

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE DIREITO**

Bárbara Machado Pires

**A (RE)PRODUÇÃO DO SABER JURÍDICO: UMA ANÁLISE DO
ENSINO JURÍDICO COM BASE EM BOURDIEU E BOAVENTURA S.
SANTOS**

**Juiz de Fora
2014**

Bárbara Machado Pires

**A (RE)PRODUÇÃO DO SABER JURÍDICO: UMA ANÁLISE DO
ENSINO JURÍDICO COM BASE EM BOURDIEU E BOAVENTURA S.
SANTOS**

Monografia apresentada à Faculdade de
Direito da Universidade Federal de Juiz de
Fora como requisito parcial para conclusão
da graduação em Direito.

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Maria da
Costa Vieira

Juiz de Fora

2014

Bárbara Machado Pires

**A (RE)PRODUÇÃO DO SABER JURÍDICO: UMA ANÁLISE DO ENSINO
JURÍDICO COM BASE EM BOURDIEU E BOAVENTURA S. SANTOS**

Monografia apresentada à Faculdade de
Direito da Universidade Federal de Juiz de
Fora como requisito parcial para conclusão
da graduação em Direito.

Aprovada em 7 de fevereiro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Fernanda Maria da Costa Vieira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Eliana Conceição Perini
Universidade Federal de Juiz de Fora

Brahwlio Soares de Moura Ribeiro Mendes
Universidade Federal de Juiz de Fora

AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração a minha mãe, que, com todas as dificuldades, me deu a oportunidade de buscar o sonho da graduação, que ora encerro com este trabalho, e muito especialmente aos meus irmãos, Samuel e Henrique, que dividiram comigo as angústias e as alegrias dessa jornada.

Agradeço à minha família, avós, tios, primos, pelos incentivos.

Aos amigos da Faculdade e aos de sempre, pela companhia e pelo aprendizado compartilhado, e aos colegas da república, cuja convivência muito me ensinou sobre o respeito às diferenças.

A todos os professores, exercentes da mais bela das profissões, pelas muitas lições profissionais e pessoais, e em especial ao Professor Antonio Henrique Campolina Martins, pelo carinho e por despertar em mim o interesse pela pesquisa acadêmica, e à Professora Fernanda Maria da Costa Vieira, orientadora desta monografia, por todo o auxílio, mas, sobretudo, pelo exemplo de desprendimento e dedicação à causa popular.

Ao Felipe, meu grande amor, na companhia de quem todas as tarefas se tornam fáceis e todos os medos desaparecem, por criar ao meu redor um mundo lindo, repleto de sonhos e felicidade.

Aos companheiros do Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Gabriel Pimenta, pela esperança.

“Talvez o caminho para se recuperar o Direito e seu ensino como forma de libertação, colocando-o a serviço de toda a sociedade (...) esteja na construção de discursos marginais – avessos ao padrão de normalidade dominante – que consigam, a partir da proposição de novos universos simbólicos, criar utopias e caminhar no sentido de efetivá-las”. (RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Ensino do Direito, os Sonhos e as Utopias. In: Fundação Boiteux, 2000. p. 29).

“O simples recorte do objeto de estudo pressupõe, queira ou não o cientista (professor ou estudante), um tipo de ontologia furtiva. Assim é que, por exemplo, quem parte com a persuasão de que o Direito é um sistema de normas estatais, destinadas a garantir a paz social ou a reforçar o interesse e a conveniência da classe dominante, nunca vai reconhecer, no trabalho de campo, um Direito praeter, supra ou contra legem e muito menos descobrir um verdadeiro e próprio Direito dos espoliados e oprimidos. Isto porque, de plano, já deu por não jurídico o que Erlich e outros, após ele, denominaram o ‘direito social’. (LYRA FILHO, Roberto. Pesquisa em que Direito? Brasília: Edições Nair Ltda, 1984)

RESUMO

Com esta monografia, desenvolvida a partir de pesquisa estritamente teórica, buscou-se analisar o ensino do direito sob a perspectiva do poder simbólico, com base na obra de Pierre Bourdieu. Analisou-se, da mesma forma, a influência do paradigma científico moderno para o afastamento dos estudantes de Direito em relação à realidade social, com base em Boaventura de Souza Santos. Refletiu-se, ainda sobre, as possibilidades de transformação do mesmo em prol da ampliação do engajamento dos juristas com as questões sociais, através da ruptura com a o processo de violência simbólica e com o desperdício da experiência promovido por aquele paradigma científico, a ser substituído por outro, baseado na ecologia de saberes e em um novo senso comum.

PALAVRAS-CHAVE: violência simbólica; *habitus*, campo, capital, desperdício da experiência, ecologia de saberes, novo senso comum.

ABSTRACT

With this monograph, developed from theoretical research, we sought to analyze the teaching of law from the perspective of symbolic power, based on the work of Pierre Bourdieu. Was analyzed in the same way, the influence of the modern scientific paradigm for the detachment of students of law in relation to social reality, based on Boaventura de Souza Santos. Was reflected also on the possibilities of processing the same in favor of expanding the engagement of bachelors with social issues, by breaking with the process of symbolic violence and the waste of experience promoted by one scientific paradigm, to be replaced secondly, based on the ecology of knowledge and a new common sense.

KEYWORDS: symbolic violence, habitus, camp, capital, waste of experience, knowledge ecology, new common sense.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FORMAÇÃO DOS (E NOS) CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL	11
2.1 A CRIAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS.....	12
3 O PODER SIMBÓLICO E O ENSINO DO DIREITO	17
3.1 <i>HABITUS</i> , CAPITAL E CAMPO EM BOURDIEU.....	19
3.3 O SISTEMA DE ENSINO E O CAMPO DO ENSINO JURÍDICO.....	21
3.3.1 O sistema de ensino e a reprodução institucional e social	21
3.3.2 O ensino do Direito e a “violência simbólica”	22
3.3.3 A Distinção nas Faculdades de Direito	24
3.4 MUDANÇA DE <i>HABITUS</i>	25
4 O DESPÉRDICIO DA EXPERIÊNCIA NA CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICOS	28
4.1 O PARADIGMA CIENTÍFICO A SER SUPERADO PELA CIÊNCIA DO DIREITO	28
4.2 A CONSTRUÇÃO DA SOLIDARIEDADE E DA RECIPROCIDADE.....	30
4.3 A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO SENSO COMUM TEÓRICO PARA OS JURISTAS.....	30
4.4 A RELATIVIDADE DOS SABERES: A ECOLOGIA ENTRE OS SABERES POPULAR E JURÍDICO-CIENTÍFICO.....	31
4.5 TUDO ISSO, O ENSINO JURÍDICO E A PESQUISA EM DIREITO.....	32
5 EM BUSCA DO NÃO DITO	38
6 CONCLUSÃO	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	43

1 INTRODUÇÃO

Conforme o estudo histórico de Sérgio Adorno (1988), a primeira Faculdade de Direito criada no Brasil, a atual Faculdade de Direito da Universidade Estadual de São Paulo, foi a grande responsável pela formação dos bacharéis que viriam a ocupar os cargos de direção do Estado brasileiro então em formação, no período do Império. Foi nesse ambiente, que se formaram academicamente os quadros da burocracia do Estado recém-surgido, desde o primeiro momento, incrustado pela mentalidade liberal patrimonialista apreendida e divulgada pelos bacharéis.

Assim, a estrutura do Estado passou a refletir a formação de seus construtores, que eram liberais, mas não democratas. Além disso, quanto à perspectiva social e política, demonstravam sua vocação autoritária, mantendo fora do processo político as classes populares, para garantir o monopólio deste pelos setores aristocráticos.

Percebe-se, com isso, a tendência antipopular impressa na formação dos bacharéis, *aprendizes do poder*, desde a fundação do primeiro curso de direito do país. Os intelectuais nesse espaço formados – de maneira não tanto proposital ou consciente, uma vez que a estrutura de ensino-aprendizagem da própria Faculdade era incipiente, conforme demonstra Adorno (1988) – foram, então, disciplinados para privatizar conflitos sociais, colocando o indivíduo e a liberdade como os parâmetros da luta política, perpetuando assim a cisão entre liberalismo e democracia, por desconsiderar a autonomia da ação coletiva.

Observa-se, daí, a enorme importância havida na formação dos estudantes de Direito, tanto maior em razão da função social e das muitas possibilidades de todas as profissões que podem vir a ser pelos mesmos exercidas. Justifica-se, portanto, a pesquisa sobre o ensino jurídico universitário, que nesta monografia se concentrará sobre o domínio simbólico constituído pelo mesmo, que impõe certa aura ao direito e aos seus profissionais.

Verificar-se-á se as Faculdades, e também a ciência do direito, cuja veiculação aquela monopoliza, valem-se de elementos simbólicos através dos quais o mesmo seria mistificado e mitificado, tornado objeto de culto, afastado de toda experiência e saber vulgar e profano, de fácil acesso ao povo, ao público leigo.

De outra parte, analisar-se-á se o conceito de Direito através do ensino transmitido, de matriz predominantemente positivista, promove esse mesmo afastamento na medida em que entende o Direito somente como uma emanção do Estado e não um produto

social complexo, devendo manter-se puro em relação às contaminações políticas ou valorativas pela sociedade geradas.

Em outra frente, observar-se-á se o paradigma científico, persistente no meio acadêmico ao qual o ensino do Direito está restringido, enseja uma cisão entre o conhecimento científico, tomado como único válido, e o conhecimento popular. Tal cisão promoveria, no campo epistemológico, um emudecimento do conhecimento, do saber, que é produzido em toda experiência social. O não reconhecimento do saber popular importaria, por sua vez, no não reconhecimento dos grupos sociais no interior dos quais é produzido, que passariam a ver impostos os de outros, tomados por modelos. Da mesma forma, a normatividade que em seu interior produzem, e os direitos, que por sua luta afirmam, permaneceriam obscurecidos.

Pretende-se, assim, nessa monografia, verificar a hipótese, em projeto anterior formulada, de que o ensino jurídico, de inteira responsabilidade das faculdades de direito, através da mencionada estrutura simbólica, contribui para a construção de um conhecimento e de uma prática jurídica afastada da realidade social, prestando serviço à reprodução de uma estrutura social desigual, baseada na distinção de classe, na qual o direito limita-se a ser um agente da dominação, afastando-se de qualquer propósito emancipatório.

A este intento socorre a obra de Pierre Bourdieu, através do qual investigar-se-á o *habitus* e o campo próprios do ensino do direito, além da reprodução social programada por todo ensino institucional, inclusive pelo jurídico.

Analisar-se-á, ainda, o desterro popular do campo jurídico processado por estes mesmos meios, os quais perpetuam o entendimento de que o Direito é emanção do Estado e que os doutrinadores e juristas são os únicos legitimados a interpretá-lo, o que é elemento determinante para a sua desterritorialização do campo popular, sobre o qual aquele exerce rígido controle, servindo à sua dominação, desidentificado que foi como produto de sua luta.

Da mesma forma, pretende-se analisar a contribuição dada pela dogmática jurídica neste contexto, a qual, tomada como fonte principal do conhecimento jurídico, se mostra insuficiente para a compreensão da múltipla realidade social, analisando-se qual o seu papel quanto ao isolamento do estudante e futuro profissional, tornado então incapaz de uma prática consciente, engajada e transformadora da realidade social, cujo conhecimento lhe foi negado.

