discute os assuntos atinentes às atividades/reuniões considerando o ritmo dos alunos e a compreensão em relação aos temas propostos, avançando somente nestes casos.

Fonte: Autor¹³⁵

5.2.1.1.2 Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação estabelecidos no que poderia ser considerado um sistema de avaliação apresentado nos documentos dos Projetos Especiais não são explícitos.

¹³⁴ Baseado em Moraes e Neves, 2003.

¹³⁵ Baseado em Moraes e Neves, 2003.

Menciona-se uma autoavaliação (CRAF/SAJ) com objetivo de “debater as ações realizadas e organizar as futuras ações para que seja feita a reflexão de forma continuada.” (Sig Proj CRAF/SAJ, 2013, p. 14) e, no caso do CRDH, na Meta 9, fala-se em “avaliar as atividades realizadas.” Poder-se-ia dizer, de acordo com Bernstein (1998), que as regras discursivas expressas no documentos, quanto ao descritor critérios de avaliação, possuíam um enquadramento fraco (E^-), já que não há explicitação a respeito do *que* e do *como* seria o sistema de avaliação.

Contudo, o que se percebeu das reuniões observadas é que os critérios de avaliação vão se tornando explícitos à medida que as atividades do projeto vão sendo desenvolvidas. Em uma dessas, por exemplo, o A3 ficou encarregado de explicar sobre a fase inicial da mediação familiar.

PE1: Eu vou iniciar, a gente vai fazer uma conversa inicial eu vou falar algumas coisas, daí eu vou sair pruma audiência e vocês vão ficar no moodle com Advogada X (profissional que atua no Projeto CRDH) e quando eu voltar, acho que vai dar tempo pra tudo, a gente vai ouvir a A3. Tu vais precisar dos slides para falar?
A3: Não, não vou precisar.

(Prática Pedagógica, PE2, 2013)

Em uma discussão sobre as estratégias para a mediação, o PE1 indaga sobre possibilidades de o grupo apresentar (criar) propostas (metodologias) próprias para a prática da mediação. Nesse momento, A1 propõe uma sistemática que, depois de ouvida, é indicada como uma possibilidade de resolução.

PE1: Nós precisamos enfrentar isso, nós precisamos de uma estratégia, de uma tecnologia, de uma tecnologia social, psicossocial...
A1: Tá e se fizer, não sei...mas se mostrar um problema que eles tenham que resolver , uma situação-problema que eles tenham que resolver, mas que não seja o problema deles mesmo, né? (explica melhor a proposta)
PE1: Pode ser.

(Prática Pedagógica, PE1, 2013)

Em outra atividade, fica bem explicitada a divisão de tarefas e a avaliação feita pelo PE2.

PE2: Vocês viram meu e-mail bonito do artigo que é daqui a duas semanas.
A4: Sim, eu to apavorada!
PE2: Não ai é que tá, vocês não podem se apavorar, vocês tem que estar preparado para vida, a vida é assim. E não me façam passar vergonha que a gente tem que estar no prazo, porque a gente que tem a responsabilidade, não esqueçam a gente propôs (PE2 refere-se ao fato de uma coletânea de artigos a serem elaborados pelos CRDHs e cuja tarefa de compilação e publicação estava atribuída ao CRDH Rio Grande)

A2: E como é que a gente vai se organizar pra escrita, vocês já pensaram nisso?
 PE2: Eu acho que tem que ter relatos, os bolsistas pegarem os relatos, como foi a experiência de ir bater de casa em casa, quais as vantagens e desvantagens? Todo o relato é importante? A sistematização, a metodologia? Cada um escreve e manda pra mim e eu junto?
 A5: Cada um na sua área?
 PE2: Isso, cada um na sua área. E pensar isso no atendimento de vocês, articulada com aquilo que vocês fizeram, especialmente na questão interdisciplinar. Tá bem?
 Grupo: (concordância)

(Prática Pedagógica, PE2, 2013)

Nota-se que há uma explicitação de um dos mecanismos de avaliação, nesse caso a escrita coletiva de um artigo científico. Embora haja certas dúvidas nos alunos, PE2 explicita o que deve conter a proposta e em qual sentido deve ser direcionada. Nesse aspecto, entende-se existir um controle maior por parte de PE2 quanto aos critérios de avaliação, inclusive com o cumprimento de prazos.

Em uma outra atividade PE2, indaga e distribui tarefas.

PE2: A5 tu faz o contato lá, antes? Quem vem na véspera levar folder, ata de reunião...
 Alunos: Eu, eu, eu
 PE2: Máquina fotográfica, banners?
 A3: Eu pego.

(Prática Pedagógica, PE2, 2013)

Desse modo, percebe-se que as atividades, ao serem planejadas, vão sendo distribuídas e determinadas a cada um dos componentes do Projeto. E o que se nota, pelas observações realizadas, é que há uma constante preocupação no cumprimento das tarefas. Isso se faz notar por conta das características explicitamente dirigidas a cada um dadas por PE2. Esse compartilhamento e comprometimento com a realização das atividades endossam as práticas de autonomia política.

Compreende-se facilmente que a nova ordem social em vigor, marcada pelo risco, pela individualização dos percursos de vida, pelos ideais de competição e cooperação, assim como pela generalização dos próprios valores da autonomia, afasta cada vez mais o conceito de autonomia do seu único significado enquanto aspiração política. (MONTEIRO, 2011, p. 80).

Por outro lado, a forte explicitação e concordância dos alunos em participarem faz articular um critério de avaliação de forte enquadramento (E^{++}), na medida em que o próprio estudante se compromete com a proposta, entendendo-a como um processo de avaliação.

Quadro 45 – Instrumento – Relação entre sujeitos - Regras discursivas – Critérios de avaliação

	E ⁺⁺	E ⁺	E ⁻	E ⁻⁻
A V A L I A Ç Á O	É indicado o tipo de trabalho e/ou atividade que os alunos irão realizar, bem como todos os procedimentos e critérios de avaliação.	É indicado o tipo de trabalho e/ou atividade que os alunos irão realizar e, de um modo genérico, os procedimentos e critérios de avaliação.	É indicado o tipo de trabalho e/ou atividade que os alunos irão realizar, mas não são explicados os procedimentos e critérios de avaliação.	Não é indicado aos alunos o tipo de trabalho e/ou atividade que irão realizar nem os procedimentos e critérios de avaliação.

Fonte: Autor¹³⁶

5.2.1.2 Relação entre sujeitos – professor e aluno – regras hierárquicas

Pode-se dizer que, no geral, as regras hierárquicas entre professor e aluno encontradas na coleta de dados junto aos dois Projetos Especiais possuem um enquadramento menos forte (E⁻) quanto a essas relações.

PE2: Alguém tem alguma coisa pra colocar na pauta?
 A1: Eu tenho...(indecifrável na gravação)
 PE2: Tá isso já ta na pauta.
 A2: Eu tenho.
 PE2: O que?
 A2: O curso aquele?
 PE2: Que curso?
 A2: O Curso de Porto Alegre.
 PE2: Ah, o teu, tá, mas isso não precisa colocar, a gente debate depois.

(Prática Pedagógica, PE2, 2013)

Nota-se, pelo diálogo, certa informalidade na articulação das perguntas e respostas entre alunos e PE2, o que se dá durante praticamente todo o período de observação. PE2 horizontaliza (relações com os alunos de modo horizontal) de forma a possibilitar a relação de controle em ambos os sentidos, na relação de mensagens entre transmissor→adquirente e adquirente→ transmissor, o que produz uma relação de fraco enquadramento (E⁻).

¹³⁶ Baseado em Moraes e Neves, 2003.

Quadro 46 – Instrumentos – Relação entre sujeitos - Regras hierárquicas

	E ⁺⁺	E ⁺	E ⁻	E ⁻⁻
R	O professor	O professor	O professor	O professor
E	coordenador	coordenador	coordenador	coordenador
G	do projeto	do projeto	do projeto	do projeto
R	polariza a	formula	aceita	privilegia um
A	comunicação	perguntas aos	perguntas dos	diálogo
S	(relação	alunos e	alunos,	equitativo de
	vertical).	aguarda a	permitindo não	comunicação
H	Quando	resposta. No	só a	com os alunos
I	pergunta	entanto	comunicação	(relação
E	tende,	predomina a	no sentido	horizontal).
R	primeiramente,	comunicação	professor-	
Á	a apresentar a	no sentido do	aluno, como	
R	resposta.	professor para	vice-versa.	
Q		o aluno.		
U				
I				
C				
A				
S				

Fonte: Autor¹³⁷

PE1 também articula as suas práticas docentes de modo a conservar uma efetiva participação do *Grupo*.

A4: Uma acadêmica do curso de Arquitetura de Erechim, mostrando como é que funciona, como é que ela vivencia aquela experiência de trabalhar com extensão.
 PE1: Tem um outro significado o aprendizado, né, quem vivencia a extensão?!
 A4: Sim, tem outro sentido a gente ouvir, quem praticou...
 PE1: Eu acho importante essa reflexão.
 A4: Bah, muito bom.
 PE1: Essa articulação que vocês fazem e que estão trazendo aqui, isso contribui muito.
 A5: E como a gente alia a pesquisa, a extensão.
 (Prática Pedagógica, PE1, 2013)

A ênfase dialógica permanece em vários momentos das atividades e reuniões, desde o ajuste de horários, ao acompanhamento das ações, nas novas proposições que são feitas ao grupo. Nota-se uma descentralização do eixo de transmissão das mensagens. Enquanto na sala de aula, o acadêmico está numa posição de ouvinte (adquirente), nos Projetos Especiais o aluno assume um papel não mais de mero interlocutor, mas de detentor de uma mensagem a ser transmitida. Nesse sentido, esses espaços se constituem em práticas pedagógicas mistas, cujo princípio se dá na ênfase para a aquisição.

¹³⁷ Baseado em Moraes e Neves, 2003.

5.2.1.3 Relação entre discursos

Para a análise da relação entre discursos intra e interdisciplinar utilizou-se de instrumento semelhante ao apresentado nas práticas pedagógicas docentes do Currículo oficial. Ao contrário daquela, nesta supôs-se que o grau de isolamento entre conhecimento seria menor, o que indicaria como hipótese uma fraca classificação (C^-), tanto na intra, como na interdisciplinaridade.

Para as duas relações – intradisciplinaridade e interdisciplinaridade – elaborou-se uma escala com quatro graus de classificação. No caso da intradisciplinaridade, quanto mais próxima a relação entre conhecimentos dentro da mesma disciplina um menor grau de classificação (C^-), e, na ausência de interação entre conhecimentos, um grau mais elevado (C^{++}).

Por outro lado, um grau menor de classificação (C^-) traduz-se, no caso da interdisciplinaridade, numa forte relação entre temas de disciplinas distintas; e numa situação de forte classificação (C^{++}), a inexistência de relação entre conhecimentos de outras disciplinas.

Para a interdisciplinaridade, alargou-se o conceito, estipulando-se, no instrumento, a possibilidade de relação a conhecimentos de outros projetos, sejam de extensão ou não.

5.2.1.3.1 Intradisciplinaridade e interdisciplinaridade

Quadro 47 – Instrumento – Relação entre discursos - Intradisciplinaridade

	C^{++}	C^+	C^-	C^{--}
I	O professor	O professor	O professor	O professor
N	coordenador	coordenador	coordenador	coordenador
T	do projeto	do projeto	do projeto	do projeto
R	explora e	explora e	explora e	explora e
A	discute os	discute os	discute os	discute os
D	temas e	temas e	temas e	temas e
I	atividades,	atividades,	atividades,	atividades,
S	abordando	estabelecendo	referindo-se à	refere-se à
C	isoladamente	relações entre	existência de	existência de
I	os conteúdos.	os assuntos da	relações entre	relações entre
P		mesma área ou	os temas já	os temas já
L		unidade.	tratados de	tratados de
I			áreas	áreas
N			diferentes,	diferentes e
A			porém, não	dialoga os
R			realiza um	diferentes
I			diálogo entre	assuntos.
D			os diferentes	

A D E	assuntos.
-------------	-----------

Fonte: Autor¹³⁸

Quadro 48 – Instrumento – Relação entre discursos - Interdisciplinaridade

	C ⁺⁺	C ⁺	C ⁻	C ⁻⁻
I N T E R D I S C I P L I N A R I D A D E	O professor coordenador do projeto não faz referência a temas e /ou atividades de outros projetos, disciplinas e/ ou áreas disciplinares.	O professor coordenador do projeto faz relações entre o conhecimento de outros projetos, disciplinas e/ou áreas disciplinares distintas, mas apenas as considera se forem essenciais para a compreensão do tema ou atividade desenvolvida.	O professor coordenador do projeto relaciona e faz referência a assuntos e/ou temas, de outros projetos, disciplinas e/ou áreas disciplinares para uma melhor compreensão dos assuntos.	O professor aborda os temas a partir das relações entre o conhecimento de diferentes projetos, disciplinas e/ou áreas disciplinares

Fonte: Autor¹³⁹

Em um dos momentos em que o Grupo discutia um caso de mediação, foi levantado por PE1 a necessidade de se repensarem algumas abordagens para os primeiros contatos, visto a dificuldade de “trabalhar a autonomia das partes envolvidas” (PE1, 2013). Nisso, um dos alunos sugere o uso do Tangram, método de mosaico muito utilizado na matemática para a aprendizagem das formas geométricas. A partir desse momento o aluno vai explicando como essa técnica pode auxiliar, dizendo que “trabalhar a partir de um quadrado, é possível compor outras forma geométricas” (A1, 2013), e, por essa técnica, elaborar a composição de outros arranjos, por exemplo, “na própria composição familiar, com filhos ou sem, casado ou separado...” (A1, 2013)

¹³⁸ Baseado em Silva, 2009.

