

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

CLÊNIO BRAZ DA SILVA FILHO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA E BACHARELISMO:
UMA LEITURA A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU**

Rio Grande - 2012

CLÊNIO BRAZ DA SILVA FILHO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA E BACHARELISMO:
UMA LEITURA A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Ambiental**.

Linha de Pesquisa:
Fundamentos da Educação Ambiental (FEA)

Orientador:
Prof. Dr. Francisco Quintanilha Vêras Neto

Rio Grande – 2012

S586e Silva Filho, Clécio Braz da
Educação Ambiental transformadora e bacharelismo: uma leitura a partir de Pierre Bourdieu / Clécio Braz da Silva Filho; orientação do Prof. Dr. Francisco Quintanilha Vêras Neto. - 2012.
279 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande / RS, 2012.

1. Educação Ambiental 2. Educação Ambiental transformadora 3. Bacharelismo 4. Direito 5. Justiça ambiental 6. Bourdieu, Pierre I. Vêras Neto, Francisco Quintanilha II. Título

CDU: 504:37:34

CLÊNCIO BRAZ DA SILVA FILHO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA E BACHARELISMO:
UMA LEITURA A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:

Prof. Dr. Francisco Quintanilha Vêras Neto
(Orientador/Presidente – PPGEA - FURG)

Prof.^a Dr.^a Vanessa Hernandez Carpolíngua
(PPGEA - FURG)

Prof. Dr. Sergio Ricardo Pereira Cardoso
(IFRS – RIO GRANDE)

Rio Grande, 30 de novembro de 2012.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao **Dr. Clencio Braz da Silva**, Bacharel em Direito e Ciências Sociais, “Doutorzinho”, meu pai, dizia ele para mim: *“Meu filho! Eu sou o advogado dos pobres!”*.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, na pessoa da **Prof.^a Dr.^a Vanessa Hernandez Carpolíngua**, pela sua sensibilidade no trato acadêmico e respeito às dificuldades e diferenças inerentes a vida contemporânea.

Ao **Prof. Dr. Paulo Ricardo Opuszka**, incentivador desta pesquisa e que prontamente reconheceu a importância desta abordagem.

Ao **Prof. Dr. Salah Hassan Khaled Junior**, pela participação na banca de qualificação, que tornou possível encontrar o melhor recorte desta pesquisa.

Ao **Prof. Dr. Francisco das Neves Alves** e **Prof. Dr. Luiz Henrique Torres** por terem me iniciado no campo científico e da qual as lições carreguei comigo até os dias atuais.

A Secretaria Municipal do Meio Ambiente do Município do Rio Grande, na pessoa da **Secretária de Município Mara Núbia Cezar**, que proporcionou as condições laborais para a efetivação desta atividade acadêmica.

Ao **Prof. Dr. Sergio Ricardo Pereira Cardoso**, camarada nas bancadas escolares e na luta por uma educação verdadeiramente revolucionária.

Ao meu orientador e amigo **Prof. Dr. Francisco Quintanilha Vêras Neto**, notório reservatório de saberes, que me acolheu e a obra de Bourdieu como um desafio que não deixou findar incompleto.

A **Cybele Troina do Amaral** pelo amor, paciência e incentivo na construção desta dissertação.

Acabei por achar sagrada a desordem do meu espírito - Arthur Rimbaud.

Como foi a imaginação que criou o mundo, ela governa-o - Charles Baudelaire.

Se “não existe ciência senão do que é oculto”, compreende-se que a sociologia tenha muito a ver com as forças históricas que, a cada época, constroem a verdade das relações de força a se revelar, nem que seja pelo fato de obrigá-las a se ocultarem cada vez mais – Pierre Bourdieu.

Aller au charbon! – Expressão popular francesa.