A essa análise servirá a obra de Boaventura de Souza Santos, que permitirá que se verifique a correspondência havida entre os elementos simbólicos mencionados e a estrutura epistemológica de que se utiliza a ciência do direito, a qual completa o referido afastamento

em relação às demandas populares, amputando possibilidades de que sirva aos propósitos emancipatórios.

Esse trabalho se desenvolveu através de pesquisa estritamente bibliográfica, sobretudo a partir do pensamento dos autores mencionados, cujas categorias e análises serão cruzadas para o desenvolvimento de uma crítica da reprodução do saber jurídico através do ensino universitário do direito, assim como as possibilidades de sua transformação.

2 FORMAÇÃO DOS (E NOS) CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL

Sérgio Adorno (1988), em “Os aprendizes do poder. O bacharelismo liberal na nova República,” formula importante estudo histórico a respeito da criação dos cursos jurídicos no Brasil, analisando principalmente o primeiro deles, e ainda hoje um dos mais importantes, a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, atualmente parte da Universidade de São Paulo (USP), e as correlações entre o conhecimento jurídico em seu ambiente formulado e a estrutura liberal incorporada pelo Estado brasileiro em formação, cujos cargos os formados naquela viriam a ocupar.

Conforme pontua o historiador, o liberalismo, no Brasil, no momento anterior a independência, restringiu-se a luta contra os monopólios apropriados pela Coroa portuguesa, não absorvendo os princípios democráticos. A Carta Constitucional de 1824, veio nesse contexto, para selar o compromisso entre a burocracia patrimonialista, os conservadores e os liberais, não deixando lugar para o radicalismo democrático tanto no campo político como no social, uma vez que a igualdade material não era desejável, mas sim o estado de sujeição das classes populares, para cuja exploração servia o contratualismo, que punha senhores e servos em posições de livres contratantes.

Assim, teve êxito a construção do estado nacional patrimonial articulado ao modelo liberal e não democrático, apesar das muitas turbulências sociais durante o regime monárquico, porque aliados, o estamento burocrático e certos setores parlamentares, conseguiram apaziguar a oposição política e expulsar as forças democráticas e progressistas do âmbito institucional; e, também, porque a relativa coesão entre a elite política governante e dirigente foi responsável pela convergência entre os representantes da sociedade e do Estado.

O Estado brasileiro construiu-se, nesse contexto, a partir de uma política profissionalizada, como estado de magistrados, em torno dos quais se reuniam parlamentares e funcionários de formação profissional jurídica, o que fez dos bacharéis a sua figura central, a quem cabia mediar os interesses privados e os públicos, o estamento patrimonial e os grupos sociais locais.

A criação de uma verdadeira *intelligentia* profissional liberal, nascida no bojo da sociedade agrário-escravista, compreendida na sua grande maioria, de bacharéis, promoveu a ampliação dos quadros políticos e administrativos, sedimentou a solidariedade intra-elite de modo a rearticular as alianças entre os grupos sociais representantes do mundo rural e do mundo urbano e, sobretudo, possibilitou a separação entre poder doméstico e poder público, fundamental para a emergência de uma concepção de cidadania. (ADORNO, 1988, p. 78)

Por este caminho os bacharéis se apropriaram das oportunidades de acesso às carreiras diretivas desse novo Estado, em todos os poderes. Presença que garantia intermediação entre os interesses locais, dominados pelas aristocracias das quais eram em maioria originados, e a burocracia estatal.

De acordo com Adorno (1988, p. 79), o Estado absorveu através desse quadro específico de profissionais, os ideais liberais através dos quais os mesmos foram disciplinados, a partir de uma vida acadêmica heterogênea, na qual o jornalismo e a literatura foram os principais meios para o desenvolvimento e proliferação de uma ética jurídica liberal, que defendia simultaneamente as liberdades e a vigília permanente da sociedade.

2. 1 A CRIAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS

Acaloradas discussões houve, conforme narra Adorno (1988, p. 88), na Assembleia Geral Legislativa a respeito da criação dos cursos jurídicos no Brasil, vingando o projeto que determinou a formação de dois cursos, um em São Paulo e outro em Olinda, o que foi aprovado em 31 de agosto de 1826 e convertido em lei, após aprovação do Senado, em 11 de agosto de 1827. Tais debates foram marcados, explicitamente, pela preocupação em se constituir quadros para o aparelho governamental, em cuja formação deveria haver rígido controle.

A localização escolhida para os cursos foi pensada como uma estratégia sobre a construção da nação, como forma de promover a articulação entre as diferentes regiões do país, prevenir movimentos separatistas que pudessem vir a surgir, mas com uma preocupação prevalecente sobre a importância na direção do processo de ideologização por meio da educação e da formação de uma consciência nacional, importante nesse momento em que a independência em relação à metrópole era recente (NEDER, 1995, p. 100).

Por esse meio, consolidava-se então a absorção do modelo liberal, porém não democrático, pelo Estado, uma vez que as forças políticas dirigentes da sua formação atuaram de forma a garantir que aqueles que viriam a ocupar seus cargos fossem formados de acordo com esses mesmos ideais, que sobrepujassem a liberdade à igualdade, contradição refletida, e normalizada, no ambiente dos cursos jurídicos.

Sob tais auspícios, em primeiro de março de 1828 foi inaugurado o curso de Ciências Jurídicas e Sociais, em São Paulo, permanecendo, até 1879, vários problemas sobre a reforma do prédio, o programa curricular, contratação de professores, matrícula de candidatos,

frequência e avaliações. Não obstante a heterogeneidade metodológica e a desestrutura deste ensino, o produto do mesmo foi bastante homogêneo, conforme relata Adorno (1988, p. 91):

“Apesar desses problemas e de suas repercussões sobre o ensino, a cultura jurídica no Império produziu um tipo específico de intelectual: politicamente disciplinado conforme os fundamentos ideológicos do Estado; criteriosamente profissionalizado para concretizar o funcionamento e o controle do aparato administrativo; e habilmente convencido senão da legitimidade, pelo menos da legalidade da forma de governo instaurada”.

Decorreu dessa ocupação dos cargos públicos, em todos os poderes, pelos bacharéis, conforme o pensamento liberal racional, a concepção da política como atividade dirigida por critérios intelectuais, a ser, portanto, apropriada e determinada exclusivamente por aqueles a quem era dado aproximar-se do conhecimento formal, o que, por conseguinte, tornou a vida intelectual em atividade política. Através desta, a retroalimentação ideológica liberal acima desenhada se completava, convergindo para a formação dos bacharéis, para além da mera relação didática entre professores e alunos, a militância política, o jornalismo e a literatura, a advocacia e a ação no interior dos gabinetes (ADORNO, 1988).

Demonstra, assim, que não havia rígido controle sobre o ensino jurídico, durante o regime monárquico, a despeito de ter havido tentativas nesse sentido e se estabelecido regras formais de controle, não atuantes na prática. O que houve, em verdade, foi, não um rígido controle sobre a formação profissional dos estudantes de direito, mas sim uma tendência a dispersão por elementos exteriores a própria cultura jurídica, não tão cultivada nesse momento (ADORNO, 1988, p. 120).

O periodismo, por outro lado, conforme aferiu Adorno (1988, p. 155), ao longo da história da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, teve importante função na formação ideológica dos bacharéis, nos quais defendia-se veementemente os direitos individuais e as liberdades públicas, arregimentando-se acadêmicos aos movimentos abolicionista e republicano.

No jornalismo acadêmico, conseguiu-se imprimir a divulgação e uniformização de costumes e pensamentos, a partir da crença de que a ciência e o pensamento deveriam intervir no curso da história, organizando a vida humana, e impondo padrões adequados e civilizados de sociabilidade, associando-se a ausência de escolarização com a causa de afecções morais, e, por consequência, a posse de títulos e diplomas, de conhecimento formal em geral, com a virtude e a retidão.

Novas discussões sobre a estrutura dos cursos jurídicos surgiram em 1879, quando adveio a reforma do ensino livre. Nesse contexto, sob o imperativo do liberalismo cientificista, contra o avanço das ideias positivistas, parte da intelectualidade brasileira defendeu a liberdade de ensino, sem qualquer limitação, acreditando-se que o poder de concorrência promoveria a seleção natural dos bacharéis, ao que sobreviveriam somente os mais aptos. Acreditava-se que o progresso do ensino dependia de que os indivíduos fossem movidos exclusivamente pelas suas tendências naturais, independentes de quaisquer controles coativos por parte do Estado, deixando-se o espírito livre de qualquer limitação (ADORNO, 1988, p. 114).

A reforma pretendida, a qual copiava o modelo de ensino já instalado e bem sucedido na França, nos EUA, na Inglaterra e na Alemanha, mas desconsiderava o abismo socioeconômico entre estes e o Brasil, serviu para debilitar ainda mais a estrutura do ensino jurídico. Promoveu-se, com isso, um maior descolamento deste ensino em relação aos fundamentos históricos e sociais, em nome da liberdade, como princípio universal, além da noção de responsabilidade individual do acadêmico quanto a sua própria formação (ADORNO, 1988, p. 116).

O estímulo pretendido com a referida responsabilização, dessa forma, não logrou estimular a produção de conhecimentos científicos, jurídicos ou sociais, persistindo a inexpressividade da produção científica dos formados em São Paulo, inviabilizada pela intensa participação política dos mesmos. O ofício de professor, da mesma forma, era tomada como atividade auxiliar, em relação à política, à magistratura ou advocacia, funções principais. (ADORNO, 1988, p 116).

Assim, marcou o processo de ensino-aprendizagem na Academia de São Paulo a ausência de espírito científico e doutrinário, decorrendo daí que a articulação entre a produção de bens materiais e a produção de ideias jurídicas não passava necessariamente, pela mediação desse processo, restando à produção de conhecimentos, tão somente, o efeito de qualificar o lugar ocupado pelos seus produtores, mediante a atribuição de status. A titulação, enquanto prática acadêmica tinha, então, outro significado simbólico, que não o aprimoramento intelectual de futuros professores, estando associada ao processo de apropriação de prestígio fomentado pelas elites políticas, na sociedade brasileira durante o regime monárquico (ADORNO, 1988, 121).

(...) nessa sociedade pós-independência, desde cedo a educação elegeu-se como mecanismo político-ideológico de recrutamento dos agentes incumbidos da direção

dos negócios públicos. Ela não apenas representou veículo de diferenciação social frente a imensa maioria da população desprovida da propriedade, pobre e analfabeta; a educação superior, além do mais, possibilitou a homogeneização política da elite, pois que as relações de parentesco e de amizade, consolidadas nos primórdios da emancipação nacional, não responderam por si só aos anseios de um país, de imensas proporções territoriais, que se pretendia manter coeso. (ADORNO, 1988, p. 142)

Assim, paradoxalmente, o papel ideológico dos cursos de direito foi cumprido exatamente pela insuficiência pedagógica destes, não se podendo atribuir ao conteúdo programático e às práticas didáticas a responsabilidade pela formação cultural e profissional do bacharel, mas sim a militância política, que mediatizava as relações sociais dentro da instituição. O que não se aprendia em sala de aula era ensinado e aprendido pela imprensa acadêmica, na qual se desenvolvia livremente o debate e discussão a respeito dos problemas nacionais, e através da qual a academia de direito foi projetada como uma “escola de costumes”, no empreendimento de uma espécie de “cruzada civilizatória” (ADORNO, 1988, p. 177).