¹³⁹ Baseado em Moraes e Neves, 2003.

Em outra atividade, PE2 endossa a importância de o Projeto aparecer na mídia, especialmente em um jornal de grande circulação em Rio Grande e na Rádio FM da Universidade, cujo “espaço já estaria garantido” (PE2, 2013). Nesse sentido, PE2 reforça que o material a ser divulgado tem que estar alinhado com as linhas temáticas desenvolvidas pelo projeto, buscando “discutir os direitos humanos de modo interdisciplinar.”

Como já se explicitou em outros espaços desta investigação, os Projetos Especiais CRDH e CRAF/SAJ foram construídos a partir do diálogo entre disciplinas.

Ressalta-se o trabalho intersetorial do programa que possui caráter inter, multi e transdisciplinar. (SigProj CRAF/SAJ, 2013. P. 06).

Cabe mencionar que todas as ações levadas a cabo pelo *Centro de Referencia em Direitos Humanos da FURG* serão realizadas por equipe interdisciplinar composta por profissionais e estudantes com capacidade e conhecimento das temáticas nele envolvidas bem como quanto à rede pública de atendimento e serviços de proteção, garantia, efetivação e salvaguarda dos Direitos Humanos. (PTA CRDH, 2013, p.03).

Igualmente, um dos grandes problemas que tem assolado Rio Grande, e o Rio Grande do Sul como um todo, são as diferentes expressões de violência contra mulheres, crianças e adolescentes e outros grupos vulneráveis e o avanço do consumo de drogas entre a adolescência e juventude, principalmente diante da inexistência de políticas públicas que apresentem alternativas sócio-culturais saudáveis nas comunidades e bairros mais carentes. (PTA CRDH, 2013, p. 07)

E, em suas práticas docentes, percebe-se uma recontextualização das mensagens no mesmo sentido e grau. Em outro estudo (MORAIS e NEVES, 2006), já foram analisadas as potencialidades existentes quando se estabelece como premissa a resolução de problemas, em que pode se possibilitar uma intradisciplinaridade e uma exigência conceitual em grau elevado.

Este nível de exigência conceptual está presente não só pelo elevado grau de complexidade das competências que são valorizadas (por exemplo, resolução de problemas) mas também pelo elevado grau de intra-disciplinaridade que pode ser alcançado quando se estabelecem relações fortes e complexas entre os temas organizadores e ainda quando se unifica a aprendizagem dos conteúdos em torno de uma ideia estruturadora de grande abrangência e complexidade conceptual. Este aspecto mostra também que, ao nível do *como* do DPO, são valorizadas relações entre os diferentes conteúdos da disciplina (relações intra-disciplinares) caracterizadas por uma classificação fraca. (MORAIS; NEVES, 2006, p. 08).

No caso dos documentos e práticas docentes que ora se analisam, não foi possível investigar o nível de exigência conceitual nos termos expressos no estudo supracitado, porém se pode perceber que a proposta de atividades em que se tematizam resoluções de problemas favorece as relações intra e interdisciplinares, esbatendo as fronteiras entre

conhecimentos especializados e, portanto, tornando as relações de poder entre os discursos mais enfraquecidas.

O programa prevê a realização de atendimentos diários nas salas destinadas ao Projeto Mediação composto de sala de atendimento, secretaria e sala de reuniões, localizadas na rua Luiz Loréa, 261, segundo andar. Neste local será feito o acolhimento e encaminhamento da comunidade atendida para os projetos que atendam às demandas trazidas ao programa.

(SigProj CRAF/SAJ, 2013, p. 03)

Pode-se afirmar, também, que esse esbatimento de fronteiras entre conhecimentos disciplinares (ou intra) tem possibilitado uma atitude interdisciplinar, “atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas” (FAZENDA, 1992, p. 09).

5.2.1.4 Relação entre espaços

Questão relevante para a análise das relações de poder está presente, também, nos espaços existentes dentro da Universidade, no caso específico, nos locais da Universidade onde se dão as relações existentes entre o espaço do professor e o espaço do aluno, todas junto aos Projetos Especiais. Para tanto, quanto mais separadas estiverem as categorias, mais demarcados serão seus espaços e suas identidades, já que “as identidades são o resultado de especializações pedagógicas” (BERNSTEIN, 2003, p.80). Portanto, a classificação será forte. Por outro lado, quanto menos nítido esse isolamento entre categorias, menos forte será a classificação.

Tal como na análise das práticas docentes do Currículo Oficial, para esta subcategoria analisada, não foi possível constituir um escala com quatro (04) graus de classificação, logo as relações apresentaram-se em forte (C⁺) ou fraca (C⁻) classificação.

5.2.1.4.1 Espaço do aluno e do professor

Quadro 49 – Instrumento – Relação entre o espaço do aluno e o do professor

	C ⁺	C ⁻
Espaço Professor e Aluno	Fronteira muito nítida entre espaços do professor e dos alunos, traduzindo-se pela existência de um espaço específico para o professor e outro para os alunos e pelo distanciamento físico entre professor-aluno.	Fronteira esbatida entre espaços do professor e dos alunos traduzindo-se pela existência de um espaço compartilhado pelo professor e pelos alunos.

Fonte: Autor¹⁴⁰

Dentre todas as relações analisadas nesta investigação, pode-se afirmar, sem nenhuma dúvida, que é nos espaços entre professor-aluno que mais se diferenciam (distanciam) as práticas pedagógicas dos Projetos Especiais das observações coletadas em sala de aula no Currículo Oficial, embora se faça uma ressalva a um dos professores (P4).

Os Projetos Especiais funcionam em salas cedidas pela Universidade especialmente aos programas, sendo o CRDH numa das salas anexas ao CAIC Rio Grande (escola pública), e o CRAF/SAJ no mesmo prédio onde funciona o Serviço de Assistência Judiciária (Faculdade de Direito/FURG).

Prestação de atendimento multidisciplinar aos casos de violação de direitos que chegarem ao Centro. Prestação de esclarecimento à população sobre direitos, bem como realizar a mediação de conflitos. Apoio na emissão de Documentação Civil Básica no espaço da CRDH. Desenvolvimento de ações sócio-educativas - para crianças e adolescentes, jovens, adultos e famílias, pessoas idosas e lideranças comunitárias. Realização de um cadastro das ações realizadas.

(PTA CRDH, 2013, p. 14)

Nos Projetos Especiais, a dinâmica estabelecida já indica e favorece a eliminação dos espaços entre professor e aluno. Em ambos os Projetos, as atividades (principalmente as reuniões) são realizadas em pequenas salas: a do CRDH com uma grande mesa ao centro e com assento ao redor para todos os componentes do Grupo, e a do CRAF/SAJ num espaço com cadeiras dispostas em círculo e computadores localizados nas paredes do entorno.

Em uma das coletas, observam-se, na mesa de reuniões do CRDH, além dos materiais de anotação dos presentes (especialmente agendas), chimarrão, bolachas e balas, que, em geral, são compartilhados e comprados pelos próprios alunos. Depois de alguns minutos, aproximadamente uma meia hora, PE2 pergunta sobre o café, e logo um dos alunos vai preparar, enquanto que um dos profissionais busca e traz à mesa juntamente com copos descartáveis. Entre um tema e outro, o compartilhamento continua, e logo surge um aluno que oferece bergamotas. Essa prática de trocas é comum, pois as reuniões costumam durar a tarde toda.

¹⁴⁰ Baseado em Moraes e Neves, 2001.

Em um dos encontros do CRAF/SAJ, o chimarrão também era degustado e, ao final de uma delas, todos foram convidados, inclusive funcionários do Serviço de Assistência Judiciária, a compartilhar uma fatia de torta de morango, em razão do aniversário da Coordenadora do Projeto. Ressalta-se que a comemoração foi uma surpresa preparada pelo Grupo ao final da reunião.

Entende-se que essa aproximação entre professor e aluno (grupo) produz uma relação de empoderamento aos estudantes (enfraquecimento na classificação) (C⁻), na medida em que não só são ouvidas suas posições e opiniões, mas as decisões pedagógicas são tomadas tendo em conta estes debates.

Dessa forma, pode-se dizer que a classificação fraca é decorrente desse esbatimento de fronteiras, também com relação aos espaços ocupados pelo professor e pelos alunos. Essa fraca classificação ocorre, ainda, no compartilhamento de materiais, tais como computadores, canetas e outros de uso diário, bem como no compartilhamento de outros espaços, notadamente os banheiros.

Por fim, mas de relevo dizer que os alunos costumam levantar e voltar ao lugar com certa frequência, por vezes buscando material, por outras indo ao computador atrás de dados, imprimindo, etc, enfim, nota-se uma dinâmica de circulação em ambos os espaços dos Projetos.

5.2.1.4.2 Espaços do aluno-professor-comunidade

No que respeita à relação entre espaços do aluno e da comunidade, é possível dizer que, nas práticas pedagógicas investigadas, o grau de classificação e de enquadramento são únicos. Entre os espaços do aluno e da comunidade, a classificação é muito fraca (C⁻), posto que os lugares em que os acadêmicos convivem, são, em grande parte, de convivência com a comunidade atendida.

O presente projeto tem como fundamento principal a produção do conhecimento a partir do confronto com a realidade, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Assim, efetiva-se a integração entre ensino, pesquisa e extensão, através da compreensão de que não se ensina sem pesquisa e que não se faz pesquisa sem o contato com a realidade presente no cotidiano da comunidade.

(SigProj CRAF/SAJ, 2013, p.14).

Além disso, outro fator preponderante é que a totalidade de atividades externas se realiza em espaços comunitários (associações de bairro, organizações não governamentais,

comunidades religiosas...). Nesse sentido, o que se percebe, em decorrência dessa fraca classificação, é um enquadramento muito fraco (E⁻) nas relações entre os conhecimentos científicos (Universidade) e não-científicos (comunidade), já que diariamente é feito apelo às vivências e experiências junto à comunidade.

Portanto, a presente proposta visa tornar o elo entre estes projetos cada vez mais forte, estabelecendo o diálogo entre os diversos saberes e, ao contribuir na formação dos acadêmicos, realizar a interlocução com a comunidade, atendendo as suas demandas.

(SigProj CRAF/SAJ, 2013, p.08)

3.3. Trabalho junto à comunidade: servirão para integração da equipe junto à comunidade. Aqui serão desenvolvidas ações sócio-educativas - para crianças e adolescentes, jovens, adultos e famílias, pessoas idosas e lideranças comunitárias. Aconteceram a partir da participação em grupos de famílias e ou indivíduos nas atividades educativas, de convivência e de incentivo ao protagonismo.

(PTA CRDH, 2013, p.04)

Esses mecanismos permitem adensar às propostas pedagógicas dos Projetos Especiais outros questionamentos e, ainda, apontar resoluções para os próprios problemas abordados. Por tudo isso, as práticas docentes investigadas apontam quanto à necessidade de que os temas apresentados pelos próprios Projetos CRDH e CRAF/SAJ (metas a serem cumpridas) dialoguem com vivências ou experiências comunitárias.

ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO FAMILIAR E PARENTAL: serão realizados grupos de apoio e educação familiar, nas comunidades, com o fim de facilitar o acesso das famílias ao serviço de apoio. O atendimento na comunidade será semanal e no período de dois meses para cada grupo.

(SigProj CRAF/SAJ, 2013, p. 13).

5.2.2 Orientação específica de codificação para o conceito de justiça e de justiça social – alunos matriculados no Currículo Oficial e vinculados aos Projetos Especiais

Para investigar as orientações específicas de codificação dos alunos dos Projetos Especiais quanto ao conceito de justiça e/ou de justiça social, aplicou-se a mesma entrevista com imagens anteriormente descritas. Quando da análise, foram usados os mesmos critérios e metodologia já apresentados.

Na amostra, foram convidados a participar todos os alunos do Curso de Direito que estavam vinculados ao CRAF/SAJ e ao CRDH, porém dos oito (08), somente seis (06) se dispuseram a realizar a entrevista com imagens.

Dentre as imagens de justiça selecionadas pelo grupo de entrevistados, preponderaram as do Grupo 3 (cenas sociais), sendo que as três (03) imagens mais referenciadas por esses alunos compõem esse Grupo: Ribeirinhos¹⁴¹ (letra X), Romeno (número 20) e Manifestação (letra L).



Imagem 17 – Romeno
Fonte: Nauro Jr. (2004)



Imagem 18 – Manifestação
Fonte: Nauro Jr. (s/d)

A primeira das fotografias aqui apresentadas já havia sido referenciada pelos alunos entrevistados, cuja matrícula se insere nos anos mais avançados do Currículo

¹⁴¹ Essa fotografia está reproduzida na página 243 desta investigação.

Oficial. As demais ainda não haviam surgido na proporção e contextualização aqui narradas.