RESUMO

Esta dissertação trata do ensino jurídico dos bacharéis em direito a partir da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e da teoria da Educação Ambiental Transformadora. Primeiramente é debatida a importância da educação no panorama contemporâneo de desenvolvimento econômico, contextualizando, justificando e delimitando o problema do sistema de ensino e dos bacharéis em direito frente a este. O objetivo geral é investigar a representação do discente em direito acerca do sistema de ensino na sociedade capitalista contemporânea através da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e dos valores da educação ambiental transformadora. Após são narradas as experiências e trajetórias do autor, denotando o seu envolvimento com as questões da educação e do meio ambiente, bem como do próprio objeto de pesquisa, que compõe desta maneira o método da observação participante. É detalhada a teoria da reprodução de Pierre Bourdieu, especialmente, em relação aos conceitos de ação pedagógica, violência simbólica, sistema de ensino, trabalho pedagógico, trabalho escolar, autoridade pedagógica, comunicação pedagógica, relação pedagógica, exclusão. Depois de descritos e analisados seus principais conceitos e visões acerca do ensino; é analisada a relação de complementaridade e contradição perante a Educação Ambiental Transformadora inserida no modo de produção capitalista. É descrito o funcionamento do campo jurídico, apresentando o método sociológico de Pierre Bourdieu para compreender o ensino e o trabalho jurídico. Consequentemente analisa o lugar do bacharel no sistema de ensino e no campo jurídico. Analisa os dados coletados junto a uma turma de segunda série do Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Produz uma crítica a tal ensino e descreve as potencialidades transformadoras do mesmo em torno do conceito de justiça. Apresenta o conceito de justiça ambiental sob os princípios da educação ambiental transformadora e da teoria dos híbridos de François Ost e Bruno Latour. Por fim, serão deduzidas as considerações finais acerca dos resultados obtidos neste estudo. Conclui-se que por meio conceito de justiça ambiental sob os princípios da educação ambiental transformadora e da teoria dos híbridos de François Ost e Bruno Latour ofereça-se ao campo jurídico um horizonte. Neste sentido, um espaço intermediário entre o homem e a natureza, onde o valor do justo possa ser reapresentado. Justiça que consiga conectar os resultados do trabalho jurídico a realidade socioambiental, de modo que perceba que não se faz justiça distante dos conflitos instalados pelo capitalismo. De forma, que o habitus jurídico transformador se constitui a partir de uma visão maior do que é a vida, que não é uma vida externa depositada na natureza, se não uma vida que é a relação de si, do outro e do meio.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Ambiental Transformadora; Bacharelismo; Direito; Justiça Ambiental; Pierre Bourdieu.

ABSTRACT

This dissertation deals with legal education of law graduates from Pierre Bourdieu's theory of reproduction and theory of Transformative Environmental Education. Firstly it is discussed the importance of education in the contemporary perspective of economical development, contextualizing, explaining and delimiting the problem of the educational system and law graduates towards it. The general objective is to represent the portray of the law student due to the teaching system in the contemporary capitalist society through the Pierre Bourdieu's reproduction theory and the values of the transforming environmental education. After are narrated the experiences and trajectories of the author, denoting their involvement with the issues of education and the environment, as well as the research object itself, thus composing the method of participant observation. It detailed the theory of reproduction by Pierre Bourdieu, especially in relation to the concepts of pedagogical action, symbolic violence, educational system, educational work, school work, pedagogical authority, pedagogical communication, pedagogical relationship, exclusion. Once described and analyzed their main concepts and insights about teaching, analyzes the relationship of complementarity and contradiction before the Transformative Environmental Education inserted into the capitalist mode of production. It described the functioning of the legal field, presenting the sociological method of Pierre Bourdieu to understand the teaching and legal work. Consequently analyzes the place of the bachelor in education and legal field. Analyzes data collected from a class of second series in the Law Course at the Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Produces a criticism of such teaching and describes the transformative potential of the same environment of the concept of justice. It presents the concept of environmental justice under the principles of transformative environmental education by François Ost and Bruno Latour's theory of hybrid. Finally, the final considerations about the results obtained in this study will be deducted. It follows that through the concept of environmental justice under the principles of transforming environmental education and of the theory of hybrids from François Ost and Bruno Latour to be offered the legal field a horizon. In this sense, an intermediate space between man and nature, where the value of the just can be resubmitted. Justice that could connect the results of legal work to the socio-environmental reality, in a way it can be perceived that justice is not done apart from the conflicts installed by capitalism. Such that the transforming legal habitus is set up out of a view bigger than what life is, that is not an external life deposited in nature, but a life that is relation with itself, with the other and the environment.

Key-words: Environmental Education; Transformative Environmental Education; Bachelor of Law; Law; Environmental Justice; Pierre Bourdieu

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Discentes que afirmam a reprodução do ensino voltado ao <i>habitus</i> profissional.....	109
Figura 2 – Discentes que afirmam o isolamento do direito das demais ciências e da realidade social.....	121
Figura 3 – Discentes que afirmam o conflito entre ensino e pesquisa no direito.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP – Ação Pedagógica
AuP – Autoridade Pedagógica
CF – Constituição Federal
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EA – Educação Ambiental
EAT – Educação Ambiental Transformadora
EBTT – Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EJA – Ensino de Jovens e Adultos
FEA – Fundamentos da Educação Ambiental
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
GPHCCRIM – Grupo de Pesquisa Hermenêutica e Ciências Criminais
GTJUS – Grupo Transdisciplinar de Pesquisa Jurídica para a Sustentabilidade
GVT – Global Village Telecom
IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
ProEA/PRG – Programa de Educação Ambiental do Porto do Rio Grande
PUC/POA – Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre
RS – Rio Grande do Sul
S.A. – Sociedade Anônima
SE – Sistema de Ensino
SISLAM – Sistema de Licenciamento Ambiental
TE – Trabalho Escolar
TP – Trabalho Pedagógico
UFSM – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – SOCIOLOGIA JURÍDICA – PROFESSOR HÉLIO RICARDO ALVES – AVALIAÇÃO DO QUARTO BIMESTRE DA 2ª SÉRIE DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	176
ANEXO B – SOCIOLOGIA JURÍDICA – PROFESSOR HÉLIO RICARDO ALVES – RESPOSTAS DA AVALIAÇÃO DO QUARTO BIMESTRE DA 2ª SÉRIE DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE....	179