Muito mais do que uma simples escola de transmissão de ciência, a Academia de Direito de São Paulo, foi uma verdadeira escola de costumes. Humanizou o embrutecido estudante proveniente do campo; civilizou os hábitos enraizados num passado imediatamente colonial; disciplinou o pensamento no sentido de permitir pensar a coisa política como atividade dirigida por critérios intelectuais; enfim, moralizou o universo da política ao formar uma *intelligentia* capaz de se por à frente dos negócios públicos e de ocupar os principais postos diretivos do Estado. (ADORNO, 1988, p. 155)

Em suma, a vida acadêmica reproduziu as inconsistências do liberalismo brasileiro e a formação do bacharel tecida no interior dos institutos e associações, representou uma difícil síntese entre os princípios de liberdade, igualdade, propriedade e segurança. Prevaleceu, portanto, a perspectiva liberal, enquanto expressão ideológica e cultural, que organizava a vida intelectual do bacharel e a sua luta política, talhada nos limites intocáveis da propriedade privada (ADORNO, 1988, p. 233).

Por outro lado, percebe-se o quanto o discurso jurídico contribuiu para o desenvolvimento e solidificação da ordem burguesa no Brasil. Como assinala Neder (1995, p. 11), o pensamento jurídico representou “uma fonte geradora tanto de grandiosas e bem elaboradas teses sobre o Brasil, quanto o reservatório privilegiado de práticas sociais e ideológicas, a partir das quais se difunde uma forma particular de pensar a organização social”. A divulgação dos princípios liberais, em grande parte pelos bacharéis, conforme visto, logrou gravar no interior da formação social os princípios da ordem e da disciplina, o

que permitiu a legitimação de normas de legalidade marcantes de uma estruturação burguesa do poder político e da sociedade.

3 O PODER SIMBÓLICO E O ENSINO DO DIREITO

Analisada a perspectiva histórica sobre a criação dos cursos jurídicos no Brasil, e a importante função exercida pelos bacharéis, em seu ambiente formados sob a égide dos princípios do liberalismo, a quem coube a construção política e ideológica do Estado Nacional brasileiro, patrimonialista e burguês, cuja legitimação social se produziu através da massiva e eficiente divulgação daqueles princípios por meio do discurso jurídico, parte-se para análise da estrutura simbólica existente e reproduzida no ambiente das faculdades de direito, as quais, conforme se demonstrou, desde a sua criação primeira, lograram tornar-se em escolas de costumes, criando um profissional formatado a partir de um *habitus* muito específico, a ser socialmente difundido e copiado, como modelo de civilidade.

Essa análise se desenvolverá em torno da obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2005), o qual fixa categorias através das quais analisa a construção simbólica havida no domínio social, contribuindo para a reprodução da estrutura daquele, baseada na diferença de classe, na hierarquização entre grupos, entre os quais se estabelecem relações de dominação, mascaradas por um processo de “violência simbólica”, que leva os dominados a legitimarem a posição privilegiada de seus dominadores¹.

Através desse aparelho simbólico constrói-se socialmente o entendimento de que as práticas e culturas de certos grupos seriam superiores em relação aos possuídos por outros grupos, e que, por isso, aqueles que seriam mais capazes e refinados, ocupariam merecidamente posições sociais privilegiadas. No entanto, o mesmo ignora o fato de que capacidades são desenvolvidas a partir de possibilidades que são socialmente distribuídas de forma desigual, conforme é o seu acesso a essas possibilidades, aos diversos capitais.

Às classes dominantes, portanto, usufruem de um considerável número de capitais – econômico, social, político, cultural – que tornam tanto mais fácil a aquisição de capital simbólico, o qual permite o desenvolvimento de habilidades e capacidades que são tomadas como se fossem próprias de pessoas superiores, e no campo social rendem o reconhecimento necessário para manter e legitimar os seus privilégios, negados aos que não possuem acesso ao mercado de bens simbólicos.

¹ “Violência simbólica” é categoria criada por Bourdieu para designar a dominação de uma classe sobre a outra, a qual contribui para a ‘domesticação dos dominados’, promovida pelos sistemas simbólicos, enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de dominação, que reforçam as relações de força que fundamentam a imposição e legitimação da dominação (2007, p. 11).

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (...); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto a desmobilização das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento de distinções e para a legitimação dessas distinções. (BOURDIEU, 2005, p. 10)

No campo jurídico, que inclui o do ensino jurídico, o enclausuramento do conhecimento do Direito, cuja transmissão é delegada às Faculdades de Direito, às quais por sua vez o acesso é desigual em função da referida distribuição desigual de capitais, contribui para o seu afastamento em relação à sociedade, que não o identifica como um produto seu, mas como um elemento exterior, e superior ao código social.

Deste Direito mistificado só podem se aproximar aqueles seres, que o estudaram no domínio restrito das Faculdades de Direito, e são, portanto, dotados de habilidades especiais para entendê-lo.

Pensamos em papéis, processos, ritos, togas e burocracia, todos esses elementos traduzindo a autonomia da forma jurídica em relação ao mundo social. As partes comparecem para defender seus interesses ou prestar contas pela infração à norma e o juiz, com base nas prescrições e princípios do sistema jurídico, produz sentenças. É como se a sociedade tivesse um plano autônomo, num plano paralelo e abaixo do Estado e, quando ocorresse conflito, o Estado fosse chamado a olhar para baixo, interferir e dar a solução. Entendendo o Direito dessa forma, fica fácil descobrir quais são seus grandes problemas: as leis são pouco rigorosas ou atrasadas, o processo é lento e a burocracia é pouco modernizada e sujeita a corrupção. (COUTINHO, 2008, p. 2)

Tal afastamento entre direito e sociedade, no âmbito das tarefas jurisdicionais, tomadas como única forma de promoção do acesso a justiça, reflete a distância entre as partes e o juiz, tomado como um oráculo, através do constructo simbólico mencionado, que se põe em posição de superioridade em relação àquelas, por possuir conhecimentos jurídicos, como se fossem um dom.

Essa deturpação se mostra ainda mais perversa por promover a desapropriação do direito da instância que o produz, a sociedade, que naquele não pode encontrar um instrumento de reconhecimento, coesão ou muito menos da sua transformação, mas tão somente um aparelho de dominação, disciplinamento e controle social.

Para melhor entendimento da referida estrutura simbólica, parte-se então para análise específica das principais categorias utilizadas por Bourdieu para explicá-la, quais sejam o *habitus*, o campo e os capitais. Adiante analisar-se-á a reprodução social perpetrada por todo ensino escolástico, e também pelo ensino jurídico, através do qual se reproduz um modelo e uma prática jurídicas descomprometidos com a transformação social.

3.1 *HABITUS*, CAPITAL E CAMPO EM BOURDIEU

No modelo teórico de Bourdieu (apud TAVARES, 2007, p. 22), os capitais econômico e cultural são tomados como os elementos básicos da distinção no espaço social, enquanto conjunto de posições distintas e coexistentes, marcadas de forma mais ou menos distantes e ordenadas. Através desses capitais, então, os agentes ou grupos são situados nos espaços sociais, conforme apropriação maior ou menor daqueles.

Assim, os atores sociais, proporcionalmente à posse ou não de certos capitais (cultural, social, econômico, etc.), inserem-se em determinados campos sociais, e nestes tomam sua posições e fazem suas escolhas submetidos aos condicionamentos do *habitus*, o qual pode ser entendido como disposições de agir ou como “disposições geradoras de práticas distintas e distintivas”. (TAVARES, 2007, p. 22)

A constituição do *habitus* se daria através da exposição constante e repetitiva a condições sociais definidas, que constroem ao longo do tempo esquemas de percepção e uma gama de conhecimentos práticos, imprimindo no agente disposições de agir interiorizadas a partir do meio social, pelo qual é desenhado. (BOURDIEU, 2007, p. 59-73)

A partir daí, percebe-se que o sujeito não atua através de escolhas racionais, livre de condicionamentos econômicos e sociais presentes nos campos em que transita. As práticas dos agentes devem, pois, ser compreendidas como resultado da interação, na qual se encontram as histórias desses agentes e a história compartilhada com os demais atores, entre os mesmos e suas estruturas objetivas.

O *habitus* é, então, forjado e acumulado através do tempo e orienta a ação no espaço social, no presente, representando uma relação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos inseridos no campo, que interiorizam aqueles. É conhecimento prático que permite e condiciona a movimentação no universo social. (VERAS, 2008, p. 26)

Nesse sentido, não se poderia falar em intencionalidade do indivíduo na perseguição de objetivos, da mesma forma como não se poderia falar que a prática seria mera expressão mecânica de condicionantes estruturais, sendo, esta, o produto de uma relação crítica entre a situação contextual e o *habitus*, enquanto

disposições duráveis e transponíveis que (...) funciona em cada momento como a matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas adquiridos em uma prática anterior. (WACQUANT, 2007, apud VERAS, 2008, p. 30)

Entende-se, assim, que o *habitus*, constituído em experiências passadas, projeta-se nas novas ações e percepções. Representa, então, a ligação entre as realidades sociais exteriores e a realidade individual, o mundo objetivo e o subjetivo, compreendido também a partir das relações estabelecidas a partir da estrutura social que constitui, da coletividade e dos espaços sociais, nos quais agentes interagem, produzem e reproduzem partes e estruturas da realidade social. (VERAS, 2008, p. 31)

A categoria “campo”, por sua vez, corresponde ao espaço social, já mencionado, no interior do qual os agentes disputam controle sobre a produção legítima e hierarquização de bens simbólicos, através do que a posição social de tais agentes vai sendo estabelecida, criando-se relações de dominação.

De acordo com Bourdieu, a compreensão de qualquer produção cultural, não pode ser analisada tão somente a partir de seu conteúdo textual, nem apenas por seu contexto social, mas através do campo, enquanto estrutura intermediária, que se constitui como um mundo social que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. (BOURDIEU, 2002, p. 20)

Relacionam-se, dessa forma, os conceitos de “campo” e *habitus*, pois, é no espaço delimitado por aquele que este se estrutura e se explicita.

A compreensão do conjunto de esquemas, de apropriação da realidade, percepção e ações de um agente relaciona-se com as condições dos campos que o estimulam. As escolhas, opções e ações individuais são vistas a partir dos estímulos de um determinado campo. As estratégias e ações são reflexos de perspectivas sociais e históricas, estratégias que se apresentam como uma tentativa de ajustamento às necessidades impostas por uma configuração social e específica. (VERAS, 2008, p. 32)

Assim, aqueles que crescem no interior do campo, possuem o seu *habitus* tanto mais incorporado e assumem posições mais confortáveis em seu interior, uma vez que dominam as suas regras a tal ponto, que as mesmas parecem um sentido inato.