Entende-se que essas imagens evocam questões sociais relevantes. Em uma delas, que se nominou de *Romeno*, aparece um homem com uma criança, ambos sentados cabisbaixos e em uma via pública, como se pedintes fossem. O homem empunha na mão direita um copo, que, provavelmente, serve para angariar moedas e dinheiro em papel para sua subsistência e de sua família. Junto a esse homem encontra-se uma tabuleta com os seguintes dizeres:

SOU DE ROMENNIA
TENHO 3 FILHOS ESTOU DESEMPREGADO POR FAVOR EM NOME DE
DEUS ME AJUDEM COM QUE PUDES PRA ASSIM PODER PAGAR A
MINHA MORADIA E COMPRAR COMIDA OS MEUS FILHOS QUE DEUS
TE ABENÇOE TU E TUA FAMÍLIA.

Na fotografia seguinte, aparece uma representação de um bloqueio e manifestação em Rodovia Federal. No primeiro plano, um conjunto de pneus em chamas e, logo atrás, a presença de pessoas empunhando bandeiras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e uma faixa que parcialmente pode-se ler “Exigimos respeito...quem ajudou a construir...aposentados FURG contra MP 2150/39...”.

Desde a nossa fundação, o Movimento Sem Terra se organiza em torno de três objetivos principais:

- Lutar pela terra;
- Lutar por Reforma Agrária;
- Lutar por uma sociedade mais justa e fraterna.

(Fonte: www.mst.org.br)

5.2.2.1 Resultados

Essas imagens representam uma visão de justiça social (FRASER, 1996; SANTOS, 2008), pois possuem elementos que abordam a desigualdade social, em especial a fome, falta de habitação (urbana e rural), e, também, a exclusão social e a luta por uma sociedade justa. Como já asseverado, as imagens que se apresentam com forte apelo à injustiça social são as que, via de regra, compõem a percepção de justiça social, pois dialogam com duas faces de uma mesma perspectiva, o direito à igualdade e à diferença no sentido de reconhecer (as diferenças) e redistribuir (na medida em que se desigualam) (FRASER, 1996). Os excertos dos alunos são elucidativos.

A5: Meu conceito de justiça relaciona-se de alguma forma com o que eu entendo por injustiça. Escolhi essas figuras, pois acredito em justiça como uma forma de alcançar qualidade de vida, como moradia, educação, liberdade sexual e etc.

A4: As demais imagens, em sua maioria, me remeteram a injustiça social e a luta por justiça. A imagem N, de uma mulher de classe média no supermercado me remeteu ao capitalismo e não a justiça.

Estes elementos compõem o que se pode chamar de espectro de ação dos Direitos Humanos e cujo princípio norteador está presente nos dois Projetos Especiais analisados, vale dizer:

Os direitos humanos são universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados e, portanto, essenciais a dignidade e humanidade de cada pessoa, o Projeto em tela está voltado à promoção e defesa dos Direitos Humanos e de Cidadania.

(PTA CRDH, 2013, p. 07)

Cabe salientar que o exercício pleno da cidadania e suas consequências práticas exigem a incorporação por todas/os as/os envolvidas/os de noções mais amplas sobre liberdade, autonomia, igualdade, solidariedade e respeito e no qual tanto os indivíduos pertencentes aos *grupos vulneráveis* como os demais tenham a mesma importância no seu valor humano, social e político.

(PTA CRDH, 2013, p. 07)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo segundo proclama que “todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião pública ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.”

(SigProj CRAF/SAJ, 2013, p 08)

No tocante ao incentivo de uma formação acadêmica voltada ao exercício da cidadania; desenvolvendo ações sistemáticas e contínuas de diálogo com a sociedade; intensificando ações de extensão, com ênfase nos direitos humanos, na inclusão social [...].

(PTA CRDH, 2013, p. 07)

Além das imagens eleitas, nota-se, nos textos dos alunos vinculados aos Projetos, essa mesma concepção de Direitos Humanos e Justiça Social.

A1: ...que se pode presenciar nas demais imagens, que é uma forte criminalização da luta do MST, que hoje, além da bandeira da terra, levanta também a bandeira da alimentação saudável, totalmente destruída pelo capitalismo [...] Tentei nas outras imagens seguir demonstrando as desigualdades impostas pelo sistema e uma relação capitalismo/(in)justiça, pois, ao meu ponto de vista, estas duas palavras não casam.

A2: As imagens que escolhi representam o que normalmente os indivíduos chamariam de falta de justiça, pois demonstram situações de pessoas marginalizadas que não possuem os direitos básicos inerentes a qualquer ser vivo.

A3: Selecionei estas imagens por diversos motivos. [...] Os processos empilhados também fazem parte da realidade do judiciário e lembram a morosidade processual que enfrentamos para, talvez, nos aproximarmos do justo. Quanto à imagem do MST, acredito que protestar, exigindo condições coletivas para obtenção da dignidade, se aproxima muito da justiça.

Quando esses mesmos alunos são convidados a conceituar justiça em seus textos (realização ativa) aparece, também, a mesma concepção produzida quando da escolha das imagens (regras de reconhecimento).

A3: Justiça é uma palavra muito ampla, com significados diversos para cada pessoa. Para mim justiça é igualdade de direitos, tratar desigualmente os desiguais.

A1: A justiça, ao meu ponto de vista, acaba sendo o papel que o Estado toma pra si de notar as injustiças e analisar a sociedade com uma prática da alteridade, principalmente por parte de nossos magistrados. O judiciário, guardião da justiça, deve sim agir de forma a contemplar os menos favorecidos, pois a igualdade formal pregada nos primórdios liberais já se mostra algo de enorme ignorância para com as desigualdades que ficam evidentes. Assim, deve-se lutar para que o justo contemple minorias, os menos favorecidos, os etiquetados e os marginalizados pelo sistema imposto.

A2: justiça atualmente representa aquilo que é melhor para a coletividade.

Pode-se afirmar, a partir das imagens representadas e das leituras dos excertos produzidos por esses alunos, que houve uma adequação ao conceito de justiça social e, nesse aspecto, segundo Bernstein (1990) e Holland (1981), houve uma apropriada compreensão nesse contexto específico da prática pedagógica em análise. Dessa forma, é possível dizer que houve, por parte desses alunos, uma adequada aquisição da orientação específica de codificação quanto às regras de reconhecimento.

Por outro lado, se o aluno foi capaz de identificar características específicas de cada contexto, ao eleger imagens de justiça representativas de justiça social, isso não significa dizer que ele tem a posse das regras de realização para aquele contexto. Contudo, ao se analisarem os textos apresentados por esses alunos vê-se que se identificam, também, com o conceito de justiça social (FRASER, 1996; LYRA FILHO, 1982), do que pode se afirmar que há, nesse caso, não só a presença de regras de reconhecimento, mas de regras de realização ativa, ou seja, produção de texto legítimo de acordo com a proposta pedagógica do Projeto em análise. O que significa dizer que houve um elevado grau de orientação específica de codificação para o conceito de justiça social.

CAPÍTULO VI

He papers represent an on-going attempt to understand the outer limits and inner constraints of forms of pedagogic communication, their practices of transmission and acquisition, and the conditions of their change, in such a way that the distribution of power and principles of control such communication presupposes may be modelled, described, and researched. (BERNSTEIN, 1990, p. 08).

6. Relações de poder e controle no currículo do Curso de Direito da FURG

Esta pesquisa teve como principal objetivo compreender 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, com fundamento na teoria sociológica de Basil Bernstein.

Para tal, se investigou a recontextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (DPO) nos Projetos Políticos Pedagógicos, e respectivos currículos, de 2006 e de 2012, nas práticas pedagógicas dos docentes do Currículo Oficial e dos Projetos Especiais e, também, nas orientações específicas de codificação dos alunos para os conceitos de justiça e de justiça social.

Do ponto de vista metodológico, utilizou-se uma abordagem de cunho qualitativo que mesclou instrumentos e modelos com inspiração na teoria de Basil Bernstein (1990, 1996, 1998), Holland (1981) e Moraes e Neves (2006) e incluiu-se, ainda, a análise de imagens, com ênfase nos estudos de Panofsky (1986) e Dubois (2011) e, Bohnsack (2007). Para a análise dos dados, privilegiou-se a interpretação com base nos contributos teóricos de modo a dialogar (dialética) os principais conceitos bernsteinianos (linguagem interna de descrição) aos dados empíricos coletados (linguagem externa).

6.1 Respondendo às questões de pesquisa

Primeiramente perguntou-se: *como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito são recontextualizadas no currículo do Curso de Direito da FURG?*

Segundo Bernstein (1990, 1998, 2000), e de acordo com seus modelos teórico-metodológicos, os textos e documentos curriculares traduzem o Discurso Pedagógico

Oficial (DPO) produzido no campo recontextualizador oficial. No caso desta investigação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, o Conselho Nacional de Educação (MEC), através da Câmara de Educação Superior, bem como as Comissões Especializadas, representam esse discurso oficial.

Essas Diretrizes Nacionais são constituídas levando em conta múltiplas arenas conflitivas no campo do Estado, sejam elas operadas no campo do controle simbólico ou no campo econômico. Dessa forma, é possível dizer que o texto construído foi fruto de um grande embate político.

Por outro lado, os textos e documentos curriculares sofreram um processo de recontextualização em diversos contextos, como se apresentou no primeiro modelo para esta investigação.

Especialmente no contexto da recontextualização pedagógica, o texto inicialmente produzido pode ser alterado, como se verificou nas propostas dos Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Direito da FURG de 2006 e 2102, nos documentos curriculares dos Projetos Especiais (CRAF/SAJ e CRDH), mas, sobretudo, no contexto de sala de aula, onde os docentes atuaram em sentidos diversos, em suas práticas pedagógicas, e nas orientações específicas de codificação dos alunos.

Portanto, pode-se dizer que o processo de recontextualização das Diretrizes de 2004 no currículo analisado conduziu a alterações em múltiplos sentidos, refletindo-se num elevado grau de recontextualização, como, por exemplo, na flexibilização curricular e na concepção de interdisciplinaridade e de integração.

Essa recontextualização se deve, principalmente, aos princípios pedagógicos manejados pelos gestores, professores e alunos, e é resultante das interações sociais desses sujeitos, bem como dos discursos e espaços por eles compartilhados. Não se pode olvidar que todo processo recontextualizador tem origem quando do deslocamento de um texto em contextos diversos, pois, como assevera Bernstein (1990),

when a text is appropriated by recontextualizing agents, operating in positions of this field, the text usually undergoes a transformation prior to its relocation. The form of this transformation is regulated by a *principle of decontextualizing*. This process refers to the change in the text as it is first *delocated* and then *relocated*.¹⁴² (BERNSTEIN, 1990, p. 53).

¹⁴² Em tradução livre: “Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições deste campo, o texto geralmente passa por uma transformação antes de sua transferência. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de descontextualização. Este processo refere-se à alteração no texto, primeiro como uma deslocação e, em seguida, a relocação.”

Em síntese, embora os textos e documentos curriculares conttenham uma determinada mensagem, nem sempre esta será a reproduzida nos diferentes contextos analisados. No mesmo viés, para as práticas pedagógicas docentes e para os planos de atividades, embora ambos possam tentar reproduzir o que está expresso nos Projetos Político Pedagógicos, esta reprodução nunca será total.

Isso significa dizer que o currículo do Curso de Direito da FURG se constitui num potencial espaço de mudança quando se analisa que a mensagem recontextualizada pelos PPPs altera o sentido e o grau das apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito.

Da mesma forma, também se pode afirmar que, dentro dos espaços curriculares investigados, especialmente dos Projetos Especiais, os princípios pedagógicos valorizados foram alterados, à medida que as relações de poder e controle, em termos de classificação e enquadramento, foram modificadas.

Houve uma clara explicitação quanto à interdisciplinaridade, ou seja, delineou-se como devem se articular as disciplinas e as práticas do Currículo Oficial do curso.

A vocação preconizada para o curso não só permite, mas mais que isto, recomenda, a interdisciplinaridade, entendida esta não apenas como interação entre teoria e prática ou como atuação interativa horizontal ou vertical entre as disciplinas do curso, práticas estas, ressalte-se, igualmente importantes e efetivamente recomendadas para o bom desenvolvimento do projeto. (PPP, 2012, p. 26).

Nota-se, nesse aspecto, que as Diretrizes Nacionais mencionavam sobre a necessidade da interdisciplinaridade, mas não indicavam o mecanismo. O PPP 2006 ficou silente, mas o PPP 2012 (p. 26) apontou para uma *prática interdisciplinar*, no ensino, na pesquisa e na extensão.

Além destes horizontes, todavia, tomando em conta as opções para o perfil docente, bem como a opção por uma educação ambiental transformadora, o curso opera na perspectiva de uma ação interdisciplinar transversal, que abrange tanto as disciplinas obrigatórias, teóricas ou práticas, como a partir de várias disciplinas, em sua maioria optativas, abertas não só aos estudantes do Direito, mas também aos estudantes oriundos de outros campos do conhecimento, fomentando assim a interação também entre os discentes. Além disso, além do horizonte das disciplinas, também fomenta-se a interdisciplinaridade a partir dos grupos de pesquisa e das variadas interações do corpo docente e discente, dos grupos e das próprias disciplinas com o ambiente universitário como um todo, preconizando possibilidades para assentamento de uma perspectiva holística para toda sua comunidade. (PPP, 2012, p. 26).

Entende-se, quanto à integração, que ela foi recontextualizada, já que o PPP 2012 delimitou o que entende por integração, percebendo-a como um processo de interação.