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. A TRAJETÓRIA	15
2. BOURDIEU E A EDUCAÇÃO	22
2.1 ENSINO E VIOLÊNCIA.....	22
2.2 AÇÃO PEDAGÓGICA.....	23
2.3 AUTORIDADE PEDAGÓGICA	27
2.4 COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA.....	31
2.5 TRABALHO PEDAGÓGICO	34
2.6 SISTEMA DE ENSINO.....	38
2.7 TRABALHO ESCOLAR	44
2.8 BOURDIEU, CAPITALISMO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA.....	46
2.8.1...Teoria da Reprodução frente à Teoria da Transformação.....	50
2.8.2...A Violência Simbólica de uma Educação Ambiental Transformadora.....	56
2.8.3...Um lugar para a Transformação na Reprodução	63
3. O CAMPO JURÍDICO: MÉTODO PARA ENTENDER O DIREITO	68
3.1 AS REGRAS DO JOGO: ENTRE A SOCIOLOGIA E O DISCURSO	68
3.2 O JOGO: O TABULEIRO JURÍDICO	76
3.3 AS ESTRATÉGIAS: O LUGAR DO BACHAREL.....	81
3.4 AS COISAS DITAS POR BOURDIEU: A REPRODUÇÃO DO DIREITO	91
4. A REPRODUÇÃO DO ENSINO NO CAMPO JURÍDICO: O <i>HABITUS</i> BACHARELÍSTICO	99
4.1 AS COISAS DITAS POR BARBOSA!.....	99
4.2 AS COISAS DITAS PELOS DISCENTES DE DIREITO	106
4.2.1...Uma estenografia do objeto.....	108
4.2.2...A crítica metodológica	113
4.2.3...A desconexão e o isolamento do meio	120
4.2.4...A pesquisa de gabinete.....	124
4.2.5...Pesquisa e Extensão	127

4.2.6...Abertura	133
4.2.7...Transdisciplinaridade	134
4.2.8...Método e meio	136
4.2.9...Direito e Sociologia.....	137
4.2.10 Ensino Jurídico, Educação Ambiental Transformadora e Justiça Ambiental.....	140
5. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E JUSTIÇA AMBIENTAL	148
5.1 A JUSTIÇA AMBIENTAL TRANSFORMADORA	150
5.2 AS COISAS DITAS POR OST: O MEIO, UM CAMINHO PARA O DIREITO E A JUSTIÇA AMBIENTAL	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
ANEXOS	176

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste florescer do século XXI, o Brasil transpassa um momento ímpar de sua história. A estabilidade monetária, o enrobustecimento da base industrial, a geração de novos postos de trabalho, os programas sociais e políticas públicas de distribuição de renda, a supressão de grande parcela da população da situação de miséria absoluta, a inserção do Brasil no cenário internacional, são apenas alguns exemplos do importante momento que se vive. Todavia, não se pode olvidar das dificuldades que se deve enfrentar para a consolidação deste cenário de progresso econômico. Uma delas, aqui considerada de vital importância, é a educação. Educação tem se apresentado como gargalo histórico para o desenvolvimento social, que apesar de ser tema constante do discurso político, não gera efeitos práticos que satisfaçam a premência de transformação da sociedade contemporânea. Certamente, prerrogativa que coloca o Brasil nos piores patamares dos índices de mensuração da qualidade do ensino no mundo; um sistema de ensino deficitário que produz uma educação de má qualidade¹.

Contra esta realidade vem se insurgindo uma série de políticas públicas que almejam alterar o quadro de estagnação do ensino. A expansão do financiamento estudantil, o alargamento do acesso aos cursos superiores, os programas de estudos no exterior de graduação e pós-graduação, a proliferação e interiorização das escolas técnicas e universidades, a disseminação de creches, dos hospitais de ensino, as políticas de cotas sociais e raciais, os fundos de financiamento do ensino fundamental e médio. Indicadores que, progressivamente, conduzem o Brasil a um dinâmico processo de universalização do ensino em seus diferentes níveis. Todas essas ações objetivam unir dois pontos desconexos da história nacional: o

¹ UNESCO. **EFA Global Monitoring Report: The Education for All Development Index**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/statistics/efa-development-index/>. Acesso em: 06 de set. de 2012.

progresso econômico e o desenvolvimento social, onde o ensino é visto como condição *sine qua non* para difusão do acesso ao emprego e a renda.