Os campos são lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível a cada momento. Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente o fato de ter, por uma espécie

de ciência infusa, o domínio das leis imanentes do campo, leis não escritas que são inscritas na realidade em estado de tendências, e de ter o que se em *rugby*, mas também na Bolsa, o *sentido do jogo*. (BOURDIEU, 2002, p. 27)

3.3 O SISTEMA DE ENSINO E O CAMPO DO ENSINO JURÍDICO

Conclui-se, portanto que o *habitus* enquanto disposição de agir formada pela sedimentação histórica determinando a ação do sujeito ou de um grupo no presente, determina também as posições assumidas pelos agentes que em determinado campo, enquanto espaço social, se relacionam, se aproximando ou distanciando conforme é a identificação entre os tipos e o volume dos capitais que possuem. Isso posto, estando fixados os conceitos de *habitus*, campo e capital, parte-se para a análise do sistema de ensino, que por sua vez auxiliará à análise do ensino jurídico em si, e do próprio campo jurídico.

3.3.1 O sistema de ensino e a reprodução institucional e social

De acordo com Bourdieu, o sistema de ensino de um modo geral opera as condições necessárias à reprodução institucional, que permite a inculcação e, principalmente a reprodução de um “arbitrário cultural”, o qual, por sua vez, contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes. Tal “arbitrário cultural” seria assim reproduzido, através do trabalho pedagógico, cuja autoridade para a prática é delegada pela classe que o produz, de forma a legitimar seus privilégios e dominação. (BOURDIEU, 1982, p. 65)

Percebe-se assim que o sistema de ensino nasce vinculado e comprometido com a reprodução de uma ordem social que se organiza através de imperativos estruturais:

Só a formulação das condições genéricas de possibilidade de uma ação pedagógica institucionalizada permite dar todo o sentido à procura das condições sociais necessárias à realização dessas condições genéricas, isto é, compreender de que maneira em situações históricas diferentes, processos sociais tais como a concentração urbana, os progressos da divisão do trabalho implicando a autonomização das instâncias ou das práticas intelectuais, a constituição de um mercado dos bens simbólicos, etc, tomam um sentido sistemático enquanto sistemas de condições sociais do surgimento de um sistema de ensino. (BOURDIEU, 1982, p. 65)

Assim, o “trabalho pedagógico” sistematiza os princípios do *habitus* segundo uma lógica que obedece à exigência da institucionalização da aprendizagem, o que permite a rotinização e a neutralização dos conflitos entre valores de ideologias concorrentes, através do

consenso sobre os conteúdos e programas, “condição necessária à programação dos espíritos”. (BOURDIEU, 1982, p. 68)

Dá-se, assim, o falseamento da “violência simbólica”, o seu desconhecimento, tanto por aqueles que a exercem como por aqueles que a sofrem, através do sistema de ensino que cria a sua própria legitimação por sua própria apologia.

Percebe-se, dessa forma, quão limitadas são as possibilidades de transformação a partir do ensino institucionalizado, cujos fundamentos dissimulam as relações de força havidas entre grupos ou classes, em relação ao que se pretende ilusoriamente neutro, demonstrando, a autoridade escolar intenção de trabalhar de forma transformadora, ignorante do papel reprodutor que exerce. Assim, o desconhecimento das verdades objetivas sobre o ofício de professor pelos mesmos, os leva a acreditar em sua autonomia.

(...) os agentes que produzem o trabalho pedagógico não seriam também completamente prisioneiros das limitações que o arbitrário cultural impõe a seu pensamento e a sua prática se, fechados no interior desses limites por uma autodisciplina e autocensura (tanto mais inconscientes quanto interiorizaram mais completamente os princípios), eles não vivessem seu pensamento e sua prática na ilusão da liberdade e da universalidade. (BOURDIEU, 1982, p. 51)

3.3.2 O ensino do Direito e a “violência simbólica”

Na análise do campo jurídico, Bourdieu (apud TAVARES, 2007, p. 26) coloca que, através do poder simbólico, que só mantém a sua funcionalidade quando ignorado como arbitrário, e por isso é legitimado entre outras formas de poder, ocorre racionalização das decisões judiciais, dotadas de “eficácia simbólica” próprias das expressões das autoridades jurídicas, enquanto braços do Estado, exercente de violência simbólica legítima, muitas vezes utilizada de forma combinada com a força física, na tarefa do controle social.

Para Bourdieu, o “campo jurídico” é marcado por uma “concorrência pelo monopólio dos meios jurídicos herdados do passado”, organizando-se por competências que refletem a distribuição de poder e o “*habitus*”, o qual impõe o *ethos* social do campo. Assim, dá-se um processo de racionalização, na medida em que se isolam o “profano”, o impuro, dos “profissionais”, afastando-se os “veredictos armados e as intuições ingênuas da equidade”, produzindo uma aparência de independência do sistema normativo em relação às forças que ele ratifica. (BOURDIEU, 2007, p. 208-254)

Assim como nos outros campos, pois, no campo jurídico há alguns legitimados ao exercício da “violência simbólica”, que neste caso, consiste em:

(...) fazer parecer como fundamentadas em uma autoridade transcendente, situada além dos interesses, das preocupações etc. de quem as formula, proposições, normas, que dependem em parte da posição ocupada em um campo jurídico pelos que as enunciam. A análise da violência simbólica permite dar conta do efeito próprio do direito: o efeito de autolegitimação por universalização ou, melhor, por des-historicização. Contudo, para conseguir este efeito de legitimação deve ser pago um preço, e os juristas são de algum modo as primeiras vítimas de sua própria criação jurídica. Tal é o sentido da *illusio*: só fazem crer porque eles mesmos crêem. (BOURDIEU, 2011)

Neste campo, então, os atores sociais, cujas posições guardam relação com os capitais a que tem acesso, são os profissionais, juristas, dotados de competências técnicas e sociais distribuídas desigualmente, o que recai sobre as disputas que empreendem no campo pela legitimidade da construção de bens simbólicos, limitando-as, o que por sua vez determina certa imobilidade quanto às referidas posições, e a impossibilidade de aquisição de outros capitais.

Mas, além da posição dos atores no campo jurídico, determinantes, quanto à formação dos veredictos, são também as condições sociais de eficácia da própria regra, da lei e do Direito. Tal eficácia é maior ou menor conforme é mais desenvolvido o trabalho de codificação, ou seja, a postura em forma e sistematização, e a neutralização empreendida por aqueles a quem é atribuída competência simbólica para tanto, e exercido na exata medida em que o direito é socialmente reconhecido, de forma a corresponder, ao menos aparentemente, a interesses e necessidades reais. (TAVARES, 2007, p. 27)

Este trabalho de formalização possui a função de promover a adesão daqueles que não participam desse campo específico, “os profanos”, aos fundamentos da ideologia profissional dos juristas, quais sejam, a crença na neutralidade e na autonomia do Direito e dos próprios juristas. Ou seja, consegue-se, por esse mecanismo, construir legitimidade social, reconhecimento, em relação às posições ocupadas pelas autoridades jurídicas, as quais cabe exclusivamente o conhecimento do Direito, o monopólio da ciência jurídica, indisponível aos não pertencentes ao campo, a quem resta tão somente aceitar o determinado e revelado por aquelas. (TAVARES, 2007, p. 27)

Percebe-se, então, quão determinante é a estrutura simbólica do campo jurídico para a estipulação das possibilidades de exercício profissional pelos juristas, o qual é precedido, conforme já se discutiu, por um período de formação escolar institucional, cuja extensão, desde a pré-escola à faculdade, garante tempo suficiente para a internalização, tanto mais insuspeitada, das disposições do *habitus*.

No que toca às Faculdades de Direito, se as suas disposições específicas, próprias de seu campo, confirmarem as anteriormente adquiridas pelos agentes que nelas ingressam, os acadêmicos, dá-se um reforço desse *habitus* e a plena adaptação daqueles a esse ambiente. Por outro lado, pode haver incompatibilidades entre esses *habitus*, o que poderia ser motor de tensão e crise, análise que será melhor desenvolvida adiante.

3.3.3 A Distinção nas Faculdades de Direito

A partir das pré-fixadas categorias, pode-se, então, observar que, no ambiente do ensino jurídico há a predominância de um gosto compartilhado pelo grupo, que reflete distinções legitimadas pelas estruturas simbólicas do campo. Haveria assim uma *hexis* corporal, presente em posturas, físicas mesmo, que passam despercebidas por aqueles que a possuem, mas repercute em seus estilos de vida e escolhas profissionais.

Os futuros bacharéis 'preferem' gestos contidos, cumprimentos formais, evitam manifestações de espontaneidade que fujam de maiores formalidades, notadamente, tratando-se da relação estabelecida com seus professores. Neste cenário, o riso encontra-se sob vigilância. (VERAS, 2008, p. 55)

Outro elemento visível sobre o gosto dos alunos de direito está em suas vestimentas, frequentemente formais, em tons neutros ou escuros, a exemplo do que acontece no campo jurídico, composto por aqueles já formados. Assim, os estudantes ao serem inseridos no campo, mudam sua forma de vestir que passa a incarnar a seriedade, vista como necessária no campo.

Essa mudança, conforme anota Veras (2008, p. 60), possui grande representatividade por demonstrar a força do poder simbólico, uma vez que significa se despir de determinadas representações e paramentar-se de outras, recaindo sobre a construção das subjetividades, por se relacionar à percepção que as pessoas tem de si próprias e dos outros.

Neste ambiente, pensar sobre o processo de aprendizagem leva a pensar sobre o processo de domesticação dos corpos, que permite a correspondência às expectativas do que seria, e da imagem que faria, um “jurista” e da respeitabilidade de seu conhecimento, enquanto aqueles que não correspondem causariam estranheza e não seriam identificados como juristas. Mas a presença desses seres estranhos cumpre o papel de produzir tensões, cuja repercussão será analisada a seguir.

3.4 MUDANÇA DE *HABITUS*

De acordo com o que reflete Wacquant (2013, p. 35), o *habitus* é uma aptidão social, e não natural, variável conforme o tempo o lugar e a distribuição de poder, que se reflete em vários domínios da prática no interior de grupos ou classes, determinando diferenças entre estilos de vida, o que demonstra sua durabilidade, que não é, porém, estatismo, capaz de produzir inércia incorporada uma vez que cria práticas moldadas após as estruturas sociais que o geraram.

No entanto, não se pode compreender o *habitus* a partir da perspectiva mecanicista, pois como disposições moldadas socialmente podem ser corroídas ou contrariadas por novas forças externas.

É preciso abandonar todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos, modelos, normas ou papéis, que deveríamos, aliás, supor que são em número infinito, como o são as configurações fortuitas dos estímulos capazes de desencadeá-los (...). (BOURDIEU, 1983, *apud* VERAS, 2008, p.25)

Apesar do caráter disposicional do *habitus*, conforme descrito, é necessário entender que o mesmo não é a repetição fiel de uma única estrutura social, sendo influenciado por ambientes diversos e sucessivos em que se desenvolve a vida de um agente.