A integração entre a teoria e a prática começa com o preparo do corpo docente – notadamente dos professores que ministram as diferentes disciplinas do Eixo de Formação Profissional do curso - para utilizar-se, no seu mister, de instrumentos aptos à transportarem a teorização para situações reais, o que se dá mediante a referência a casos reais e em concreto e a atribuição de trabalhos de pesquisa e produção técnico-científica aos discentes. Para este desiderato, a experiência profissional dos prática dos docentes, além de sua constante atualização, é, de diversas formas, estimulada pela Faculdade. (PPP, 2012, p. 39).

Nesse sentido, assevera-se que a integração se dá, preponderantemente, no eixo de formação prática, seja no estágio supervisionado, seja no TCC. Por conseguinte, privilegiaram-se esses espaços como forma de articulação.

Entretanto, é no Eixo de Formação Prática, por via do Estágio Supervisionado e do Trabalho de Curso é que se desenvolvem as atividades diretas de interação, onde cada um de seus elementos cumpre uma parte daquela função formadora. (PPP, 2012, p. 39).

Quanto à flexibilização curricular, também se constata um elevado grau de recontextualização, advindo do Projeto Político Institucional da FURG de 2011 e desse, no sentido recontextualizador do Projeto Político Pedagógico do Curso de Direito de 2012, expresso em um dos objetivos do Curso.

d) propiciar ao estudante formação geral técnico-jurídica adequada permitindo sua capacitação para o exercício das diferentes profissões jurídicas, com flexibilidade para sua formação adicional dentro das diversas temáticas que abrangem os Direitos Humanos, a Sustentabilidade sócio-ambiental e o Desenvolvimento, sem prejuízo de conferir-lhe a capacitação que possibilite prosseguir nos estudos em horizontes que complementem esta formação. (PPP, 2012, p. 21).

Contudo, dados os limites desta investigação, não é possível afirmar que a flexibilização curricular recontextualizada na organização curricular do Curso de Direito da FURG se aproxima das propostas apresentadas pelo ForGRAD (2003).

Nesse quadro de rupturas, a flexibilização curricular, aliada ao respeito à diversidade de sujeitos e práticas, é decorrente do exercício concreto da autonomia universitária e da cidadania no seu interior, da flexibilização do seu espaço/tempo físico e pedagógico, da organização/gestão administrativa e pedagógica/docente, da produção do conhecimento, da melhoria da sua infraestrutura e das condições de trabalho dos professores e da valorização da categoria docente (ForGRAD, 2003, p. 03).

E, assim, se constituindo num elemento enriquecedor, já que “Nesta perspectiva, a flexibilização curricular insere-se num sentido maior — o combate aos efeitos desintegradores, anti-democráticos e anti-solidários presentes na sociedade contemporânea em crise”. (ForGRAD, 2003, p. 02)

Ou se essa flexibilidade se traduzirá num mecanismo de racionalidade e de economia curricular.

Promover a adaptação curricular dos cursos de graduação, no formato considerado, implicará fazer, em grande parte, o jogo dessa racionalidade, em benefício do alargamento da educação privada mercantil. Acreditamos que é preciso colocar em discussão a questão da modernização tecnológica capitalista, especialmente dos seus efeitos sobre a vida social e sobre o mundo do trabalho, antes de ingressarmos em mais uma aventura curricular no país. (CATANI et al., 2001, p. 78).

Percebe-se, por outro ângulo, que, no Currículo Oficial do Curso de Direito da FURG, há uma reprodução dos sentidos presentes nas Diretrizes de 2004, especialmente, quanto ao perfil do egresso, às habilidades, às competências e aos objetivos delineados para os Cursos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito orientam à definição vocacional dos cursos ao estabelecer que eles, entre outros objetivos, devem assegurar sólida formação humanística e axiológica, capacidade de interpretação e valorização de fenômenos sociais e capacidade reflexiva indispensável ao desenvolvimento da cidadania, personalizando o perfil do egresso, sem prejuízo da formação técnico-jurídica. (PPP, 2012, p. 22).

Em uma outra perspectiva, defende-se que o processo de recontextualização do DPO se deu em quatro sentidos e, assim, responde-se à seguinte questão apresentada para a investigação: *Considerando a recontextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, qual (is) o(s) sentido(s) recontextualizador(es) presente(s) no currículo do Curso de Direito da FURG?*

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito nunca tenham mencionado expressamente a existência de um eixo vocacional, o primeiro sentido da recontextualização do Curso de Direito da FURG, em seus Projetos Políticos Pedagógicos 2006 e 2012, expressou essa necessidade, o que indica um elevado grau de recontextualização em relação às Diretrizes.

Note-se que no PPP de 2006 este grifo foi inserido, mas foi em 2012 que o Projeto Político Pedagógico propôs outra articulação textual, afirmando que, no eixo vocacional, se incluíam as atividades complementares e as disciplinas opcionais, ampliando-se, assim, a importância desse eixo.

Essa mudança de concepção do eixo vocacional, além de redimensionar o nível de recontextualização quanto às Diretrizes Nacionais possibilitou, também, um enlace perfeitamente adequado à proposta de Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado que ora se inicia. Pode-se afirmar, portanto, um relevo quanto às questões das políticas

educacionais em termos de grau de autonomia e controle dados pelo MEC às Universidades e Faculdade de Direito.

Outro importante marco versa sobre o regime acadêmico. Nesse tópico, também, as Diretrizes Nacionais não previam o formato de organização curricular. O PPP de 2006 estipulava um regime seriado anual, e o de 2012, um seriado por créditos (disciplinas) com prevalência de anuais. Novamente aqui, percebe-se uma ênfase recontextualizadora no sentido de flexibilizar o currículo. Pode-se dizer que o Projeto Político Pedagógico de 2012 ampliou o grau de flexibilização, retirando as disciplinas que impediam a progressão, possibilitando, também, uma maior flexibilidade na organização curricular.

Em um terceiro sentido, quanto ao currículo em análise, pode-se afirmar que o controle quanto ao *que* do DPO continua a se situar nos órgãos de produção oficial do currículo jurídico, portanto, ainda há uma relação de enquadramento forte, especificamente quanto aos objetivos gerais e específicos do curso, as habilidades e competências e o perfil dos egressos, já que, quanto a estes indicadores, pequenos ajustes foram contemplados no Currículo Oficial, o que determina um elevado grau de reprodução das mensagens e dos princípios contidos nas Diretrizes de 2004.

Em outro aspecto, quanto ao *como*, pode-se dizer que o enquadramento, encontrado entre os órgãos de produção do DPO e os PPPs, é fraco, pois possibilitou uma importante flexibilização curricular e a criação do eixo vocacional que atende às demandas locais. Essas recontextualizações apresentadas no deslocamento do DPO das Diretrizes para os PPPs de 2006 e 2012 se deveram às discussões e arenas de conflito e aos princípios ideológicos presentes nas linhas gerais de ambos os Projetos.

Mesmo que se possa dizer que os princípios de controle tenham alterado o enquadramento quanto ao *como*, com um sensível esbatimento dessas fronteiras, é possível afirmar que, quanto às relações de poder, não houve alteração substancial, pois continua a gestão curricular a ser supervisionada pelo Sistema de Avaliação Nacional, seja o ENADE ou o Exame da OAB. De modo que se argumenta que as relações de poder continuam inalteradas.

No seu caminho histórico o curso sempre apresentou um currículo diferenciado e qualificado, adaptado à vocação institucional e atento à realidade local, foco que se mantém na presente atualização curricular. Este esforço tem tido como resultado histórico o destaque regional e nacional, medido por variados indicadores, entre os quais o ENADE, o Exame da Ordem dos advogados do Brasil, além da ocupação, em alta proporção, dos mais importantes cargos jurídicos do Estado brasileiro, entre os quais os de juiz, promotor, defensor, delegado e professor. (PPP, 2012, p. 18).

Para responder nos termos da seguinte questão: *qual(is) a(s) mensagem(ns) sociológica(s) transmitida(s) pelos professores deste curso em suas práticas docentes, em termos de classificação e enquadramento?* É importante primeiramente dizer que, para esta investigação, e baseados na teoria sociológica de Bernstein, as relações de poder existentes nas práticas docentes se traduzem em termos de classificação, e os princípios de controle em termos de enquadramento (BERNSTEIN, 1996).

Nesse sentido, quanto ao Currículo Oficial, das práticas pedagógicas docentes analisadas, pode-se concluir que a maioria das investigadas possui um enquadramento forte (E^+), tanto quanto à seleção de conteúdos, quanto à sequência, o que indica o controle centrado no professor. Pode-se afirmar, também, nas análises realizadas, uma prática pedagógica marcada por um forte enquadramento (E^+) quanto à ritmagem, em que se salienta uma concentração de elementos de controle no professor, especialmente pelo fato de o aluno não ter controle sobre o ritmo da sua aprendizagem.

Quanto aos critérios de avaliação, eles são apresentados pelos professores, e é possível afirmar que os sistemas de avaliação variam entre enquadramentos muito fortes (E^{++}), fortes (E^+), menos fortes (E^-) e fracos (E^{-}). Dessa forma, as análises realizadas não possibilitam identificar uma prática pedagógica preponderante, variando as relações de controle, ora centradas no professor, ora no aluno.

Já no que diz respeito às regras hierárquicas, as análises realizadas possibilitam identificar uma prática pedagógica marcada por um enquadramento forte (E^+), em que se salienta um distanciamento hierárquico entre o professor e o aluno, configurando-se uma demarcação acentuada nessas relações. A prática de comunicação, portanto, permanece focada no transmissor, típico das pedagogias visíveis em que a ênfase é dada na transmissão-desempenho.

Nas práticas pedagógicas analisadas, o apelo às relações intradisciplinares é uma ação comum, o que configura uma relação discursiva intradisciplinar de classificação fraca (C^-). Contudo, a interdisciplinaridade se traduz numa relação de forte classificação (C^+), na qual as relações de poder entre discursos é marcada por uma ausência de relação entre conhecimentos das ciências jurídicas e de outras áreas disciplinares, o que confirma a hipótese de que as pedagogias são centradas no conhecimento especializado e compartimentado.

Por outro viés, as análises realizadas possibilitam identificar uma prática pedagógica marcada por uma forte classificação (C^+), em que se salienta um

distanciamento entre o professor e o aluno, configurando-se uma demarcação acentuada nas fronteiras quanto aos espaços, o que indica uma produção de identidades especializadas. Esses espaços especializados não só se expressam no posicionamento do professor que permanece constantemente na frente da sala de aula, mas também na ausência de alunos nestes lugares.

Quanto à relação entre espaços do aluno e da comunidade, não foi possível encontrar elementos nas práticas pedagógicas investigadas que demonstrassem a existência de graus de classificação e enquadramento. Nesse sentido, o que se percebe como regra é a presença de um único grau, ou seja, uma classificação muito forte (C⁺⁺) e, por conseguinte, um enquadramento muito forte (E⁺⁺) nessas relações, configurado pela negação do diálogo entre conhecimento científico e senso comum, mas também pela ausência de aproximação (geográfica e pessoal) com a comunidade.

Em síntese, de acordo com os dados e os elementos coletados, constata-se um Currículo Oficial fortemente demarcado, tipicamente de coleção, no qual as relações de poder e controle se encontram, prioritariamente, centradas no professor, nos discursos especializados e na consistente fronteira entre os espaços. A ênfase desse Currículo Oficial se apresenta nos conhecimentos transmitidos de forma especializada, o que caracteriza uma prática pedagógica docente visível, explicitada nos seus termos e em seus princípios subjacentes, cuja ênfase é dada à relação transmissão-desempenho.

Quanto à recontextualização do DPO, presente nos Projetos Especiais, pode-se dizer que em dois dispositivos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (2004) mencionam a possibilidade de atividades de extensão, mas em nenhum deles fica expresso como essas atividades serão implantadas e quais os mecanismos articuladores entre elas e o ensino, o que indica que, quanto aos Projetos Especiais, existe uma alteração no grau de recontextualização em relação às Diretrizes de 2004, principalmente quando o PPP de 2012 (p.30) diz que se “constitui em espaço curricular aberto, democrático, com amplas possibilidades para a formação e para o desenvolvimento da interdisciplinaridade.” Portanto, afirma-se que, no tocante aos Projetos Especiais, as Diretrizes Curriculares Nacionais possibilitam um elevado grau de controle ao discurso recontextualizador.

Pode-se dizer, também, que os Projetos Especiais atuam enfaticamente nas áreas de Direitos Humanos e Justiça Social, o que lhes aproxima da nova proposta curricular de 2012. De modo distinto do Currículo Oficial, os Projetos Especiais não manejam com o

conhecimento disciplinário isolado, pois os dados coletados apresentam uma forte articulação e diálogo a partir de ações interdisciplinares.

Dessa forma, pode-se dizer que a proposta e a prática docente nos Projetos Especiais é interdisciplinar, objetivando integrar os temas em ações concretas, o que se constitui numa articulação de fraca classificação entre os conhecimentos.

Argumenta-se, também, que os Projetos Especiais possuem *outra configuração curricular*, que opera *por dentro* do Currículo Oficial, na medida em que estes Projetos computam carga horária nas atividades complementares do currículo do Curso de Direito da FURG. Essa *configuração curricular* se estabelece tendo como referência relações entre sujeitos (professor-aluno) mais abertas e horizontais, discursos mais integrados, a partir de temas e baseados em problemas experienciais, e espaços entre professor-aluno-comunidade mais fluídos.

Nesse aspecto, defende-se que os Projetos Especiais passam a se constituir em contextos mais dinâmicos e democráticos, na medida em que suas estruturas subjacentes permitem um esbatimento das fronteiras entre discursos, espaços e sujeitos.