Esses dois campos, econômico e educacional, se interacionam em suas fronteiras gerando um espaço social de constante atrito. Capital e educação como valores que ora complementam e ora conflitam. A saber, se o capital gera as condições do desenvolvimento social e, conseqüentemente, educacional. Especialmente, a educação tecnológica capaz de colocar o Brasil no patamar das nações com produtos de maior valor agregado. Ou se a educação seria capaz de libertar a população das amarras da sociedade capitalista, que faz da mesma educação, instrumento para a *exploração do homem pelo homem* se opere através do trabalho assalariado. Por um lado, o ideal burguês iluminista consagra o argumento de que o sistema de ensino produz *oportunidades*, onde o homem mais humilde é capaz de alcançar os estamentos mais elevados da sociedade através do conhecimento. Por outro, o ideal materialista histórico que atribui ao sistema de ensino como instituição, hegemonicamente tomada pelas forças populares, capaz de produzir uma “educação libertadora” do homem em relação à estrutura social de classe, obviamente, contra a classe dominante.

Nesse contexto, tal debate é inócuo sem que se transite sobre os temas políticos-institucionais de nossa sociedade de consumo capitalista baseada na democracia ideal. Sob o prisma geocultural ocidental, as economias capitalistas postulam a democracia e o sistema de ensino como pontos centrais para a construção de uma *sociedade de oportunidades*. Nesse sentido, o sistema de ensino seria o garantidor da distribuição das chances para aqueles que no exercício de suas liberdades poderiam alterar sua condição social e usufruir dos benefícios socioeconômicos do seu desempenho. Notadamente, tal modelo vitorioso faz da educação instrumento de conquista individual da posição de consumidor, que ao promover a ascensão de classe preserva o sistema de classe. Então, crer-se premente pensar a educação para além do seu amplo acesso; e sim, dos valores incrustados nesse processo. Um debate qualitativo, que ultrapassa o recorte quantitativo.

O momento histórico é oportuno para tal debate diante do avanço das forças produtivas industriais e dos mercados comercial e financeiro. É essencial pensar a

herança do sistema educacional ocidental derivado das conquistas burguesas do século XIX, que dispôs o homem no centro do sistema de valores. Impondo, desta maneira, a densificação do problema a ser verificado: se o sistema de ensino é capaz de gerar a alteração das condições sociais e de promover a educação necessária à manutenção do equilíbrio entre o homem e a natureza. Certamente, a construção de uma sociedade mais justa, coletiva e solidária pressupõe que no uso dos bens naturais a vida seja respeitada e os benefícios dessa relação amistosa com a natureza sejam compartilhados com todos como forma de justiça ambiental. Atribuindo assim a educação uma tarefa complementar: fomentar o projeto de produção equilibrada dos bens necessários à vida, a sua justa repartição entre todos. Crer-se ser esse o sentido de uma educação ambiental, verdadeiramente, transformadora. Rompendo assim com a parca noção de que a natureza possa ser propriedade privada de pequena parcela da sociedade, que usufrui da sua condição de dominante para usurpar um bem que é “ser” de igual valor ao homem.

Por tal, somado a estes dois marcos de nossa história recente, a questão ambiental exsurge como um dos maiores dilemas a serem enfrentados, principalmente pela educação. A saber, como promover desenvolvimento do bem estar da humanidade e o progresso das forças produtivas sem destruir o meio ambiente necessário para a sobrevivência da vida nas suas mais diversas formas. Ou seja, de que forma uma nova educação, a educação ambiental, poderá educar os homens no uso dos fatores de produção para transformar a natureza, sem que isso traga prejuízo a essa geração e às futuras gerações. A educação ambiental, frente ao desafio da crise ambiental² que se instala com desenfreada dilapidação dos bens naturais, tem por objetivo fundamental modificar o modo com que produzimos os bens necessários a vida através dos bens da vida que a natureza proporciona, alterando significativamente o estilo de vida contemporâneo.

² VÉRAS NETO; Francisco Quintanilha; BORINELLI, Benilson. **Conscientização ambiental e legitimidade da política ambiental**. In: SOLER, Antônio Carlos Porciúncula ... [et al.] A Cidade Sustentável e o desenvolvimento humano na América Latina: temas de pesquisa. Rio Grande: FURG, 2009. p. 75-76. "A crise ambiental situa-se num processo de longa duração, que está representando significativamente com mais força nas últimas décadas, que na verdade expressa a exploração dos recursos naturais pelos agrupamentos humanos em distintas partes do planeta, o uso em larga escala dos recursos naturais pela sociedade industrial tem provocado desequilíbrios sociais e ambientais que integram a agenda política internacional das últimas décadas".

A Educação Ambiental é, então, horizonte que se descortina frente a esse cenário. O campo ambiental como terceiro elemento deste debate entre capital e ensino. A princípio, trata-se de outra educação, não uma educação aplicada somente ao trabalho que reproduz através do sistema de ensino uma sociedade desigual e de indivíduos, mas uma educação capaz de alterar as relações de trabalho. Deste modo, a forma com que os homens coletivamente se organizam para transformar a natureza, mas também como os homens dividem os custos e benefícios dessa transformação. É uma educação para vida, para o sentido da vida e do trabalho. Uma vida, harmonicamente, com natureza com os outros homens em um meio ambiente equilibrado.