Assim como explica Wacquant, através desse conceito, se pode pensar a perpetuação, mas também a crise e a mudança, podendo expressar diferentes dimensões de integração e tensão, a depender da compatibilidade entre as relações sociais que o produziram e as posteriores. Logo, o modelo de reprodução só é possível quando permanecem coerentes as condições de produção do *habitus* e as de seu funcionamento no presente. (WACQUANT, 2013, p. 37)

O *habitus*, ao projetar, no presente, as determinações passadas havidas no contexto em que foi produzido, é testado em relação às determinações atuais, quanto às quais possui relativa autonomia, tributada ao passado enquanto capital acumulado, garantidor de permanência. No entanto, pode dar-se uma total ausência de correspondência entre a interpelação e as demandas atuais e o *habitus* projetado do passado, pois não está necessariamente de acordo com o mundo social em que se desenvolve. (WACQUANT, 2013, p. 38)

Elucida Wacquant, que “o *habitus* nunca é a réplica de uma única estrutura social, na medida em que é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa” (WACQUANT, 2013, p. 38). Como sobreposição dinâmica de influências, o *habitus* não é necessariamente coerente, revelando possibilidades diferentes de integração e tensão a depender da compatibilidade entre as situações sociais que permitiram o acúmulo que o gerou. Da mesma forma não está necessariamente de acordo com o mundo social em que evolui, e, portanto, pode gerar tanto a perpetuação e a coesão, quanto a crise e a mudança.

Assim, seria possível que a reprodução perpetuada pelo *habitus* falhasse nos momentos de inovação social, se o mesmo não fosse mais capaz de criar representações coerentes com o meio, ou seja, se estivesse desajustado em relação ao mesmo, momentos em que pode se tornar um elemento em prol da mudança, da inovação social.

No campo do ensino jurídico, pergunta-se, então, se seria possível pensar em uma mudança de *habitus*. Para Mariana Veras a resposta é sim, desde que se compreenda que “ao mesmo tempo em que um determinado campo reproduz as condições objetivas que influenciou o engendramento do *habitus*, tais condições, ao sofrerem transformações, também tencionam o campo”. Assim as mudanças criadas no campo do ensino jurídico promovem um certo desajustamento de seu *habitus* em relação a estrutura atual. (VERAS, 2008, p. 49)

Dessa forma poderia o *habitus* mudar através do tempo e do lugar, e aquele forjado no campo do ensino do direito dá sinais de estar passando por um momento de grandes tensões, com disposições irregulares e discrepantes entre si.

Conforme anotou Veras, certos espaços de aprendizagem do bacharel não existiam anteriormente, o público que neste conseguia ingressar era outro (bem mais homogêneo), assim como as condições sociais também eram. A diversificação de atores pressupõe a inserção de *habitus* forjados a partir de ambientes sociais diferentes que interferem nesse campo e projetam nele a sua ação, que já não tende apenas à uniformização, tendendo, eventualmente, à crise e à tensão quanto ao modelo de ensino, que pressupõe e trabalha pela produção de uniformidade. (VERAS, 2008, p. 47)

O campo do ensino jurídico hoje é produtor de disposições divididas, no qual coexistem, no dizer de Veras, “rupturas irreversíveis na práxis pedagógica, práticas pedagógicas reprodutivistas, e, ao mesmo tempo, práticas pedagógicas emancipatórias” que tensionam o referido campo. (VERAS, 2008, p.48)

Anteriormente, a matriz tradicional construída no campo jurídico convergia para a alienação em relação aos conflitos do contexto social, promovendo uma imagem de normalidade quanto ao mesmo.

No caso do estudante de Direito, a ação se dá a partir de determinadas 'regras' do campo do ensino jurídico, e guiado por disposições adquiridas. Essas disposições, posteriormente, orientam atuações e engendram representações em outros campos e contextos sociais que contribuem para que outras disposições sejam forjadas. Mesmo considerando os determinantes sociais, as práticas sociais, em especial as educativas, não são totalmente determinadas, muito menos, previsíveis. Trata-se, portanto, de um espaço de conflitos, tensões e pluralidades de interpretações capazes de engendrar *habitus*, representações e ações diversas. (VERAS, 2008, p. 52)

Decorre daí que, no interior do campo, a atuação dos agentes é orientada por fatores diversos, que permitem a movimentação dos agentes no espaço social, influenciada por uma trajetória própria e por um conjunto de interesses que interfere nas relações que cada agente estabelece. A transformação do *habitus* poderia, então, ser pensada a partir do trânsito dos agentes entre campos sociais diversos e das lutas, pela transformação ou pela conservação, internas ao campo, cujas disposições também podem ser objeto de análise e reflexão em si, o que poderia levar a sua transformação. (ALTMANN e BRANDÃO, 2013, p. 5)

4 O DESPÉRDÍCIO DA EXPERIÊNCIA NA CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICOS

No mesmo domínio da análise da construção simbólica, o jurista e sociólogo português, Boaventura de Souza Santos avalia a questão epistemológica das ciências sociais, demonstrando como se tornam, certos conhecimentos, socialmente privilegiados em relação a outros, ao que corresponde a hierarquização e a constituição de relações de dominação entre os indivíduos e os grupos que os constroem e possuem.

Para o autor a ciência vive atualmente um momento de transição paradigmática, na qual o ciclo de hegemonia de uma ordem científica, de matriz positivista, a marca da modernidade, chega ao fim, por mostrar-se insuficiente diante da complexidade da sociedade contemporânea, cujas múltiplas experiências são, pelos métodos daquela, desperdiçadas.

O paradigma da ciência moderna caracteriza-se, portanto, pela ruptura com o conhecimento popular, com o senso comum, por pressupor uma única forma de conhecimento válido, com a consequente desqualificação de outros possíveis, o que implica em uma limitação das possibilidades do conhecimento.

(...) um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objetividade de que decorre a separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; um paradigma que tende a reduzir o universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis e o rigor do conhecimento ao rigor matemático do conhecimento, o que resulta uma desqualificação (cognitiva e social) das qualidades que dão sentido à prática ou, pelo menos, do que nelas não é redutível por via da operacionalização, a quantidades; um paradigma que desconfia das aparências e das fachadas e procura a verdade nas costas dos objetos, assim perdendo de vista a expressividade do face a face das pessoas e das coisas onde, no amor ou no ódio, se conquista a competência comunicativa. (SANTOS, 1989, p. 34-35)

A partir do pensamento deste autor, em complementaridade com o anteriormente exposto, pretende-se caracterizar a ordem científica hegemônica e a crise dessa hegemonia, verificando as possibilidades da emergência de um novo paradigma, aplicando-o ao campo da produção do conhecimento jurídico e do ensino do direito.

4.1 O PARADIGMA CIENTÍFICO A SER SUPERADO PELA CIÊNCIA DO DIREITO

No ensino superior, conforme anota Boaventura de Souza Santos, o conhecimento acadêmico é tomado como único válido por obedecer à formalidade institucional, o que significa a exclusão de outros possíveis e a criação ativa de sua inexistência, processo que possui duas decorrências fundamentais, as quais são entre si interdependentes: o desperdício

da experiência popular e do conhecimento pela mesma produzido; a legitimação da cultura e dos valores de um reduzido extrato social, que, conforme visto, é produtor de arbitrário cultural, cuja reprodução é delegada a autoridade pedagógica constituída, o que, por sua vez legitima a dominação de classe.

Percebe-se que a construção social que sobrepõe o conhecimento formal, permitido ao homem cultivado, ao conhecimento vulgar, profano, constituído na experiência popular cotidiana, garante a hierarquização social entre seus possuidores. Neste processo, dá-se, além da legitimação da distinção de classe, forjada na sutileza do domínio simbólico, o emudecimento dos saberes constituídos fora dos muros das universidades, compartilhado e produzido no interior dos grupos sociais, e a imposição verticalizada do conhecimento produzido no interior desses muros, com base nos preceitos racionais da ciência, que pretensamente o colocariam acima de qualquer suspeita.

Essa supressão dos saberes compartilhados no interior dos grupos sociais pela imposição de outros exógenos, tomados como universais por terem se desenvolvido de forma pretensamente racional e neutra, embora crivados pelos valores das classes que tem acesso a sua produção, desencadeia um processo no qual tais grupos deixam de se reconhecer enquanto grupos, por terem perdido o seu elemento de coesão, sendo facilmente, dominados por aqueles cujos saberes são impostos. Desta relação de dominação, produz-se, assim, a ausência de alteridade e da reciprocidade, a incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto.

Da mesma forma, esse construto simbólico, que separa o conhecimento científico-acadêmico do conhecimento vulgar, tomando somente aquele como legítimo e válido, perpetua a separação entre sujeito e objeto, característica mais marcante da ciência moderna, que encerra “a relativa ignorância do objeto do conhecimento e a relativa ignorância das condições do conhecimento que pode ser obtido sobre ele”, ou seja, tal dicotomia a despeito de pretender produzir conhecimento preciso sobre o objeto promove o desconhecimento do mesmo, assim como das suas circunstâncias, sem as quais o conhecimento é impossível. (SANTOS, 2000, p. 82)

Além disso, essa dicotomia entre sujeito e objeto promove a desumanização deste, o que é crucial para a solidificação do conhecimento instrumental e regulatório, correspondendo ao “momento da ignorância, ou colonialismo, que é nada mais nada menos do que incapacidade de estabelecer relação com o outro a não ser transformando-o em objeto”, impedindo assim a reciprocidade entre sujeitos. (SANTOS, 2000, p. 83)

4.2 A CONSTRUÇÃO DA SOLIDARIEDADE E DA RECIPROCIDADE

Conforme a lição de Santos, o paradigma científico emergente possui como uma de suas teses a continuidade entre sujeito e objeto, pois todo conhecimento é autoconhecimento. A mencionada objetificação do outro deve ser superada através da solidariedade, enquanto “conhecimento obtido no processo, sempre inacabado de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do conhecimento da intersubjetividade”. (SANTOS, 2000, p. 81)

A superação da dicotomia que separa sujeito e objeto é então condição para que se possa construir um conhecimento que seja emancipatório, no qual o objeto é inseparável do sujeito, é uma continuidade sua, tornando-se todo conhecimento em autoconhecimento. O conhecimento-emancipação seria, então, compreensivo e íntimo, unindo pessoalmente o sujeito ao que estuda.

Assim a comunidade, no interior da qual se desenvolve a experiência e o conhecimento que a partir dela se produz, torna-se o campo privilegiado do conhecimento emancipatório, a ser construído em campo simbólico no qual o próximo é concebido em teia intersubjetiva de reciprocidades. (SANTOS, 2000, p. 81)

4.3 A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO SENSO COMUM TEÓRICO PARA OS JURISTAS

A construção de um novo senso comum constitui-se de mais um elemento para a ruptura com a epistemologia científica da modernidade. Tal conhecimento, formado a partir de tradições epistemológicas marginalizadas pela ciência moderna, é condição para o avanço descolonizador. O fim do colonialismo implica no resgate do senso comum, ao qual se opôs a ciência moderna.

A formação de um novo senso comum depende, de acordo com Santos, da ruptura com o “senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de um conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório”. (SANTOS, 2000, p. 107)

O conhecimento-emancipação, assim formado, tem de ser também um senso comum emancipatório, opondo-se aos preconceitos do conservadorismo e ao conhecimento inacessível produzido nas bases da ciência, reinventando o senso comum como forma de

conhecimento que permite o enriquecimento da experiência, intensificando a relação de seu sujeito com o mundo.