Por outro ângulo, nota-se uma alteração no grau de recontextualização dos princípios contidos nos PPPs, especialmente o de 2012, para os Projetos Especiais, já que, em seus documentos curriculares, pouco se percebem os critérios de exigibilidade que norteiam e regulamentam os Cursos de Direito.

Constata-se uma reduzida explicitação do *que* e do *como* para as atividades de extensão, seja no DPO, ou no PPP de 2012. Por esta razão, num primeiro momento, a ausência desses parâmetros pode indicar uma maior autonomia para as propostas dos Projetos Especiais. Tendo em conta essa observação, a ausência de explicitação poderia significar uma relação de enquadramento menos forte (E⁻) aos textos recontextualizados.

Em outro sentido, o Sistema de Gestão de Projetos (SigProj) e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH), órgãos que gerenciam, respectivamente, os Projetos Especiais CRAF/SAJ e CRDH, apresentam uma sistemática de metas, a ser cumprida pelas propostas aprovadas, que pode sugerir um sistema autorregulador, ou seja, uma *tecnologia* (ROSE, 1998) de autorregulação que funcione como método de controle dessa espécie de Projetos.

Embora haja potentes estudos sobre esses novos mecanismos de gestão em termos de políticas públicas, não é possível afirmar, para o caso desta investigação, que essa prática seja determinante nas relações de controle dos Projetos em análise.

Quanto às práticas dos Professores (Coordenadores) dos Projetos Especiais, sustenta-se que se tratam de práticas pedagógicas mistas (MORAIS; NEVES, 2007):

- a) Há uma flexibilidade por parte do professor em refazer a pauta e alterar a seleção de conteúdos das atividades (reuniões), o que implica uma relação de enquadramento menos forte (E^-) em relação aos alunos (grupo). Nesse mesmo sentido, a sequência e a ritmagem, também, foram fundamentalmente articuladas pelo ritmo de aprendizagem dos alunos, o que indica um fraco enquadramento quanto às regras discursivas (E^-).
- b) Há uma forte explicitação e um maior controle do professor quanto aos critérios de avaliação, principalmente no micro nível (atividades, reuniões, atendimentos...). Isso indica um forte enquadramento (E^{++}), na medida em que o próprio estudante se compromete com a proposta, entendendo-a como um processo de avaliação.
- c) Pode-se afirmar que as regras hierárquicas entre professor e aluno possuem um enquadramento menos forte (E^-), apontando um esbatimento das fronteiras entre esses sujeitos.
- d) A ênfase dialógica permanece em vários momentos das atividades e reuniões, desde o ajuste de horários, o acompanhamento das ações e nas novas proposições que são feitas ao grupo. Nota-se uma horizontalização na transmissão das mensagens nos Projetos Especiais.
- e) Existe um esbatimento de fronteiras entre conhecimentos disciplinares, representados por uma forte conexão intradisciplinar. Por outro lado, há uma constante atitude interdisciplinar. Nesses aspectos, há um enfraquecimento das relações em termos de classificação.
- f) Há uma classificação fraca com relação aos espaços ocupados pelo professor e pelos alunos, decorrente do compartilhamento de espaços e de materiais, tais como computadores, livros, agendas, canetas e outros de uso diário.
- g) Nota-se um enquadramento muito fraco (E^-) nas relações entre os conhecimentos científicos e não-científicos, bem como uma forte conexão e apelo às vivências e experiências junto à comunidade.

Em síntese, por todas essas relações existentes entre sujeitos, discursos e espaços, é possível afirmar que os Projetos Especiais se constituem em práticas pedagógicas mistas

(MORAIS e NEVES, 2007), ou seja, a ênfase prevalece numa distribuição dos princípios de controle que variam ora ao professor e ora ao aluno, a depender das características específicas da prática. As relações de poder, em termos de critérios de avaliação, estão centradas no professor, mas com um fraco enquadramento no ritmo, na seleção e na sequência. As regras hierárquicas entre aluno-professor também se caracterizam por fraco enquadramento. Dessa forma, percebe-se, nas práticas pedagógicas mistas, uma distribuição nos princípios de controle e das relações de poder.

Quanto às regras de reconhecimento e de realização dos alunos (OEC) para o conceito de justiça e de justiça social, nota-se a presença de três grupos característicos de alunos com suas respectivas orientações:

- 1) No primeiro grupo, encontram-se os alunos de séries iniciais do Currículo Oficial, primeiro e segundo anos, cujas regras de reconhecimento possibilitaram efetuar distinções entre contextos (MORAIS; NEVES, 2006) e cujas regras de realização ativa e passiva se aproximaram ao conceito de justiça (HART, 2011).
- 2) No segundo grupo de alunos, estão os das séries intermediárias e concluintes do Currículo Oficial. Para esse, é possível afirmar com base nos dados coletados, que as regras de reconhecimento foram alcançadas em reconhecer às peculiaridades daquele contexto. Contudo, quanto à produção de texto legítimo (regras de realização ativa), parte desses alunos conseguiu articular o seu texto ao conceito de justiça (positivista) em Hart (2011) e outra parte ao conceito de justiça social (FRASER, 1996; LYRA FILHO, 1982).
- 3) Por fim, para os alunos dos Projetos Especiais, houve uma apropriada compreensão, nesse contexto específico, da prática pedagógica em análise. Dessa forma, é possível dizer que houve, por parte desses alunos, uma adequada aquisição da orientação específica de codificação quanto às regras de reconhecimento. Ao analisar os textos, também se encontra presente o conceito de justiça social (FRASER, 1996; LYRA FILHO, 1982), ou seja, ocorreu a produção de texto legítimo de acordo com a proposta pedagógica do Projeto em análise, o que significa dizer que houve um elevado grau de orientação específica de codificação para o conceito de justiça social.

Considerando os elementos e dados coletados, é possível afirmar que as práticas pedagógicas mistas, como são as dos Projetos Especiais do Curso de Direito da FURG,

tendem a possibilitar uma aprendizagem mais efetiva quanto ao conceito de justiça social (FRASER, 1996, LIYRA FILHO, 1982). Primeiramente, porque em seus textos e documentos curriculares subjaz uma concepção de justiça mais aproximada às questões sociais. Num segundo plano, e no que diz respeito às relações entre aluno-professor-comunidade, a forte conexão entre conhecimentos experienciais do cotidiano, manejados pelos Projetos, bem como as ações articuladas, não só esbatem as fronteiras entre os espaços, os sujeitos e os discursos, mas consolidam práticas pedagógicas mais plurais e mais democráticas

Em síntese, por se constituírem em contextos de maior inter-relação pessoal (professor-aluno), princípios de controle distribuídos entre aluno e professor e maior explicitação em termos de critérios de avaliação, as práticas pedagógicas mistas produzem relações de poder e controle mais horizontais.

Como última questão de investigação, perguntou-se: *Qual o sentido e a extensão da recontextualização que esses professores fazem do DPO nas relações intra e interdisciplinares?*

De certa forma, pensa-se ter respondido a essa indagação quando se explicitaram as relações de poder e controle existentes nas mensagens sociológicas das práticas pedagógicas docentes no Currículo Oficial e nos Projetos Especiais. No entanto, importa salientar que as práticas analisadas indicaram uma forte aproximação dos conhecimentos dentro de uma mesma disciplina (tema ou conteúdo) ou projeto (assunto ou atividade), o que fez notar um forte apelo às práticas intradisciplinares, seja nos Projetos Especiais ou no Currículo Oficial (C⁻).

Sob outro ângulo, para as relações entre conhecimentos de disciplinas diversas (interdisciplinaridade), nas práticas docentes do Currículo Oficial, o que se notou foi uma forte classificação (C⁺) entre os conhecimentos especializados, enquanto que, nos Projetos Especiais, constatou-se uma relevante relação entre disciplinas (C⁻), ou seja, um forte apelo interdisciplinar.

6.2 Contribuições do estudo

O campo da educação jurídica tem potencializado importantes investigações e reflexões (WARAT, 2004; RODRIGUES, 2005; RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002; JUNQUEIRA, 1999; LYRA FILHO, 1980, 1982; BITTAR, 2001). No entanto, percebe-se

que parte dessas pesquisas não articula conceitual e metodologicamente os fundamentos presentes nas teorias sobre currículo. Por este viés, entende-se que esta investigação pode potencializar essas reflexões, na medida em que se discutem e problematizam algumas das contribuições do campo curricular e das políticas educacionais, com ênfase ao ensino do Direito.

No Brasil, no campo dos estudos sobre o currículo, somam-se pesquisas de excelência inspiradas em Bernstein, como as de Santos (2003), Lopes (2004), Cunha (2004a e 2004b) e de Mainardes e Stremel (2010). Contudo, para o campo do conhecimento jurídico, pouco uso se tem feito da potente teoria bernsteiniana (LEITE, 2003), o que também parece revelar a importância desta investigação, dada a subjacência utilizada no enfoque teórico e metodológico.

Embora não se possa fazer generalizações, é possível dizer que esta investigação também contribui para reflexionar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, na medida em que as problematiza a partir de uma análise baseada em um estudo empírico. No mesmo viés, entende-se que esses dados, se cotejados com futuras investigações, poderão servir de referencial para articular como os currículos dos cursos de Direito são produzidos e recontextualizados e quais os princípios aí existentes.

É importante registrar que a proposição deste estudo inspira-se em experiências desenvolvidas em outros estudos sobre imagens (LEITE, 2011). Desta forma, percebe-se que esta investigação também pode contribuir para o campo desses estudos no sentido de produzir novos enredamentos sobre a educação, o currículo, o direito e a fotografia.

Sob o viés metodológico, pode-se afirmar que se trata de um campo potencialmente novo e que, preponderantemente, sua reflexão se encontra nas áreas de humanas e sociais, em especial, na sociologia, na antropologia e nas artes visuais. Desta feita, este estudo, quando analisado no aspecto metodológico, pode revelar uma importante contribuição para o campo da educação, incluindo ou aperfeiçoando os instrumentos e modelos utilizados.

6.3 Limitações do estudo

Toda investigação possui alguma limitação. Particularmente a esta, pode-se dizer que uma das limitações diz respeito aos dados coletados.

Embora o número de práticas docentes observadas fosse representativo, ou seja, vinte e cinco por cento (25%) dos docentes em efetivo exercício e vinculados à Faculdade, esta observação limitou-se a dois dos eixos do Currículo Oficial, o eixo profissional e o eixo humanista, totalizando sete disciplinas observadas e dois Projetos Especiais.

É importante salientar que estes dados sofrem limitação a partir do momento em que a coleta de dados só é possibilitada na medida em que o docente a autoriza. Da mesma forma, poder-se-ia dizer sobre os alunos, já que boa parte deles recebeu o convite para participar da entrevista com imagens, porém nem todos se dispuseram a contribuir com a investigação.

Quanto aos textos e documentos curriculares, é possível dizer que houve uma limitação quanto à análise das questões vinculadas à macro-política. Esta limitação se deveu especialmente pelos termos das questões de investigação, pelos objetivos propostos para a pesquisa, mas, sobretudo, pelo foco da análise, que se deteve na sala de aula.

6.4 Considerações sobre os achados da pesquisa

Os resultados deste estudo sugerem a necessidade de se refletir sobre as práticas docentes, pois permitem discutir de que modo os professores, através de suas práticas, podem reforçar ou limitar os princípios de controle e as relações de poder. Nesse sentido, essas mesmas análises podem produzir reflexões sobre como o Currículo Oficial e os Projetos Especiais estão sendo operacionalizados e de alguma forma sugerir novos olhares para os gestores, professores e alunos deste Curso.

Não menos importante para este estudo foi a contribuição deixada pelos acadêmicos desse curso, que, ao conceituarem justiça como *justiça social* em muitos excertos, revelam a potencialidade de mudança, gerada ao longo de seus estudos por conta das próprias possibilidades que o curso lhes oferece.

A3: Justiça, para mim, é um fim que se busca no dia-a-dia e não apenas ao ingressar no judiciário. Trata-se de dar a cada um aquilo que é seu de direito, não apenas em bens materiais, mas no que se refere a sua dignidade, sua forma de viver. O estudante de direito tem uma visão de justiça antes e outra durante a faculdade. Antes, pensamos ser justiça a condenação de um “criminoso”, muitos anos de cadeia para os “bandidos”. Depois percebemos que a justiça reside, também, em oportunizar a estes criminosos o direito de resposta, de defesa, de dignidade para cumprimento de pena.

A4: Após 5 anos estudando direito, confesso que meu conceito de justiça mudou em cada um desses anos. No primeiro ano, eu tinha a idéia românica –paladina- de justiça, onde todos os “maus” seriam condenados e todos os “bons” seriam libertados. Meu conceito de justiça era muito atrelado a ideia de julgamento. Hoje, meu conceito de justiça está relacionado à ideia da pessoa e a sua qualidade de vida. Entendo que justiça é

possibilitar aos indivíduos viverem de acordo com suas convicções, respeitando a individualidade e a integridade de seu próximo. Acredito que a educação é a melhor ferramenta para efetivá-la.

Embora se perceba uma alteração na percepção de justiça, que passa de um conceito de *justiça* dos alunos ingressantes para um mais ampliado, o de *justiça social*, dos intermediários e concluintes, nota-se que essa articulação conceitual vai sendo produzida nos últimos anos do curso, quando os alunos estão praticamente finalizando sua trajetória acadêmica, como se o processo educativo fosse um mistério a ser desvelado nos últimos instantes do fazer curricular. Essa modelagem, caracterizada pelo conhecimento como algo *sagrado* é típica dos sistemas organizacionais colecionáveis (currículo de coleção), no qual cada etapa produz (reproduz) um conhecimento apto à etapa posterior e sem a qual é inalcançável (DOMINGOS et al., 1986).