Nesse contexto problemático, essa dissertação pretende discutir as relações entre o capital e sistema de ensino, analisando as possibilidades de a educação ambiental apresentar-se como uma alternativa viável frente à dominação capitalista de classe sobre aos conflitos socioambientais e a necessidade de justiça ambiental.

JUSTIFICATIVA

Frente ao desafio de coadunar desenvolvimento econômico e respeito à vida, urge auferir quais significados a educação ambiental traz para a transformação do sistema de ensino; ou mesmo, se seus valores são compatíveis com um ensino sistematizado e institucionalizado sob valores capitalistas. Compreender quais os valores plasmados nesse ideal, qual sua forma simbólica, que representação social inculca o agente como identidade a ser traduzida como hábito social.

Teoricamente, é necessário compreender o funcionamento do sistema de ensino. Prover o arcabouço teórico e metodológico com novas visões e estratégias para pensar-fazer o sistema de ensino e, em última análise, denunciá-lo. Consequentemente, analisar as possibilidades da educação ambiental transformadora contribuir com novas premissas a tal sistema; ou ainda, a possibilidade de atuar como transformadora social à margem da sua institucionalização.

Conforme Medeiros³ é notório que os estudos de EA têm apresentado poucas referências à obra de Pierre Bourdieu. De modo que tal proposta torna-se relevante para a compreensão das possibilidades de transformação social pela EA. Deste modo, a teoria da reprodução social pode colaborar para o entendimento da função social do ensino e com isso dar bases teóricas inovadoras à prática da educação ambiental transformadora⁴.

Socialmente, não é demais afirmar que a questão ambiental e sua crise constante sob os auspícios do capitalismo global é tema urgente e que necessita ser pensado em todas suas vertentes. A clivagem educacional, episteme deste estudo, procura contribuir para uma mudança de *habitus*, ou seja, a inculcação de novos valores às ações dos agentes em sua atividade educacional. Neste sentido, contribuir para a alteração de estrutura social de desigualdade econômica e injustiça socioambiental. Possibilitando real rompimento da cultura dominante que reduz a educação ao tecnicismo, fragmentação do “ser” e a instrumentalização para o trabalho.

Pessoalmente, o autor desta dissertação tendo vivenciado em diversos *locus* a relação entre os efeitos do sistema capitalista e suas consequências sobre as classes menos favorecidas, crê na possibilidade de re-pensar o sistema de ensino a partir de um *habitus* (prática social derivada da internalização/inculcação da cultura) diverso e centrado nos valores da educação ambiental transformadora. O autor é licenciado em História e acadêmico do curso de Direito, ambos da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; bem como funcionário público municipal lotado na Secretaria Municipal do Meio Ambiente do município do Rio Grande. Por tal, deseja pensar suas práticas pedagógicas e sua função pública de maneira que reflita em ações que, efetivamente, transforme a modo com que a

³ MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **A Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil** (1965-2004). 2007. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2007.

⁴ CATANI, Afrânio Mendes, CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA Gilson R. de M.. **As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área.** Revista Brasileira de Educação [online], n.17, Maio/Jun/Jul/Ago, pp. 63-85, 2001.

questão ambiental e sua crise são tratadas cotidianamente nos diferentes espaços sociais em que atua.

Ademais, enquanto acadêmico do curso de Direito, prima como foco desta dissertação discutir os sentidos dado a educação de um bacharel; como um *locus* específico e seletivo do sistema de ensino que formará para o trabalho aqueles responsáveis pela solução dos conflitos socioambientais instalados na sociedade capitalista. Desta forma, compreender a violência simbólica da cultura legítima imposta, que coloca o “ter” acima do “ser”. Verificando, deste modo, princípios onde possa ser fomentada uma educação ambiental transformadora no campo jurídico, para reacender em suas práticas e significados de vida a necessidade urgente de debater a justiça, que frente à crise em que se vive, impõe-se que seja justiça ambiental. Pensar a *si* e com isso pensar o *outro* e o *meio* que lhe circunda.

DELIMITAÇÃO

Sob esse espectro, demasiado amplo, primeiramente se dará ênfase às imbricações entre as relações de classes sociais e o sistema de ensino para a reprodução da estrutura social do capitalismo analisados através da obra de *Pierre Bourdieu*. Segundo Nogueira⁵ dois fatores são fundamentais para compreender a origem da teoria da educação de Bourdieu. O primeiro, a proliferação de estudos estatísticos a partir da década de 50, que evidenciaram “que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, e etc.)”. O segundo, nos anos 60, a massificação do ensino e o “baixo retorno social e econômico auferido pelos certificados escolares no mercado de trabalho”. Para Bourdieu trata-se de uma “geração enganada” que demonstrou sua revolta contra o conservadorismo social em 68, dando início a diversos movimentos sociais de contestação, como fora o

⁵ NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 12-13.

ambientalismo⁶. Frente a este quadro, o sociólogo nega o caráter *libertador* do sistema de ensino, em voga até os dias atuais e especialmente no Brasil, no seu entendimento de que “onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais”⁷.