Trata-se, portanto, de substituir os *topoi* (pontos de vista partilhados no domínio comunitário ou mesmo intercomunitário) que exprimem as relações sociais dominantes por outros que expressem relações de horizontalidade e aspirações de emancipação. (SANTOS, 2000, p. 108)

Através desse novo senso comum, torna-se possível, então, a superação do que Santos chamou pensamento ortopédico, epistemologicamente carente, através do qual se reduz a diversidade de princípios e concepções da múltipla realidade social, e escapa a diversidade inesgotável do mundo. (SANTOS, 2008, p.11-43)

Assim o pensamento ortopédico e a razão indolente maquam a complexidade, projetando totalidades a partir de partes homogêneas – transformando em todo uma das partes, que é tomada como modelo para as demais – através do que se procede a uma universalização artificial, que também é neutralização criadora de “não problemas”, do disfarce dos muitos conflitos sociais e da aparência de normalidade.

4.4 A RELATIVIDADE DOS SABERES: A ECOLOGIA ENTRE OS SABERES POPULAR E JURÍDICO-CIENTÍFICO

Nesse mesmo ambiente de transição paradigmática, em prol do “conhecimento-emancipação”, é necessário criar-se, conforme defendeu Santos, a “ecologia de saberes”, uma vez que o saber só pode existir como pluralidade de saberes, pois cada um em separado é também, em si, insuficiente. No dizer de Santos, “quanto menos um dado saber conhecer os limites do que conhece sobre os outros saberes, tanto menos conhece os seus próprios saberes e possibilidades”².

² A ecologia de saberes, categoria encontrada em muitos textos de Boaventura de Souza Santos, refere-se a convivência e reconhecimento recíproco entre formas de conhecimentos diversos, para a superação dos limites que cada um possui em separado. “Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto às formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. (...) Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. (...) Esta é a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes”. (**Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra: n. 78, p. 3-46, 2007).

Assim, através da ecologia de saberes, evita-se que os limites entre os saberes desperdicem experiência e produzam como inexistentes experiências sociais disponíveis, criando ativamente as suas ausências, ou produzam como impossíveis experiências sociais emergentes, impedindo a sua emergência. Evita-se, pois, o empobrecimento da própria experiência.

A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar. (SANTOS, 2002, p.10)

É necessária a ecologia de saberes, então, para que cesse o desperdício da experiência promovido pelo paradigma da ciência moderna, promovendo-se a coexistência de formas de conhecer, que se tocam e aproveitam reciprocamente, como forma de reconhecimento da pluralidade social e do enriquecimento da própria experiência.

4.5 TUDO ISSO, O ENSINO JURÍDICO E A PESQUISA EM DIREITO

Enquanto ciência social, o direito não deixa de refletir a transição paradigmática que ora se impõe, uma vez que não é, e não deve ser, isolada das outras áreas do conhecimento. Por outro lado, a ciência não pode ser tomada como única forma de conhecimento seu, uma vez que a normatividade é produto social e não científico. Como se discutiu e se discutirá, a ciência não é isolada de seu objeto, e pode sim nele interferir, mas existência daquele independe e extrapola qualquer pretensão de descrição ou conhecimento.

Assim como nas ciências em geral, a metodologia da pesquisa em Direito já não pode buscar no racionalismo científico, no determinismo, e no positivismo as bases da fundamentação do conhecimento, nem muito menos insistir na separação entre sujeito e objeto, pois deve estar no centro da pesquisa a concepção humanista.

De acordo com Santos, quanto à pesquisa jurídica, o conhecimento prudente que propõe implica na revisão da *secura* da dogmática, pois a mesma, ainda prevalecente na maioria dos cursos de graduação em Direito, determina o estreitamento dos horizontes das pesquisas e, por conseguinte, da própria compreensão sobre o Direito, estudado apenas a partir de fórmulas redutoras, que impedem a conexão dos graduandos com a realidade social na qual estão inseridos. (CRUZES e DUARTE, 2009, p. 40)

As pesquisas em direito estão ainda muito centradas na descrição de institutos, sem a devida contextualização social. Daí a necessidade de uma pesquisa-ação, onde a definição e execução participativa de projetos envolva a comunidade e esta possa beneficiar-se dos resultados dos estudos. (SANTOS, 2002, p. 71-73)

Conforme anotou Santos (2012, p. 32), os movimentos sociais procuram por direitos, mas ao lado dessa procura há uma outra, a que chamou “procura suprimida”, própria dos cidadãos conscientes de seus direitos, mas que se sentem impotentes para os reivindicar quando são violados, desalentados que ficam quando entram no sistema judicial e contactam autoridades, “que os esmagam por sua linguagem esotérica, pela sua presença arrogante, pela sua maneira cerimonial de vestir, pelos seus edifícios esmagadores, pelas suas labirínticas secretarias etc”. Ao reconhecimento dessa procura suprimida presta-se a sociologia das ausências, uma vez que aquela é ausência socialmente produzida, ativamente produzida como não existente.

Diante da enorme tarefa de satisfazer a procura suprimida, Santos lista muitas mudanças que seriam necessárias, destacando uma mudança na formação dos magistrados e nas faculdades de Direito, que permita a formação de uma cultura jurídica democrática, e faça emergir um novo paradigma jurídico e judiciário.

Neste sentido, argumenta que para que se dê uma revolução democrática da justiça, é necessário mudar a formação de todos aqueles profissionais do direito, desde os funcionários do judiciário ao Ministério Público, juízes e advogados. (SANTOS, 2002, p. 66)

Sobre os magistrados em específico, pontua que estes têm que ser educados para estar à altura dos novos desafios e riscos, de uma sociedade que aspira por democracia e adquire consciência de sua estrutura desigual, almejando igualdade e respeito à diferença simultaneamente. Diante de tão grandiosa tarefa, seria então urgente uma formação diferenciada para os magistrados, que superasse o modelo atual, no qual, enumera Santos:

Domina uma cultura normativista, técnico-burocrática, assente em três grandes ideias: autonomia do direito, a ideia de que o direito é um fenômeno totalmente diferente de todo o resto que ocorre na sociedade e é autônomo em relação a essa sociedade; uma concepção restritiva do que é esse direito ou do que são os autos aos quais o direito se aplica; e uma visão burocrática ou administrativa dos processos. (SANTOS, 2002, p. 68)

Prossegue Santos (2002, p. 68), anotando que a referida ideia de autonomia do direito determina o modo de aplicar e interpretar o mesmo. Da mesma forma, cria-se, através deste paradigma, a ideia de que só o magistrado tem competência para resolver litígios, e que

por isso pode resolver todos, por sua competência geral e universal, com base na lei, enquanto único meio de resolução de conflitos, a qual também se pretende geral e universal.

Além disso, a cultura normativista técnico-burocrática, mostra-se competente para interpretar o direito, mas incompetente para interpretar a realidade.

Não sabe espremer os processos até que eles destilem a sociedade, violações de direitos humanos, pessoas a sofrer, vidas injustiçadas. Como interpreta mal a sociedade, o magistrado é presa fácil de ideias dominantes. Aliás, segundo as ideias dominantes, não deve ter sequer ideias próprias, deve é aplicar a lei. Obviamente que não tendo ideias próprias tem que ter algumas ideias, mesmo que pense que as não tem. (SANTOS, 2002, p. 70)

Tais ideias dominantes refletem os interesses de uma elite política e econômica pequena, nas mãos de quem estão também os meios para formação de opiniões, através dos quais se projeta um modelo de pensamento que deve servir a todos, criando-se um senso comum restrito através do qual se reduz a compreensão da realidade. No que toca a aplicação do direito no interior da atividade jurisdicional, essa compreensão restrita da realidade permite que os julgamentos sejam tomados por neutros, despidos de qualquer valoração pelos juízes, que, insuspeitadamente, tornam-se agentes em prol dos interesses das classes dominantes, a quem coube a formação dessa consciência comum. (SANTOS, 2002, p. 70)

Diante da observação das mencionadas característica da atuação dos profissionais do direito, Santos aponta então para a necessidade de uma revolução nas faculdades, uma vez que o paradigma jurídico-dogmático, predominante em seu ensino, não permite ver que na sociedade circulam várias formas de poder e conhecimento que, por suas fórmulas redutoras, não podem captar.

Com a tentativa de eliminação de qualquer elemento extra normativo, as faculdades de direito acabaram criando uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade. Enquanto locais de circulação dos postulados da dogmática jurídica, tem estado distantes das preocupações sociais e tem servido, em regra, para a formação de profissionais sem um maior comprometimento com os problemas sociais. (SANTOS, 2002, p. 71)³

³ No mesmo sentido, o professor Roberto Lyra Filho anotou que “O Direito que se ensina errado pode entender-se, é claro, em pelo menos dois sentidos: como o ensino do direito em forma errada e como errada concepção do direito que se ensina. O primeiro se refere a um vício de metodologia; o segundo. À visão incorreta dos conteúdos que se pretende ministrar. No entanto, as duas permanecem vinculadas, uma vez que não se pode ensinar bem o direito errado; e o direito que se entende mal, determina, com essa distorção, os defeitos de pedagogia”. (LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado. Sobre a reforma do ensino jurídico**. Brasília: Centro acadêmico de Direito da UnB, 1980).

Prossegue, Santos, pontuando que, em regra, no ensino jurídico, parte-se do pressuposto de que o conhecimento do sistema jurídico é suficiente, ignorando-se a leitura cruzada entre o ordenamento jurídico e as práticas e problemas sociais. Além disso, as pesquisas e o ensino, no direito, continuam centrados na descrição de institutos sem a necessária contextualização social.

Assim, na revolução das faculdades de direito, há que se substituir o desenvolvimento da competência técnico-burocrática por uma técnico-democrática, em que os graduandos formem-se preparados para o serviço dos imperativos constitucionais e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. No mesmo sentido, o objeto das pesquisas deve se expandir para contemplar as questões sociais, sendo incorporados métodos de pesquisa-ação através dos quais os acadêmicos possam se aproximar da realidade social, com a execução participativa de projetos, de cujos resultados as comunidades possam se beneficiar também. (SANTOS, 2002, p. 71)

Além disso, a extensão precisa ser repensada, superando o mero oferecimento de atendimentos jurídicos, sem uma maior articulação com a realidade e com as necessidades do grupo social. Para Santos, a extensão universitária em Direito tem que promover a ecologia de saberes e o diálogo entre o conhecimento jurídico popular e o científico, promovendo o comprometimento ético e social do graduando com o impacto social da atividade que empreende, e empreenderá, enquanto futuro profissional. (SANTOS, 2002, p. 73)

O ensino jurídico deve, então, superar a ideia de Direito como função de integração social ou redução de complexidades, ou mediador de conflitos para o seu apaziguamento, para ensiná-lo como instrumento de emancipação individual e coletiva que acirra os conflitos. Assim os conflitos sociais tornam-se objeto de uma análise, que supera a universalização e a normalização, para perceber as disputas sociais e políticas, correspondendo às procuras suprimidas, como condição para “emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos num presente cuja injustiça é legitimada como base em um maciço desperdício da experiência”. (SANTOS, 2004 *apud* SOUZA JR., 2008, p. 156)

Em face de nossa cultura jurídica liberal, quando cursamos a faculdade, aprendemos a acreditar num direito decorrente da cidadania política, das noções de indivíduo, de Estado e de dominação legal-racional. Um direito segundo o qual todos são formalmente iguais perante a lei e a certeza jurídica é alvo principal dessa concepção, propiciando a todos a calculabilidade das expectativas e a segurança dos direitos adquiridos. Trata-se de um direito que decide os conflitos, mas não os elimina; e uma decisão que se dá no plano unidimensional das decisões políticas liberais – o plano do Judiciário, Legislativo e do Executivo. (FARIA, 1992, p. 27)

Conforme Faria, a superação dessa compreensão formalista e liberal de Direito, depende da consideração de que a sociedade é uma formação política composta por modelos básicos de construção do poder social, econômico, cultural e jurídico, cujos modos distintos de produção geram formas de controle autônomas, embora inter-relacionadas, o que permite a formação de processos jurídicos fora do espaço tradicional da cidadania. Nestes processos, são naturalizadas as diferentes relações de poder existentes na sociedade.