Nesse aspecto, o conhecimento transmitido é encarado como algo rígido e hierarquizado, passível de ser recebido por merecimento (mérito) do aluno. Dentro desses mecanismos, operam fortes relações demarcatórias de poder e controle recontextualizadas pelo sistema educacional analisado.

Embora o aluno consiga superar os obstáculos em um espaço educativo fortemente hierarquizado, alcança o *sagrado* e, assim, domina os códigos especializados, enquadrando-se, muitas vezes, num modelo de reprodução do conhecimento que prepara para o mercado (aprovação em concurso público, Exame da OAB...). Dessa forma, o conhecimento produzido ou reproduzido por esse aluno pode não ser capaz de gerar sua própria autonomia.

Por outro viés, o processo educativo formal hierarquizado e especializado constrói fronteiras entre alunos e professores, mas, sobretudo, entre alunos, professores e comunidade. Nesse aspecto, o reforço a estas fronteiras não só enfraquece o diálogo entre disciplinas e entre conhecimento científico e senso comum, mas também tende a produzir um distanciamento da realidade.

Em outro sentido, as práticas pedagógicas mistas, como as observadas nesta investigação, articulam relações de poder e controle menos hierarquizadas e com fronteiras mais esbatidas, o que pode potencializar a aproximação de alunos e professores ao contexto que os cerca.

No quadro dessas ideias, tendo em vista os processos de recontextualização analisados e as mensagens sociológicas transmitidas pelas práticas docentes, com ênfase nas relações entre sujeitos, entre discursos e entre espaços, e considerando a afirmação de

Bernstein (1996, p. 295) “que o dispositivo pedagógico, a um mesmo tempo, constitui um governador simbólico (da consciência) e é o meio de sua transformação”, é possível afirmar que os Projetos Especiais CRAF/SAJ e CRDH se constituem num potente espaço de mudança no Currículo Oficial do Curso de Direito da FURG.

Eis a Tese.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1969.
- ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- ALVES, Nilda. Imagens da escola: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. *Educar, Curitiba*, n. 17, p. 53-62. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- _____. As múltiplas formas de narrar a escola (Apresentação). *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, p.5-7, Jul/Dez 2007.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. *Imagens de escolas: espaços tempos de diferenças no cotidiano*. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 06 de setembro de 2012.
- AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, nº 86, p. 37-56, abril 2004.
- _____. *Imagem para Nilda Alves; Nilda Alves entre imagens*. Revista Teias v. 13, n. 29, p. 47-59, n. especial, Rio de Janeiro, 2012.
- Anuário ABEDI (Associação Brasileira de Ensino do Direito). Ano 2, nº 2. (2004). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.
- _____. Ano 3, nº 3. (2005). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

APPLE, Michel W. The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? *Teachers College Record, Volume 95*, Number 2, Columbia University, 1993.

APPLE, Michael W. *Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora*. Currículo sem fronteiras. v. 2. n. 1, p. 80-98. Jan/Jun. 2002. In: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/appleconf.pdf> . <acesso em 14 de setembro 2010>.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 2007.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

_____. *A condição humana*. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1999.

AUGÉ, Marc; DIDI- HUBERMAN, Georges; ECO, Umberto. *L'expérience des images*. Paris, France: INA, 2011.

AYRES, Ricardo Henrique Aires; DIAS, Renato Duro. A imagem do corpo masculino erotizado como potência reflexiva no campo religioso. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História*. ANPUH. Natal, RN: 2013.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. 16. ed. Campinas, S.P.: Papyrus, 2013.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

_____. Performatividade, privatização, e o pós-estado do bem estar. *Educação e Sociedade*, vol.25, nº 89. Sept./Dec. Campinas, 2004.

BALL, Stephen J. Vozes/Redes políticas em um currículo neoliberal global. *Espaço do Currículo*, v.3, nº 1, p.485-498, Março a Setembro, 2010.

BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARTHES, Roland. *A Câmara clara*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2012.

BARTHES, Roland. *Rétorique de l'image*. Communications, nº 4, 40-51, 1964.

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

BENJAMIN, Walter. *Sobre la fotografía*. 4 ed. Valencia, España: Pre-textos, 2008.

BEANE, James A. *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. Currículo sem fronteiras. V. 3. n. 2, p. 91-110. Jul/Dez. 2003. In: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>. < acesso em 12 de setembro de 2010 >.

BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control, Vol. III*, second (revised) edition, London: Routledge, 1977.

BERNSTEIN, Basil. Pedagogia visível e invisível. In: *Cadernos de Pesquisa (29)*, p. 26-42. São Paulo, 1984.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and Control, Vol. IV: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge, 1990a.

_____. *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de La Transmisión cultural*. Barcelona, España: El Roure Editorial, 1990b.

_____. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 1998.

_____. Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Education*, v. 20, n. 2, p. 157-173, London, UK, 1999.

_____. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Londres: Rowman & Littlefield, 2000.

_____. Pedagogização do conhecimento. Estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa n.120*, p. 75-110, São Paulo, 2003

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BITTAR, Eduardo. C. B. *Direito e ensino jurídico: legislação educacional*. São Paulo: Atlas, 2001

BITTAR, Eduardo C. B. O ensino jurídico na pós-modernidade. In: *Anuário ABEDI (Associação Brasileira de Ensino do Direito)*. Ano 3, nº3. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

BOBBITT, Franklin. *The curriculum*. Massachusetts, U.S.A.: The Riverside Press Cambridge, 1918.

BOGDAN, Robert. C: BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHNSACK, Ralf. *A interpretação de imagens e o método documentário*. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 18, p. 286-311, jun./dez. 2007.

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

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação & Sociedade*, vol.26, nº 92, Campinas, Oct, 2005.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. O Campo político. Grandes Conferencias de Lyon, Universidade Lumiere-Lyon 2, 1999. Do original “Conference: le champ politique”, publicado no livro *Propos sur le champ politique*. Traduzido por Andre Villalobos. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 5. Brasília, pp. 193-216, janeiro-julho, 2011.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Aduino (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. São Paulo: Saraiva 2009.

_____. *Decreto nº 7.247*, de 19 de abril de 1879.

_____. *Decreto nº 1.232 H*, de 02 de janeiro de 1891.

_____. *Lei nº 314*, de 30 de outubro de 1895.

_____. *Decreto nº 8.662*, 05 de abril de 1911.

_____. *Decreto nº 11.530*, 18 de março de 1915.

_____. *Decreto nº 19.851*, 11 de abril de 1931.

_____. *Decreto nº 19.852*, 11 de abril de 1931.

_____. *Decreto nº 47.738*, 02 de fevereiro de 1960.

_____. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). *Lei nº 4.204*, 20 de dezembro de 1961.

_____. *Decreto nº 56.461*, 14 de junho de 1965.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Parecer n° 215*, 15 de setembro de 1962.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Resolução n° 003*, 02 de fevereiro de 1972.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Lei n° 9.394*, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Comissão Especial do Ensino do Direito. *Parecer n° 146*, 03 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Comissão Especial do Ensino do Direito. *Parecer n° 055*, 18 de fevereiro de 2004.

_____. Ministério da Educação. Comissão Especial do Ensino do Direito. *Parecer n° 211*, 08 de julho de 2004.

_____. *Portaria Ministerial n° 1.886*, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <http://www.oab.org.br/arquivos/pdf/LegislacaoOab/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf> . <Acesso em 12.09.2010>

_____. *Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior n. 09*, de 27 de setembro de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. < acesso em 11.10.2010>.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2002.

CANCLINI, Néstor Garcia. Noticias recientes sobre la hibridación; *Trans. Revista Transcultural de Música*, n° 7, dez. 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200702>. < acesso 10.12.2013>

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João ferreira de; DOURADO, Luis Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, vol.22, nº 75, Campinas, Agosto, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Texto apresentado no II Fórum Social Mundial pelo Fórum Mundial de Educação*. Porto Alegre, 2003. Disponível em <http://paje.fe.usp.br/~mbarbosa/cursograd/charlot.doc> <acesso em 12.07.2010>

COMTE, Augusto. *Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista (1798-1857)*. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COUTO, Mia. *Raiz de orvalho e outros poemas*. Alfragide, Portugal: Editorial Caminho, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: docência e formação. *Revista de Educação*, PUC/RS - Porto Alegre, v. 3, n.54, p. 525-536, 2004a.

_____. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004, Coimbra. *Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Coimbra, PT, 2004b.

DAHL, Robert. *Sobre a democracia*. Brasília: Editora UnB, 2001.

DEWEY, John. *The child and the curriculum*. Chicago, U.S.A.: The University of Chicago Press, 1902.

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana. *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, nº 123, p. 539-555, set./dez. São Paulo, 2004.

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. 13 ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2010.

FRAGALE FILHO, Roberto. Diretrizes curriculares. In: *Anuário ABEDI (Associação Brasileira de Ensino do Direito)*. Ano 2, n.2. (2004). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

GARAPON, Antoine; SALAS, Denis. (Orgs.) *Imaginer La Loi. Le droit dans La littérature*. Paris: Michalon, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Fundamentos de uma prática interdisciplinar a partir da tese – interdisciplinaridade – um projeto em parceria. In: *Seminário de Educação/92 – Interdisciplinaridade – o pensado, o vivido*. Cuiabá: UFMT, 1992a.

FAZENDA, Ivani. C. A. (Org.) Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: *Práticas interdisciplinares na escola*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1992b.

FERRAZ Jr., Tércio Sampaio. *A ciência do direito*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1980.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, vol.28, nº1, São Paulo, Jan./Jun., 2002.

_____. Mídias, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, nº 35, maio/ago, Rio de Janeiro, 2007.

FLICK, Uwe. *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa, PT: Monitor, 2005.

ForGRAD. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação. *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação*, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf> > Acesso em: 13.12.2013.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, Dezembro, Campinas, SP, 2000.

FORPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, AM: 2012.

FOUCAULT, Michel. Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France (1977-1978). Hautes Études, Gallimard Seuil. *Leçon du 8 de février*, pp 119-138, Paris, France, 1978.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

FRAGALE FILHO, Roberto. Diretrizes curriculares. In: *Anuário ABEDI*. Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2004.

FRASER, Nancy. Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation. In: *The Tanner lectures on human values*. Salt Lake City, Utah, U.S.A: The University Utah, 1996.

_____. *Justice Interruptus: Critical Reflections on the Postsocialist Condition*. New York: Routledge, 1997.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. 3 ed. São Paulo: brasiliense, 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como nas ciências sociais. In: *Seminário de Educação/92 – Interdisciplinaridade – o pensado, o vivido*. Cuiabá: UFMT, 1992.

GIANOTTI, José Arthur. Comte: vida e obra. IN: COMTE, Augusto. *Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista (1798-1857)*. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

GHIGGI, Gomercindo e VAN-DÚNEM, José Octávio S. (Orgs.). *Diálogos educativos entre Brasil e Angola*. Pelotas, RS: Editora e Gráfica Universitária, UFPel, 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.

GIROUX, Henry. *Ideology, Agency, and the Process of Schooling*. In: BARTON, Len e WALKER, Stepenh. *Social Crisis and Educational Research*. pp. 306-334. London: Croom-Helm, 1984.

GIROUX, Henry A. *Qual o papel da Pedagogia Crítica nos estudos de língua e cultura? Uma entrevista com Henry A. Giroux*. Revista Language and Intercultural Communication, 6. Trad. Manuela Guilherme. Dez. 2005. Disponível em: http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm <acesso em 12.06.2012>

GODOLPHIM, Nuno. *A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica*. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 161-185, jul./set. 1995.

GOMBRICH, Ernst H. *Breve história do mundo*. São Paulo: Editora Martins Fontes, São Paulo, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HART, Hernert L.A., *O conceito de direito*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HENNING, Ana Clara Correa. *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*. Dissertação de Mestrado,

Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Pelotas, RS, UFPel, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira, VIEIRA, Jarbas Santos e PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Políticas educacionais e políticas de gestão no Brasil*. In: GHIGGI, Gomercindo e VAN-DÚNEM, José Octávio S. (Orgs.). *Diálogos educativos entre Brasil e Angola*. Pelotas, RS: Editora e Gráfica Universitária, UFPel, 2007.

HOLLAND, Janet. Social class and changes in orientations to meanings, *Sociology* 15, 1:1-18, London, UK, 1981.

ILLERA, José Luiz Rodriguez. La teoria de los códigos. Una entrevista a Basil Bernstein. *Temps d'Educació*, nº 2, Universitat Barcelona, Barcelona, España, 1989.

JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. *A imagem e os signos*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005.

KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. Trad. João Baptista Machado. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KUHN, Thomas A.. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectivas, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1993.

LACLAU. Ernesto; MOUFFE. Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LATOUR, Bruno. LATOUR, B. A profissão de pesquisador: olhar de um antropólogo. Traduzido por Pedro Vieira Abramovay. Paris: INRA, 1984. (Coleção "Sciences en questions").

LEITE, Carlinda M. F. *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LEITE, Maria Cecília Lorea. *Decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico*. v. I. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, UFRGS, 2003.