O Brasil transpassa um momento de consolidação das instituições democráticas, como pretensamente é o sistema ensino e sua promessa de uma sociedade de oportunidades. Todavia, anota-se inicialmente a mesma indagação de Bourdieu, o princípio de que o sistema de ensino ao contrário do seu sentido libertador e transformador da estrutura social de classes vigente, tal sistema preserva e reproduz as diferenças de classes. Neste sentido, a reprodução do ensino promove uma reprodução social das classes, onde na sociedade capitalista poucos herdam os benefícios do modo de produção em detrimento de uma imensa maioria que arca com os danos ambientais e com a situação de pobreza e miserabilidade social.

Por tal, *a posteriori*, delimita-se este debate a relacionar a teoria da reprodução de Bourdieu com a proposta de uma *educação ambiental transformadora*. Tal análise prima por verificar em quais aspectos a educação ambiental transformadora é capaz de romper o movimento de reprodução do ensino, para promover uma transformação estrutural da sociedade. Especificamente, trata-se de analisar os fundamentos da educação ambiental, seus princípios e valores mais profundos, que a cabo transforme os *habitus* e com isso transforme a estrutura de classes, conduzindo a justiça ambiental através da equidade na distribuição dos ônus e bônus de uma sociedade mais solidária consigo e com a natureza.

A educação ambiental tem se apresentado como uma alternativa importante para alteração da realidade social. Especificamente, em uma de suas propostas mais ousadas, a educação ambiental transformadora, deduz que a crise ambiental é promovida por um modo de produção que prima por valores incompatíveis com um

⁶ LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009. p. 149.

⁷ NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13.

meio ambiente equilibrado. Neste sentido particular, educação ambiental é “transformar, conscientizar, emancipar e exerce a cidadania em educação e para o ambientalismo, enquanto movimento histórico de **ruptura com a modernidade capitalista**”⁸. Assim educar é, *a priori*, fomentar uma “consciência” nos agentes para que compreendam e atuem de forma a romper com o modo de produção e, conseqüentemente, com a estrutura de classe que mantém tal sistema. Nesse viés, crer-se oportuno o momento para pensar o sistema de ensino brasileiro, a saber, qual espaço deve ser ocupado pelos valores da EA dentre e fora de tal sistema, as implicações derivadas da sua inserção neste conjunto curricular de conhecimentos, a mudança de *habitus* que persegue, para que seja efetiva a transformação social por meio de uma justiça ambiental transformadora.

Crer-se imprescindível produzir um recorte frente à ampla população que compõe o sistema de ensino e suas variações hierárquicas na obtenção de títulos. Primou-se por analisar a teoria da reprodução do ensino em um grupo seletivo e específico: os bacharéis em direito. Sendo por excelência um espaço altamente disputado pelos segmentos médios e altos da sociedade, visto a possibilidade de conversão do capital cultural e do judicialismo do título em postos de trabalho e capital econômico. Tais receptores pedagógicos acumularam, por meio de prolongado trabalho escolar, a experiência material e simbólica do potente processo de inculcação da cultura legítima da classe dominante. Guardando em si, em suas práticas e discursos, o sentido dado à educação, bem como o sentido dado ao trabalho. De forma pontual, vislumbram-se as possibilidades da inserção da educação ambiental transformadora ou mesmo da verificação da impossibilidade atual de sua existência simbólica neste espaço do sistema de ensino. Crê-se, sob este recorte específico, poder pensar o sistema educacional e a ação pedagógica e, assim, pensar o homem e suas práticas e sentido para uma vida mais justa.

Por fim, tal recorte populacional intenta, por outro modo, reconduzir a debate sobre o justo a um espaço onde o sentido da existência humana foi reduzido a reprodução dos valores do “ter”, do “dar a cada um o que é seu” segundo o preceito

⁸ LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 20. [Grifado].

fundamental da propriedade privada no capitalismo. Um debate “fora de moda” no campo jurídico, relegado as disciplinas propedêuticas ou argumento menor frente ao tecnicismo e pragmatismo dado ao exercício do trabalho jurídico. Se o conceito de justiça apresenta-se hoje solapado pelo método positivista jurídico, é tarefa basilar da educação ambiental transformadora fomentá-lo. Uma vez que não se pode reduzir as relações de poder às relações de força, cabe à educação ambiental promover um espaço transdisciplinar onde a questão da justiça possa ser novamente apresentada em forma de luta simbólica pelos valores socialmente compartilhados. Transdisciplinaridade, que possa gerar uma “ecologia das saberes”, da ampliação das perspectivas de vida pessoal, da vida com o *outro* e da vida com o meio ambiente. Por tal, deve a educação ambiental transformadora ater-se a estes agentes de forma especial, pois serão eles e suas concepções de vida que decidiram de forma institucional e teleológica os conflitos socioambientais instalados pelo capitalismo.