Por termos uma concepção formalista de direito, e por desprezarmos suas condições materiais ou substantivas, não vemos que o tipo de direito gerado no espaço da produção tende a estabelecer os limites estruturais de transformação do direito estatal, enquanto o espaço de cidadania tende a estabelecer os parâmetros funcionais através dos quais opera o espaço de produção. (FARIA, 1992, p. 27)

Assim, há que se perceber que o indivíduo, no interior do espaço produtivo é um sujeito na sua classe, conforme a lição de Faria, compreensão de que depende o reconhecimento do próprio grupo, e de que há grupos sociais em conflito, apesar de toda tentativa de normalização.

Da compreensão de que há grupos em oposição, surge a necessidade de que o conhecimento formulado em seus interiores, a partir da experiência coletiva, seja reconhecido, para que o próprio grupo o seja, inclusive pelos seus próprios membros, que mantém com isso a sua identidade, impedindo-se que os grupos dominados passem a reconhecer na cultura dos dominantes a única legítima, legitimando, assim, a sua própria dominação.

A emergência dessas epistemologias suprimidas é pressuposto para a emancipação dos próprios grupos dominados, por permitir que os sujeitos sejam munidos com uma memória comum, para lutar pelo seu projeto histórico social. Pressupõe-se, portanto, no lugar da normalidade e passividade social, havida a despeito das desigualdades, o conflito, que deve ser tomado, como unidade de análise, em um ambiente de transição que tende à superação do paradigma normativista, substantivista do direito, com unidade de análise centrada na norma. (SOUZA JR., 2008, p. 133 -154)

Há que se superar, então, o desperdício da experiência promovido pelo ensino de um conceito de direito limitado, permitindo que o estudo do Direito signifique a elaboração de uma nova cultura para as faculdades e cursos jurídicos, constituindo-se a educação jurídica em uma articulação epistemológica de teoria e prática, capaz de dar suporte à ampliação do acesso à justiça. Para tanto, é necessária a produção de saberes contextualizados, ancorados

em práticas transformadoras, que tomem por protagonistas da construção do saber, os protagonistas da ação social. (SOUZA JR., 2008, p. 165-167)

Conforme ensina Gustin (2010, p. 68), qualquer área do conhecimento com níveis razoáveis de criticidade deve estar atento a tudo o que esteja além do saber posto, para julgar as problemáticas da prática social através de formas de apreensão emancipadas, complexificadoras do fenômeno do saber. Este, por sua vez deve ser emancipado, mas também emancipador, e não apenas regulador, impondo a demanda por transformação não só da produção do conhecimento, como da prática de conhecer.

Nos cursos de Direito, assim, deve haver abertura para o conhecimento crítico, cooperativo, interdisciplinar e dialógico, para que possam ser estimuladores da emancipação social, através dos alunos preparados, então, para uma prática de impacto transformador. Deve-se, por exemplo, substituir a orientação sobre a prática forense, comumente a única forma de ensino prático transmitida nos escritórios modelo, fundada em concepção positivista do Direito, a qual opera através da mera aplicação de preceitos legais a situações fáticas, consideradas a partir da perspectiva de mediação judiciária, como única forma de acesso à justiça. (SOUZA JR. 2008, 198)

Não deve haver, então, mais espaço no ensino jurídico para as formas mal acabadas de aprendizagem, as quais desconsideram que os fundamentos da regulação jurídica não se restringem ao modelo teórico da legalidade centrada no Estado e na forma silogística tradicional de aplicação do Direito, cuja aprendizagem deve ser dialética, para estar em conformidade com a crescente complexidade social. Para tanto se faz necessária certa autonomia interativa e discursiva, no plano da razão comunicacional, para que se opere a pesquisa-ação, que aproxime o estudante da prática social e das classes populares que procuram inclusão. (GUSTIN, 2010, p. 68)

5 EM BUSCA DO NÃO DITO

A despeito das mudanças já implementadas tanto no Direito como em seu ensino, mantém-se o emudecimento de algumas vozes, silenciadas em um processo de criação de ausências. Os sujeitos, ativos criadores do discurso nos dois meios são os mesmos, assim como os silentes o são, não por sua vontade ou inatividade, mas pela impossibilidade criada da possibilidade, pela afirmação da negação, em nome de uma pretensa ordem e da demanda por paz social que envolve a dissimulação de conflitos e promove uma falsa imagem de normalidade.

Conforme se analisou, desde a criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, além da obediência aos imperativos da construção de uma consciência nacional, útil ao Estado recém tornado independente em relação à metrópole, demonstrou-se deliberada intenção de que os mesmos garantissem a formação ideológica liberal de seus graduandos que viriam a se filiar as carreiras do Estado, patrimonial e liberal, e conduzir o processo de consolidação da ordem burguesa no país, através do discurso jurídico-político, nesse ambiente formulado.

Aos alunos e professores desses cursos coube, naquele momento histórico, a incorporação de um conhecimento jurídico e político regulador, destinado à justificação de um severo controle e disciplinas sociais, divulgado e otimizado através do periodismo, veiculador de todo um sistema simbólico destinado a criar como válidos costumes a serem tomados por universais, como forma de unificação da nação e de normalização dos inumeráveis conflitos sociais.

Percebe-se, portanto, que, desde o primeiro momento, houve um pacto entre o ensino do direito sob estes auspícios organizado e os interesses políticos e econômicos das elites, mantendo-se afastadas de suas discussões qualquer temática mais próxima às causas populares, dada sua vocação contraditoriamente antidemocrática.

Tal afastamento em relação às demandas populares ainda está por ser rompido hoje, a partir do entendimento de que a legitimidade do direito não pode ser alheia à compreensão que os atores sociais desempenham no todo, havendo necessidade de participação dos mesmos em processo ativo de conscientização histórica, o que depende em parte de um ensino jurídico que a permita e estimule, para que os acadêmicos e futuros profissionais abandonem a pretensão de neutralidade, interessante apenas às classes dominantes, assumindo seus papéis na tarefa histórica da transformação social, fazendo do direito um efetivo instrumento de emancipação.

Esse processo torna-se viável apenas através da solidariedade, pois “a vida é vida em rede, onde uns tem necessidade dos outros e todos são necessários”. A solidariedade poderia ser entendida como uma forma de construção de identidades apoiadas no reconhecimento da alteridade, em que o tornar-se sujeito não resulte na normalização que o Direito moderno representa, mas sim em uma convivência capaz de promover a dignidade, e a formação de uma comunidade de não excluídos. (SOUZA JR., 2008, p. 128)

Assim, o ensino do direito e de sua ciência, deve promover o sentido da alteridade no graduando, o que só pode ocorrer se for superado o paradigma científico moderno, sob o qual ainda se apresenta, que promove a ruptura com a experiência popular e, com isso, a desperdiça. Deve ficar para traz, da mesma forma, a pretensão de ciência neutra do Direito, ainda veiculada por seu ensino, o que implica na simplificação, na redução da compreensão social de seus estudantes, futuros profissionais, pois centraliza na norma toda a sua atenção, ignorando os conflitos sociais.

A abertura para o contato com as lutas populares, e a consequente amplificação do objeto dos estudos nos cursos de Direito, contribuiriam para uma desmistificação do mesmo, que poderiam então servir ao empoderamento dos agentes dessa luta. Da mesma forma, aos graduandos seria dado perceber as suas contradições e a insuficiência do conhecimento passivamente recebido enquanto sentados nas carteiras da faculdade, ao mesmo tempo em que seria colocado em risco o *habitus* próprio do campo, o qual poderia ser desconstruído, pelo contato com as disposições de outros.

A diversificação dos sujeitos no campo do ensino jurídico da mesma maneira, com a inclusão dos movimentos sociais em seu ambiente e com o ingresso de alunos de origens diversas, no mesmo sentido, permite que neste espaço social amplie-se a disputa empreendida por seus agentes, em função do desajustamento dos *habitus* que carregam.

No interior do campo, conforme anotou Bourdieu (2002, p. 28), os agentes sociais não são partículas conduzidas sem qualquer resistência pelas forças daquele, uma vez que possuem o *habitus*, maneiras de ser duráveis, que podem levá-los a se opor ou a resistir às forças do campo. Continua, argumentando que, qualquer que seja o campo, ele pode ser objeto de luta, de disputa, colocando-se em jogo as próprias regras do jogo.

Aqueles que adquirem longe do campo em que se inscrevem, as disposições que não são aquelas que esse campo exige, arriscam-se, por exemplo, a estar sempre defasados, deslocados, mal colocados, mal em sua própria pele, na contramão e na hora errada, com todas as consequências que se possa imaginar. Mas eles podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas

disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las as suas disposições. (BOURDIEU, 2002, p. 28)

Assim, conforme pontuado anteriormente, pode haver desajustamento do *habitus* com relação ao contexto social presente. Pode ser, portanto, que, não obstante haja uma forte tendência reprodutiva no campo do ensino jurídico, empreenda-se a uma revolução simbólica, redefinindo-se “as próprias condições de acesso ao jogo, isto é, as propriedades que aí funcionam como capital e dão poder sobre o jogo e sobre os outros jogadores”. (BOURDIEU, 2002, p. 29)

Naturalmente que, quanto mais as pessoas são favorecidas em uma estrutura, mais tendem a conservar tanto a estrutura quanto a sua posição, determinada pela qualidade e quantidade de capitais que possuem. Mas, a inclusão de novos atores neste campo, democratizando-se o ensino jurídico, e estimulando-se o enriquecimento das trocas de conhecimento no interior do campo, poderia, conforme se viu, promover o acirramento da disputa em seu interior, como forma de desconstrução simbólica e apropriação popular do direito.

Da mesma forma, no entender de Santos (2007, p. 3-46) o conhecimento jurídico, a ser desenvolvido nesse ambiente dessacralizado, construir-se-ia de forma dialógica, para superar o “pensamento abissal”, que tem no direito e no conhecimento modernos, as suas formas mais bem acabadas, o qual se baseia na criação de subsistemas de distinções visíveis e invisíveis, tornando-se as invisíveis em fundamento das visíveis, e estabelecendo-se disputa epistemológica entre as formas científicas e não científicas de verdade, em que as não científicas são feitas invisíveis, por não se encaixarem nas formas daquelas.