LEITE, Maria Cecília Lorea e VAN-DÚNEM, José Octávio S.. *Avaliação do curso de direito e inovações: desafios da pedagogia jurídica*. In: GHIGGI, Gomercindo e VAN-DÚNEM, José Octávio S. (Orgs.). *Diálogos educativos entre Brasil e Angola*. Pelotas, RS: Editora e Gráfica Universitária, UFPel, 2007.

LEITE, Maria Cecília Lorea; HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Modos de gestão, currículo e práticas pedagógicas*. In: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/71.pdf> <acesso em 10.10.2010>

_____; _____; LOGUÉRCIO, Rochele de Q. *Imagens, Docência e Identidade*. *Cadernos de Educação*, Pelotas, 2010.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Pesquisa de pós-doutorado sobre *Imagens, Justiça e Pedagogia Jurídica: elementos de análise para a pesquisa sobre o currículo*, desenvolvido com o apoio da Capes, junto ao Grupo de Pesquisas *Justices, Images, Langues et Cultures* – JILC, da Universidade Paris 8, Paris – França. Paris, França, 2011.

LEITE, Maria Cecília Lorea; DIAS, Renato Duro; SOUSA, Afra Suelene de. *Currículo, poder e controle na perspectiva bernsteiniana: os casos dos cursos de Direito/FURG e da Enfermagem/UFPel*. Pelotas, UFPEL, ENPÓS, 2012.

LEITE, Maria Cecília Lorea e DIAS, Renato Duro. *Imagens da justiça e questões de gênero e sexualidade: elementos para a análise do currículo do curso de direito e de sua pedagogia*. Caxias do Sul, ANPED SUL 2012. Disponível <

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2662/950>> acesso em 10.09.2012.

_____. Políticas curriculares no ensino superior a partir da análise de imagens. *Anais do SEMIEDU 2013*. UFMT: Editora da UFMT, 2013.

_____. Imagens da justiça e educação jurídica na contemporaneidade. *Anais do XXII Encontro Nacional do CONPEDI/UNINOVE*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=cb13de2e50ac695a>. <Acesso em 20.02.2014>

LENOIR, T. A disciplina da natureza e a natureza das disciplinas. In: LENOIR, T. *Instituindo a ciência: a produção cultural das disciplinas científicas*. Editora UNISINOS, 2004, p. 62-98.

LOPES, Alice Casemiro. *Políticas de integração curricular*. 2008. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*. v. 42. n. 147. P. 700-715. Set./Dez., São Paulo, 2012.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Carlos (Orgs.). *Cultura e política de currículo*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2006.

LOPES, Alice C. ; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado (sobre a reforma do ensino jurídico)*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

_____. *A filosofia nos Estudos Unidos da América*. Porto Alegre: Fabris Editor, 1977.

_____. *O que é direito?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MACEDO, Magda Helena Soares. *Manual de metodologia da pesquisa jurídica*. 2 ed. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2001.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, v. 11, maio/agosto, Rio de Janeiro, 2010.

MANNHEIM, Karl. *Idéologie et utopie. Une introduction à la sociologie de la connaissance*. Une édition électronique réalisée à partir du livre de Karl Mannheim (1929), *Idéologie et utopie (Une introduction à la sociologie de la connaissance*. Paris : Librairie Marcel Rivière et Cie, 1956, 233 p.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTÍNEZ, Barboza. *Sobre el uso de la imagen en la sociología de la Cultura. El método de la interpretación Documental del sociólogo Karl Mannheim*. Disponível em http://orff.uc3m.es/bitstream/10016/8954/1/sobre_amalia ICT_2002.pdf <acesso em 12.09.2012.

_____. Sobre el método de la interpretación documental y el uso de las imágenes en la sociología: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu. *Sociedade e Estado*. vol.21, nº 2, Maio/Ago., Brasília, 2006.

MELO FILHO, Álvaro. *Metodologia do ensino jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MENESES, Ulpiano T . B. de. *Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 11-36 – 2003.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. *Portaria nº 206, de 22 de junho de 2012*. Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE). INEP, 2012.

_____. *Programa de Extensão Universitária (ProExt)*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&Itemid=488. <Acesso em 13.12.2013>.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MONDARDO, Dilsa; ALVES, Elizete Lanzoni e SANTOS, Sidney Francisco dos. *O ensino jurídico interdisciplinar: um novo horizonte para o direito*. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2005;

MONTEIRO, Alcides A. Autonomia e co-responsabilidade ou o lugar da educação de adultos na luta pela inclusão social. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 67-83. Lisboa, Portugal, 2011.

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein: Sociologia para a Educação. In A. Teodoro & C. Torres (Orgs.). *Educação crítica & utopia – Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.

MORAIS, Ana Maria e NEVES, Isabel Pestana. Basil Bernstein: Antologia. *Revista de Educação*, X (2), p. 149-159, Lisboa, Portugal, 2001a.

_____. [Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning](#). In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (Cap. 8). Nova Iorque: Peter Lang, 2001b.

_____. Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular – Análise da actual reforma das ciências para o ensino básico. *Revista de Educação*, XIV (2), p. 75-94, Lisboa, Portugal, 2006.

_____. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 20, p. 75-104, Lisboa, PT, 2007.

. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem — otimização de um modelo de prática pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.22, nº1, Braga, PT, 2009.

MORAIS, Ana Maria; ALVES, Vanda. Currículo e práticas pedagógicas. Uma análise sociológica de textos e contextos da educação em ciências. *Revista Ciência & Educação*, Bauru, SP, 2010. Disponível em < <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/>> Acesso em 12.12.2013.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel P. ; SILVA, Preciosa. Materiais curriculares, práticas pedagógicas e aprendizagens. Estudo no contexto das ciências do 1º ciclo do Ensino Básico. *Revista Práxis Educativa*, julho, Ponta Grossa, PR, 2012. Disponível em < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> . Acesso em 12.12.2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 81-101, novembro, São Paulo, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

NALINI, José Renato e CARLINI, Angélica (Coord.) *Direitos humanos e formação jurídica*. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

NOBRE, Marco (Org). *Curso livre de teoria crítica*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

NUNES, Edson, NOGUEIRA; André Magalhães e RIBEIRO, Leandro Molhano. *Futuros possíveis, passados indesejáveis: selo da OAB, provão e avaliação superior*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*. vol.21. nº 73, Campinas, Dez., 2000.

PALLOTINI, Renata. *A Vida é Sonho*, tradução de Calderón de la Barca, Editora Hedra, 2007.

PANOFSKY, Erwin. Iconografia e iconologia: uma introdução ao estudo da arte da Renascença. In: *Significado nas Artes Visuais*. Tradução: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1986, p. 47-65.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PARASKEVA, João. *Nova teoria curricular*. Mangualde, PT: Edições Pedagogo, 2011.

_____. Recensão. In: BOBBITT, John Franklin (2004). *O Currículo*. Porto: Didáctica Editora, 2005.

_____. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.106-120, Jan/Jun 2002,

PEREIRA NETO, Caio Mário da Silva; MATTOS, Paulo Todescan Lessa. A crise da pesquisa em direito no Brasil: armadilhas e alternativas ao formalismo jurídico. Versão preliminar a ser submetida para apresentação no Seminário SELA, Yale Law School, Puerto Rico, 2007. Disponível em: http://www.law.yale.edu/documents/pdf/sela/CaiodaSilvaPereiraandPauloTodescanLessaMattos_Portuguese_.pdf. <Acesso 10.12.2013>

PERRENOUD, Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professores. In: *Idéias, "Sistemas de Avaliação Educacional"*, nº 30, pp. 205-248. São Paulo, 1998.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1990.

PIMENTEL, Susana Couto. A subjetivação do (d)eficiente no interior da escola: uma identidade a ser (des)construída. *Educação em Revista*, Marília, SP, v.9, nº 2, p.113-124, jul.-dez. 2008.

PORTUGAL, Daniel B.; ROCHA, Rose de Melo. *Como Caçar (e ser caçado por) imagens: entrevista com W. J. T. Mitchell*. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós, Brasília, v.12, n.1, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de. *Monografia Jurídica: orientações metodológicas para o trabalho de conclusão de curso*. 3 ed. Porto Alegre: Síntese, 2003.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, vol.34, nº122 São Paulo, Maio/Agosto. 2004.

PÉQUIGNOT, Bruno. *De l'usage des images en sciences sociales*, Paris, France : 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisas, representação e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POPPER, Karl R. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Editora da UFScar, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior – Volume I*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAWLS, John. *Uma teoria de justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988.

_____. *Pensando o Ensino do Direito no Século XXI*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____ ; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Ensino do Direito do Brasil*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

_____ ; GRUBBA, Leilane Serratine. A questão dos direitos humanos para além das normativas jurídicas: um diálogo entre Lyra Filho e Herrera Flores para a dignidade humana. *Pensar — Revista de Ciências Jurídicas*. v. 17. nº 2. pp. 499-522, Fortaleza, CE, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, Tomas Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1988, p.30-45.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SALGADO, Sebastião. *Êxodos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

SANTOS, André Leonardo Copetti e MORAIS, José Luis Bolzan de. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito - Diretrizes político-pedagógicas do curso de direito da UNISINOS*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O discurso e o poder*. Porto Alegre: Fabris, 1988.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. V. 1. São Paulo, Cortez Editora, 2000.

_____. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 10 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa e ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra, Portugal: Almedina, 2008.

SANTOS, Lucíola Lícínio de C. P.. *Bernstein e o campo educacional: Relevância, influências e Incompreensões*. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 15-49, novembro, São Paulo, 2003.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço – Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SÉCAIL, Claire. *Le crime à l'écran, Le fait divers criminel à la télévision française (1950-2010)*. InaÉditions - Nouveau Monde Éditions, 2010.

SERÉN, Maria do Carmo. *Metáforas do sentir fotográfico. Cap. 1- Em torno das grandes questões da fotografia*. Porto, Portugal: CPF, 2002, p. 19-52

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Documentos de identidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio e. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVEIRA, Simone de Biazzi Ávila Batista da; NUNES, Franciene Rodrigues; SANTOS FILHO, Euclides Antônio dos; RIBEIRO, Mário Fernando Carvalho; SOARES, Paulo Antonio; MENEZES, Vera Parada. O serviço de assistência judiciária do departamento de ciências jurídicas da FURG: 30 anos de serviço à comunidade do Rio Grande. *Revista JURIS*, FaDir/FURG, Rio Grande, 11: 103-105, 2005.

SONTAG, Susan. *Sobre la fotografía*. 5 ed. Barcelona, España: Debolsillo Contemporánea, 2011.

TOURAINÉ, Alain. *Igualdade e diversidade: o sujeito democrático*. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

_____. *Crítica da modernidade*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. *Interdisciplinarité dans l'enseignement general*. Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes. Bruxelles : UNESCO, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. *Deliberação COEPE n° 051 de 1995.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. *Deliberação do COEPE/FURG n° 038 de 1990.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Curso de Direito. *Projeto Político Pedagógico.* Rio Grande, RS, FURG, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Curso de Direito. *Projeto Político Pedagógico.* Rio Grande, RS, FURG, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Curso de Direito. *Regulamento da Prática e do Estágio Supervisionado.* Rio Grande, RS, FURG, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Curso de Direito. Centro de Referência em Direitos Humanos. *Plano de Trabalho e Ação,* 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Curso de Direito. Centro de Referência e Apoio às Famílias. *Proposta do Programa,* 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Curso de Direito. *Regulamento de Atividades Complementares.* Rio Grande, RS, FURG, 2006 e 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Curso de Direito. *Matriz Curricular.* Rio Grande, RS, FURG, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Projeto Político Institucional (PPI), 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Faculdade de Direito. Programa de Pós-Graduação em Direito. Proposta aprovada pela CAPES, 2013. Disponível em: < www.direitofurg.br >. Acesso em: 12.12.2013.

VALLE, Leila Mara Barbosa Costa. O curso de direito na FURG. In: *Revista Júris*, n. 11. Rio Grande, RS: FURG, 2005. p. 33-45.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. *Ideias - Revista da Fundação Para o Desenvolvimento da Educação*, São Paulo, n. 26, p. 105-119, 1995.

_____. *De geometrias, currículos e diferenças*. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto, Campinas, SP, 2002.

_____. *Educação e pós-modernidade: impasses e perspectivas*. Resumo da Aula Inaugural no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPG-Educação/PUC-Rio), em março de 2005. Disponível em <http://www.ufvjm.edu.br/site/educacaoemquimica/files/2011/03/Educacao-e-Pos-Modernidade.pdf> <acesso 01.12.2013>

VEIGA-NETO, Alfredo; MORAES, Antônio Luiz de; NOGUERA, Carlos Ernesto; KERN, Dora Marín-Díaz; SILVA, Gustavo; STRAUB, José Luiz; LOCKMANN, Kamila; RECH, Tatiana Luiza; CRUZ, Jairo Antônio da. *Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade*, GEPCPós/UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/Grupo%20de%20Est%20e%20Pesq%20atualiz%20maio%202013%20-%204mai13.docx> <acesso em 09.12.2013>.

VILLEZ, Bárbara. *Television and the legal system*. New York: Routledge, 2010.

_____. The Treatment of the Law: Between Reality and Imagination in Television Legal Series. *TV/Series #1*, juin 2012 / June 2012. Disponível em : <http://tvseries.univ-lehavre.fr> . <Acesso em 12.12.2013>.

VILLEZ, Barbara; SÉCAIL, Claire. *Entretien avec Antoine Garapon. Les Temps de Médias*. Revue d'histoire, n. 15, automne, 2010, p. 207-215.