Se a educação ambiental transformadora pretende de forma pragmática lutar simbolicamente pelos sentidos e significados da vida e do homem, é fundamental que ela detenha-se a abrir uma “falésia nos muros” intransponíveis do campo jurídico. Para que tal exercício pedagógico seja vitorioso frente à pedagogia dominante da sociedade capitalista, não basta a inclusão de um discurso⁹ sobre o meio ambiente, que geralmente o reduz a um terceiro: a natureza. A transformação ambiental do bacharel só se dará quando, para além do discurso, se internalizarem valores para sua existência, para o sentido de suas práticas, para importância de suas práticas como transformadoras e com isso da importância do campo jurídico

⁹ V EPEA – Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. Conferência do professor Afrânio Mendes Catani. 31 de outubro de 2009. Configuração do campo de pesquisa em educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 4, n. 2, pp. 27-47, 2009. “Bourdieu vai centrar suas baterias contra essa vertente, dizendo o seguinte: se analisarmos os discursos e tomarmos esse conteúdo pelo que foi dito, ou seja, realizarmos uma análise fria do discurso, concederemos a ele tudo aquilo que não se deve conceder, isto é, a autonomia. Esse discurso não possui autonomia, está sendo proferido por agentes que estão numa determinada estrutura social e se encontram em determinadas posições em um campo social específico. Dessa maneira, se não enxergamos de que *lugar* esses agentes estão falando, não vamos entender nada. Temos aqui um exemplo concreto: hoje eu estou falando e vocês estão aí na plateia, mas, geralmente, eu estou na plateia e alguns de vocês estão falando aqui nesta mesa. Então, o Quinto Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental está me concedendo uma fala autorizada, neste espaço específico”.

como caminho para uma sociedade mais justa ambientalmente na divisão dos danos e benefícios da transformação da natureza pelo trabalho.

PROBLEMA

Frente ao enraizamento dos valores da cultura dominante é possível aferir, através da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e dos valores da educação ambiental transformadora, a representação do discente em direito acerca do sistema de ensino na sociedade capitalista contemporânea?

HIPÓTESE

A representação do discente em direito acerca do sistema de ensino na sociedade capitalista contemporânea denota o enraizamento dos valores dominantes, sendo possível ser constatada através da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e dos valores da educação ambiental transformadora à reprodução social pela reprodução do ensino.

OBJETIVOS

Para atender a questão de pesquisa, os seguintes objetivos devem ser alcançados.

Objetivo Geral

Investigar a representação do discente em direito acerca do sistema de ensino na sociedade capitalista contemporânea através da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e dos valores da educação ambiental transformadora.

Objetivos Específicos

- Descrever a teoria da reprodução do ensino de Pierre Bourdieu;
- Relacionar a teoria da educação ambiental transformadora à teoria da reprodução do ensino;
- Compreender o funcionamento do campo jurídico através do método da sociologia do estruturalismo construtivista;
- Analisar a representação do sistema de ensino sob o ponto de vista dos discentes do curso de direito;
- Fomentar princípios para a educação ambiental transformadora dos bacharéis através dos conceitos de conflito ambiental e justiça ambiental no campo jurídico.

METODOLOGIA

As características metodológicas desta dissertação são propostas através de uma pesquisa explicativa que tem como “preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”¹⁰. O

¹⁰ GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 46.

fenômeno abordado através da teoria da reprodução é o sistema de ensino, em recorte especial do ensino bacharelístico de direito, objetivando relacioná-lo de forma sincrônica e/ou anacrônica com os princípios da educação ambiental transformadora.

Por outro lado, o método explicativo encontra-se ancorado em técnica de observação participante, segundo a qual “o observador, deliberadamente, se envolve e deixa-se envolver com o objeto da pesquisa, passando a fazer parte dela”¹¹. O autor desta pesquisa, ele mesmo tendo experienciado os dilemas da educação formal e informal e das instâncias governamentais na qual é atribuída a competência para a gestão da crise ambiental instalada, coloca-se como observador que e em diversos momentos atuou como agente desta trama narrativa. Ademais, como discente do curso de direito da mesma população, evidenciando a observação direta e cotidiana do saber-fazer objeto desta pesquisa. O método observacional será constantemente aludido como forma de denotação das vivências no campo ambiental, sendo por excelência requisito valorativo do próprio campo ambiental para aquele que se propõe a produzir uma pesquisa acerca da educação e do meio ambiente.