No direito, a distinção entre legal e ilegal, como únicas formas relevantes, é tomada como universal, deixando-se de fora todo o espaço do a-legal ou até do ilegal de acordo com direitos não oficialmente reconhecidos. A partir dessa linha abissal, há então uma zona inviabilizada juntamente com seus agentes, que compreende uma série de experiências desperdiçadas por esta negação radical. (SANTOS, p. 3-46)

Nesta que foi chamada por Santos de “cartografia moderna dual” alinham-se a jurídica e a epistemológica, as quais representam formas de negação radical, a qual produz uma ausência igualmente radical, de humanidade. Produz-se assim a ausência desses sub-humanos, que sequer podem ser candidatos a inclusão social, sendo tal negação de uma parte da sociedade essencial para que a outra, dominante, possa se afirmar como universal, juntamente com os conhecimentos e valores que produz e dos valores. (SANTOS, p. 3-46)

Por isso, é necessário o desenvolvimento de um conhecimento e pensamento alternativos, para pensar as alternativas. Especificamente sobre o ensino do direito, ligam-se, dessa forma, os dois pontos: é preciso que haja a revolução simbólica do ensino jurídico como condição para que o conhecimento do mesmo se transforme, para que o mesmo possa ser emancipatório em conteúdo e prática.

Apresenta-se, para tanto, a ecologia de saberes, na medida em que esta não concebe os conhecimentos em abstrato, mas como práticas de conhecimentos que permitem a intervenção no mundo real, assenta-se assim na reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e a natureza que os diferentes conhecimentos promovem.

Assim, a normalização seria substituída pela crise e pela contestação das regras do campo do ensino jurídico, o que retorna sobre a sua própria ciência e o conteúdo ministrado nas faculdades, que se voltariam à preparação de profissionais capazes de uma prática refletida e de impacto transformador da realidade social.

6 CONCLUSÃO

Considerado o exposto, dá-se por verificada a hipótese de que o ensino jurídico vale-se de uma estrutura simbólica para imprimir uma aura ao seu cotidiano e dotar seus formandos de uma postura profissional, e pessoal, de sobriedade, o que garante legitimidade social às posições que ocupam, mas reflete, também, o afastamento desses profissionais em relação às mazelas sociais, observadas a distância pelos mesmos, que se pretendem neutros em sua atuação. Esse afastamento vivido pelos juristas se dá no sentido oposto, da mesma forma, uma vez que a sociedade leiga em geral, se mantém afastada do direito, por não dominar os códigos próprios do campo.

Coaduna-se, com isso, o paradigma científico predominantemente utilizado e transmitido nos cursos de Direito, qual seja o paradigma da modernidade, que se baseia na cisão entre o conhecimento popular e o conhecimento científico, o qual entende-se deve se purificar daquele, mantendo-se neutro em relação às pressões sociais. No campo jurídico, há, ainda, o forte apelo da dogmática, da reduzida compreensão positivista do Direito como estritamente identificado a lei, do que decorre que seu estudo e pesquisa se mantém focados na análise da norma e na descrição de institutos, promovendo uma compreensão normalizadora da sociedade, que impede que o foco se volte para os conflitos havidos em seu interior.

No entanto, novas vozes surgem para defender a ruptura epistemológica com o paradigma científico moderno e com a dogmática jurídica, promovendo-se a construção ecológica de saberes a partir do contato com grupos populares, nas atividades de extensão a serem ampliadas, e um novo senso comum teórico entre os juristas, para que os mesmos tenham uma formação capaz de apoiar uma prática profissional mais comprometida com a transformação da sociedade.

Desse conhecimento produzido para além dos muros da Universidade e da entrada de atores de origens diversas no ambiente universitário das faculdades de Direito, podem surgir fissuras no arranjo simbólico, em função da desconformidade do *habitus* daqueles com o corrente nesse ambiente, o que, por sua vez, pode ensejar ebulições e a contestação das regras do campo. Assim, não obstante a grande capacidade de reprodução criada pelo aparelho simbólico, a transformação e a mudança de *habitus* podem ser pensadas, o que demonstra não ser utópica a aspiração de que o direito seja desmistificado, destituído de sua aura, para ser entregue ao povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder. O Bacharelismo Liberal na Nova República.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALTMANN, Helena; BRANDÃO, Zaia. **Algumas hipóteses sobre a transformação do habitus.** Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/5915/5915.PDFXXvmi=kKPxlzcfkDzJMMkKq6latzzMj6Pc5FTppJZMjb2EOBoCoJnPQJ1kjA7DGXQLDKc3ubQOnStduTQTDeKtXMPHmXV4VMQzx3D3ftSDnnRShINUWzpVlfeIdaN9XEJvInAXStCgRtaadX6awv7TMlC0wqau5U2NiDMc7ps0TEa7DhibOp5BLIBj9MOfHR41uQdDgHDbI0j06CbV3gwP0999VZpEQtFmlS0CBDOXs8XAL9vPq3FqcOB9N1NFvt2Rm3uZ>>. Acessado em: 22 de nov. de 2013.

APPLE, Michael W.. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: In: GENTILI, Pablo A.; A. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

Os Juristas, Guardiões da Hipocrisia Coletiva. Disponível em: <<http://direitosociedadecultura.blogspot.com.br/2011/03/os-juristas-guardiaes-da-hipocrisia.html>>. Acessado em: 03 de jan. de 2014.

O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

Os Usos Sociais da Ciência. Por uma Sociologia Clínica do Campo Científico. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. **Assistência Jurídica e Realidade Social: Apontamentos para uma Tipologia dos Serviços Legais.** Disponível em: <<http://najup.files.wordpress.com/2008/08/2-nova-tipologia-dos-servic3beos-legais.pdf>>. Acessado em: 7 de set. de 2013.

CARLET, Flávia. **Advocacia popular: práticas jurídicas sociais no acesso ao direito e à justiça aos movimentos sociais de luta pela terra.** Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. Brasília, 2010. Disponível em: Acessado em: 10 de novembro de 2013.

COUTINHO, Priscila de Oliveira. **A má-fé da justiça penal e a reprodução da desigualdade social.** III Seminário Internacional Organizações e Sociedade: Inovações e Transformações Contemporâneas. Porto Alegre, 2008. Disponível em:

<<http://www.pucrs.br/eventos/sios/download/gt2/priscila.pdf>>. Acessado em: 03 de jan. de 2014.

CRUZES, Maria Soledade Soares; DUARTE, Ícaro de Souza. **A metodologia da pesquisa no Direito e Boaventura de Souza Santos**. Caderno de Ciências Sociais Aplicadas. Vitória da Conquista: n° 8, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/viewFile/873/880>>. Acessado em: 29 de dez. de 2013.

DIAS, Alder Souza; OLIVEIRA, Ivanilde Apoliceno. **Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social**. Disponível em: < > Acessado em:

FARIA, José Eduardo. **Formalismo Jurídico**. Discutindo Assessoria Jurídica Popular II. Coleção Seminários, n° 17. Rio de Janeiro, outubro de 1992.

FELIX, Loussia P. Musse. **Novas Dimensões da Atuação Jurídica: o Papel de Advogados, Burocratas e Acadêmicos, na Redefinição da Formação e das Funções dos Operadores Jurídicos**. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/Felix.pdf> >. Acessado em: 7 de set. de 2013.

FRANCISCO, Vilma Maria Santos. **Olhares de Ébano. Ensino Jurídico no Brasil, fendas para a diferença: condições e possibilidades para práticas inclusivas**. Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direito pela Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: Acessado em: 03 de jan. de 2014.

GUSTIN, Miracy Barbosa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(Re)Pensando a pesquisa jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey Editora, 2010.

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

O que é Direito? São Paulo: Brasiliense, 1982.

Para um Direito sem Dogmas. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1980.

Pesquisa em que Direito? Brasília: Edições Nair Ltda., 1984.

MIAILLE, Michel. **Introdução Crítica ao Direito**. Editorial Estampa, 2005.

NEDER, Gizlene. **Discurso Jurídico e Ordem Burguesa no Brasil**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1995.

RIBAS, Luiz Otávio. **Assessoria Jurídica Popular Universitária**. Captura Crítica: Direito, Política e Atualidade. Florianópolis: v. 1, n. 1, jul./dez, 2008

SANTOS, Boaventura Souza de. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 80, 2008, p. 11-43.

Da Ideia de Universidade a Universidade de Idéias. In:_(org.) **Pela mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra: n. 78, p. 3-46, 2007.

Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra: nº 63, p. 237-280, 2002.

Para uma Revolução Democrática da Justiça. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

Uma Cartografia Simbólica das Representações Sociais. Prolegômenos a uma Concepção Pós-Moderna de Direito. Revista Brasileira de Ciências Criminais, n. 13, 253-277, 1996.

SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. **Educação em direitos humanos na formação dos Profissionais de direito: Novas perspectivas a partir do Ensino jurídico**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/037_congresso_jose_geraldo_sousa_jr.pdf>.

Acessado em: 12 de set. de 2013.

Ensino do Direito, Formação Profissional e Assessoria Jurídica em Direitos Humanos. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/037_congresso_jose_geraldo_sousa_jr.pdf>.

Consultado em: 26/08/2013.

Ensino do Direito, núcleos de prática e de assessoria jurídica. Veredas do Direito. Belo Horizonte: v. 3, n. 5, 2006.

Movimentos Sociais – Emergência de Novos Sujeitos: O Sujeito Coletivo de Direito. In: Cláudio Souto; Joaquim Falcão. (Org.). **Sociologia e Direito: Textos básicos para a disciplina de Sociologia Jurídica**. São Paulo: Editora Pioneira, 1999, v. 1, p. 255-266.

O acesso ao Direito e à Justiça, os Direitos Humanos e o Pluralismo Jurídico. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/direitoXXI/comunic/JoseGeraldoJunior1.pdf>>. Consultado em: 7 de set. de 2013.

O Direito como Liberdade: O Direito Achado na Rua. Experiências emancipatórias de criação do Direito. Tese de Doutorado apresentado à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Direito da UnB. Brasília, 2008. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1401/1/TESE_2008_JoseGeraldoSJunior.pdf>.

Consultado em: 31/08/2013.

Universidade Popular e educação jurídica emancipatória. In: PEREIRA, Flávio Henrique Unes; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **Cidadania e inclusão social. Estudos em homenagem à professora Miracy Barbosa de Sousa Gustin**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2008.

TAVARES, Ana Cláudia Diogo. **Os Nós da Rede: Concepções e Atuação do(a) Advogado(a) Popular nos Conflitos Sócio-Jurídicos no Estado do Rio de Janeiro**.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito como requisito Parcial para obtenção do grau de mestre. Niterói, 2007. Disponível em: <http://www.uff.br/ppgsd/dissertacoes/ana_tavares2007.pdf >. Acessado em: 7 de set. de 2013.

VERAS, Mariana Rodrigues. **Campo do Ensino Jurídico e Travessias para Mudança de Habitus: Desajustamentos e (Des)Construção do Personagem**. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7212/1/2008_MarianaRodriguesVeras.pdf>.

Acessado em: 10 de set. de 2013.

WACQUANT, Löic. **Esclarecer o *habitus***. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/255.pdf>>. Acessado em: 22 de nov. de 2013.