VINCENT, Carol. *Social Justice, Education and Identity*. New York: RoutledgeFalmer, 2003.

YOUNG, Michael F. D.. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 48 set.- dez., Rio de Janeiro, 2011.

WARAT, Luis Alberto. *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Coordenadores Orides Mezzaroba, Arno Dal Ri Júnior, Aires José Rover e Cláudia Servilha Monteiro. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. *Sociologias*, nº13 Porto Alegre, Jan.June, 2005.

WELLER, Wivian. *Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian e BASSALO, Lucelia de M. B.. *Imagens: documentos de visões de mundo*. Sociologias vol.13 no.28. Porto Alegre Sept./Dec. 2011.

WUNDER, Alik. Restos quase mortais: fotografia, acontecimento e escola. In: *31ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2007.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. *Fotografia, currículo e cotidiano escolar*. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 149-161, jan./abr. 2010.

ANEXOS

DIRETRIZES
CURRICULARES
NACIONAIS PARA OS
CURSOS DE DIREITO

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 n^{os} 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

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

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

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

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

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

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando,

sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

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

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

II - interpretação e aplicação do Direito;

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

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

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

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

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

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

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

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

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

devido 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

PORTARIA Nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994.

Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.

O Ministro da Educação e do Desporto, no uso das atribuições do Conselho Nacional de Educação, na forma do artigo 4º da Medida Provisória nº 765 de 16 de dezembro de 1994, e considerando o que foi recomendado nos Seminários Regionais e Nacional de Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito da SESu - MEC, resolve:

Art. 1º O curso jurídico será ministrado no mínimo de 3.300 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos cinco e no máximo oito anos letivos.

Art. 2º O curso noturno, que observará o mesmo padrão de desempenho e qualidade do curso no período diurno, terá um máximo diário de quatro horas de atividades didáticas.

Art. 3º O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito.

Art. 4º Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, crédito ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno.

Art. 5º Cada curso jurídico manterá um acervo bibliográfico atualizado de no mínimo dez mil volumes de obras jurídicas e de referências as matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso:

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado);

II - Profissionalizantes Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinariedade.

Art. 7º A prática de educação física, com predominância desportiva, observará a legislação específica.

Art. 8º A partir do 4º ano, ou do período letivo correspondente, e observado o conteúdo mínimo previsto no art. 6º, poderá o curso concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho.

Art. 9º Para conclusão do curso, será obrigatória apresentação e defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno.

Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

§ 1º O núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá instalações adequadas para treinamento das atividades de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

§ 2º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública outras entidades públicas judiciárias empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior.

Art. 11. As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, vistas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

Art. 12. O estágio profissional de advocacia, previsto na Lei nº 8.906, de 4/7/94, de caráter extracurricular, inclusive para graduados, poderá ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior, em convênio com a OAB, complementando-se a carga horária efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina.

Parágrafo único. A complementação da horária, no total estabelecido no convênio, será efetivada mediante atividades no próprio núcleo de prática jurídica, na Defensoria Pública, em escritórios de advocacia ou em setores jurídicos, públicos ou privados, credenciados e acompanhados pelo núcleo e pela OAB.

Art. 13. O tempo de estágio realizado em Defensoria Pública da União, do Distrito Federal ou dos Estados, na forma do artigo 145, da Lei complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994, será considerado para fins de carga horária do estágio curricular previsto no art. 10 desta Portaria.

Art. 14. As instituições poderão estabelecer convênios de intercâmbio dos alunos e docentes, com aproveitamento das respectivas atividades de ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica.

Art. 15. Dentro do prazo de dois anos, a contar desta data , os cursos jurídicos proverão os meios necessários ao integral cumprimento desta Portaria.

Art. 16. (REVOGADO)¹

¹ Ver Portaria n. 1.252, de 21.06.2001.

Art. 17. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as Resoluções n^{os} 3/72 e 15/73 do extinto Conselho Federal de Educação.

Murílio de Avellar Hingel

DOCUMENTOS
ENTREVISTA
COM IMAGENS

ROTEIRO DE ENTREVISTA¹⁴³ COM IMAGENS DA JUSTIÇA**Descrição da entrevista (atividade) (leitura)**

- a) Apresentação pessoal e dos objetivos gerais da tese (investigação).
- b) Dizer que a participação é facultativa e sigilosa. Que ao participarem cedem os direitos autorais para a investigação. Assinam termo.
- c) Dizer da autoria das imagens: minhas e do Nauro Jr.
- d) A proposta consiste em vocês observarem atentamente todas as imagens em SLIDES (pdf), serão 48 imagens ao todo, e logo me indicarem quais as imagens que se referem as suas imagens de justiça (que imagens você relacionariam a justiça).
Poderão escolher no máximo 06 imagens, se assim quiserem. Podem selecionar de slides variados (imagens que correspondam a números ou a letras), pois lhes apresentarei 48 slides contendo uma (01) imagem em cada lâmina. Após a escolha de até 06 imagens, indiquem-as nos respectivos quadrados da pergunta de nº 1, (documento que foi distribuído). Se escolherem, por exemplo, uma imagem que tem ao seu lado um nº coloquem o respectivo nº no quadro, o mesmo se optarem por uma letra.
- e) Depois disso, peço que digam em algumas palavras porque escolheram estas imagens, respondendo nas linhas logo abaixo dos quadros da questão 1.
- f) A questão 2 fica em branco, será para minha análise.
- g) Por fim. me digam na questão 3, sem nenhuma consulta a bibliografia, o que é justiça para você?

Espero ter sido claro no roteiro, mas disponho-me a sanar qualquer dúvida.

Esta pesquisa foi financiada parcialmente pela CAPES, quando do meu período de doutoramento intercalar na Universidade de Lisboa, e será totalmente sigilosa, não havendo indicação de seus nomes. Ao responderem estarão colaborando com uma tese e autorizando a análise somente para este fim. Os direitos autorais das imagens pertencem a mim e a Nauro Júnior, fotógrafo de Zero Hora, peço que zelem por sua divulgação.

Agradeço e aguardo suas contribuições.

¹⁴³ Este roteiro foi baseado em “*Social class and changes orientation to meaning*” de Janet Holland (1981).

Entrevista com os alunos**Universidade Federal de Rio Grande****Curso de Direito**

Ano/Série: () 1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º

Matrícula: () Diurno () Noturno

Já participou de algum projeto de extensão? () sim () não

Se afirmativo, qual? _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade:

1.

2.

3. _____

ENTREVISTA

COM

IMAGENS

GRUPO 1¹⁴⁴

A



E



2



5



11



9



¹⁴⁴ Para efeitos metodológicos agruparam-se as imagens (Grupos 1, 2 e 3). E, nos anexos, subdividiu-se.

GRUPO 1

13



J



0



Q



15



19



GRUPO 1

23



17



G



Z



GRUPO 2

14



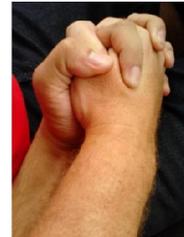
4



H



K



C



12



GRUPO 2

P



16



24

S



T



18



GRUPO 3

7



10



8



R



I



L



GRUPO 3

1



D



B



F



3



6



GRUPO 3

M



22



X



20



U



21



GRUPO 3

N



V



DOCUMENTOS
PESQUISA
EXPLORATÓRIA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

Prezado (a) estudante,

Através do presente, solicito sua colaboração para participar da pesquisa intitulada *Fotografando a educação jurídica: caminhos possíveis para a integração curricular de um Curso de Direito*, que tem como objetivo geral investigar os caminhos possíveis rumo à integração curricular em um curso de direito. A pesquisa será realizada através da análise de imagens (fotográficas) da justiça elaboradas por alunos de um curso do direito e servirá de elemento de estudo para a investigação sobre o currículo e a educação jurídica.

O referido estudo está ligado ao projeto de tese de doutoramento de minha autoria, vinculado ao programa de Pós - Graduação em Educação da UFPel sob orientação da Prof^a Dra. Maria Cecília Lorea Leite.

De acordo o exposto, caso concorde em participar, solicito que declare seu consentimento para que, de posse das informações que fornecer, e mantendo sigilo sobre as identidades dos participantes, eu possa analisá-las, articulando-as as demais referentes ao projeto de tese para posterior divulgação dos resultados.

Prof. MSc. Renato Duro Dias

Pelo presente Termo de consentimento livre e esclarecido, declaro que fui informado (a), dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos da pesquisa, bem como:

- a. Da garantia de requerer resposta a qualquer pergunta ou dúvida a cerca de qualquer questão referente à pesquisa;
- b. da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do trabalho, sem que me trague qualquer prejuízo;
- c. da segurança que não serei identificado(a) e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade, podendo eu, escolher um nome fictício como identificação;
- d. do compromisso de acesso as informações em todas as etapas da pesquisa bem como dos resultados;
- e. de que serão mantidos os preceitos éticos e legais durante e após o termino da pesquisa e
- f. de que as informações prestadas serão utilizadas, exclusivamente, para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Local: _____

Data: ____/____/____

Nome: _____

Assinatura do participante: _____



PROPOSTA DE ROTEIRO DE PESQUISA

1. Apresentação
2. Ler o termo e explicar a proposta da pesquisa
3. Abrir espaço para perguntas
4. Abrir espaço para dúvidas
5. Destacar a importância da participação
6. Informar que haverá sigilo quanto a identidade e autoria das imagens
7. Agradecer a participação
8. Dizer que caso alguém não queira participar, fique à vontade
9. Propor a fotografia - (imagem) de justiça e a descrição

O contexto curricular e as imagens produzidas na pesquisa exploratória¹⁴⁵

CURSO DE DIREITO – UFPEL

Situação: O Curso de Direito teve seu reconhecimento em 04.05.1936 pelo Decreto nº. 792.

Ingresso e Vagas: O ingresso é feito através de Processo Seletivo de Verão, sendo oferecidas 132 vagas em curso anual.

Duração do Curso:

Mínima: 6 anos.

Máxima: 10 anos.

Período: Diurno e Noturno.

Titulação: Bacharel em Direito.

Objetivos: O Curso de Direito da Universidade Federal de Pelotas constitui-se em um conjunto de atividades pedagógicas sistematizadas, visando ao ensino da ciência jurídica em nível de graduação, com os seguintes objetivos:

- a) a formação de uma consciência crítica dos estudantes, capaz de auxiliar no aperfeiçoamento da ordem jurídica;
- b) a adequação dos conteúdos programáticos de suas disciplinas aos interesses próprios da região de influência da UFPel;
- c) a integração do ensino com a pesquisa e a extensão.

O currículo analisado

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS - 264 créditos e 3.960 h/aula

ATIVIDADES COMPLEMENTARES - 200 h/aula

¹⁴⁵ Fonte: <http://direito.ufpel.edu.br/graduacao/curriculo.html> <acesso em 07.09.2012>

DISCIPLINAS OPTATIVAS (uma obrigatória) com no mínimo de carga horária 60 h/aula

TOTAL GERAL NO MÍNIMO SERÁ DE 4.220 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 jubramento.

Disciplinas

AN	DISCIPLINAS
0	
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
4°	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
5°	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
	DIREITO PROCESSUAL CIVIL II
	ESTÁGIO II – LABORATÓRIO DE PRÁTICA JURÍDICA II
	ESTÁGIO II – SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA I
6°	DIREITO EMPRESARIAL II (tít. de cré. fal. e conc.)
	DIREITO TRIBUTÁRIO
	TEMAS DE DIREITO
	DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO
	DIREITO DO TRABALHO II
	ÉTICA (geral e jurídica)
	ESTÁGIO III - SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA II
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	
SEMINÁRIOS, PESQUISAS, MONITORIAS, ETC.	
DISCIPLINAS OPTATIVAS	
INFORMÁTICA JURÍDICA	
RESPONSABILIDADE	
DIREITO AGRÁRIO	
DIREITO DO CONSUMIDOR	
MEDICINA LEGAL	
BIOÉTICA E BIODIREITO	
DIREITO PREVIDENCIÁRIO	
DIREITO DA INTEGRAÇÃO	
DIREITO DOS TRATADOS	
DIREITO MUNICIPAL	
MONOGRAFIA FINAL	

EMENTAS DO CURSO DE DIREITO DA UFPEL (EXPLORATÓRIA)

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.

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 e suas fases. Procedimentos especiais.

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.

METODOLOGIA DA PESQUISA JURÍDICA: O trabalho científico. O método científico. Requisitos. O plano de trabalho. A utilização da bibliografia. A experimentação.

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.

DIREITO COMERCIAL I: Conceito de Direito Comercial. O comerciante. As sociedades comerciais. As sociedades anônimas. Títulos de Crédito.

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. Recursos. Processos nos tribunais. Processo de execução.

DIREITO PROCESSUAL PENAL: 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 COMERCIAL II: Falência. Concordata. Questões referentes ao Direito Falimentar. Propriedade Industrial. Contratos mercantis. O regime das pequenas empresas.

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.

TEMAS DE DIREITO: O Direito Constitucional Contemporâneo: legitimação do Estado e proteção dos Direitos Fundamentais. Reforma Administrativa e nova organização do Estado Brasileiro. Controle da Administração Pública. O novo Direito Civil. Aspectos relevantes do processo civil: recursos, execuções. Processo penal: procedimento, garantias do acusado. Novos direitos.

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 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.

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.

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,

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.

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