Por fim, trata-se de uma pesquisa complementarmente bibliográfica, que analisará as obras de Pierre Bourdieu, especialmente aquelas afetas à educação, bem como os principais comentadores da sua teoria da reprodução no Brasil. Após um processo de classificação e fichamento das obras afetas ao tema, será proposta uma narrativa analógica entre os fundamentos teóricos dos dois postulados em questão, a saber: a teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e a teoria da educação ambiental transformadora.

O falseamento da hipótese se dará com suporte na pesquisa documental realizada junto aos alunos da disciplina de Sociologia Jurídica da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande, em avaliação realizada no 4º bimestre da segunda série anual em 2010 (ANEXO A). Trata-se de uma coleta onde o professor da disciplina foi interpelado sobre a possibilidade de envio simultâneo de

¹¹ CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002. p. 28.

correio eletrônico, para os que desejassem participar dessa pesquisa, para os endereços do próprio professor e do pesquisador. A população de matriculados foi 110 alunos: turma A – noite – 40, turma B – noite – 35, turma C – manhã – 35. Nesses números deve ser considerado um índice de evasão de 10 a 15 % turma, especialmente de repetentes que não voltam ao curso. Após o envio de três correios eletrônicos aos endereços das turmas, foi recebido o montante de 27,3 % de respostas, ou seja, 30 avaliações, que constituem a amostra não-probabilística (ANEXO B). Em tal investigação será analisada o imaginário do bacharel em direito, denotando o grau de desconexão do ensino jurídico da realidade social, o interesse profissional do bacharel na obtenção do título, o grau de abertura e/ou fechamento em relação ao restante da sociedade.

Por fim, sugestionar um modo de pensar a educação ambiental transformadora através do conceito de justiça ambiental transformadora. Denotando as possibilidades de se romper a reprodução do ensino e com a reprodução social por meio de um novo entendimento do justo frente a crise ambiental instalada.

ESTRUTURA INTERNA

Essa dissertação será dividida em 6 capítulos. O primeiro capítulo introduz a importância da educação no panorama contemporâneo de desenvolvimento econômico, contextualizando, justificando e delimitando o problema do sistema de ensino e dos bacharéis em direito frente a este. No segundo capítulo são narradas as experiências e trajetórias do autor, denotando o seu envolvimento com as questões da educação e do meio ambiente. O terceiro capítulo detalha a teoria da reprodução de Pierre Bourdieu. São descritos e analisados seus principais conceitos e visões acerca do ensino; bem como, as complementaridades e contradições perante a educação ambiental transformadora inserida no modo de produção capitalista.

O quarto capítulo faz uma descrição do funcionamento do campo jurídico, apresenta a metodologia sociológica de Pierre Bourdieu para compreender o ensino e o trabalho jurídico. O quinto capítulo analisa o lugar do bacharel no sistema de ensino e no campo jurídico. Apresenta e analisa os dados coletados junto a uma turma de direito da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Por fim produz uma crítica a tal ensino e descreve as potencialidades transformadoras do mesmo. O sexto capítulo apresenta o conceito de justiça ambiental sob os princípios da educação ambiental transformadora e da teoria dos híbridos de François Ost e Bruno Latour.

Por fim, serão deduzidas as considerações finais acerca dos resultados obtidos neste estudo.

1. A TRAJETÓRIA¹²

Tudo isso tem algo de surpreendente, sobretudo para aqueles que são enviados à linha de frente, para desempenhar as funções ditas “sociais” e suprir as insuficiências mais intoleráveis da lógica do mercado, sem que lhes sejam dados os meios de cumprir verdadeiramente a sua missão. Como não teriam eles a impressão de ser constantemente iludidos e desautorizados? (BOURDIEU, 1998, p. 11).

As contingências de trazer ao presente as memórias do passado não estão na enumeração das vivências que me transportou a esse momento de escrita, mas sim ao modo com que posso pensar a mim e as minhas práticas em cada um desses momentos. Espero assim, descrever-pensar a minha trajetória e os *porquês* desta dissertação.

Não tenho dúvidas que o motivo que me conduziu as bancadas universitárias foi à figura do meu pai e sua herança de *saberes-fazer*s, a quem dedico essas singelas linhas introdutórias. Trabalhando ao seu lado desde cedo, ele advogado criminalista, tive o privilégio em diversas ocasiões de presenciar o labor que fazia junto às pessoas mais desamparadas socialmente. Quando o momento da profissionalização “bateu em minha porta”, logo optei por uma atividade que de alguma forma contribuísse para a realização daqueles que tinham menos oportunidades de ter uma vida com as mínimas condições de subsistência: a educação. Acreditava que “a educação poderia mudar o mundo!”. Esta dissertação trata justamente daqueles supracitados por Bourdieu, que uma vez enviados a linha de frente dos conflitos sociais gerados pelo capitalismo, se viram iludidos e desautorizados.

Em 1998 comecei a cursar História – Licenciatura Plena pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Desde logo me dediquei à pesquisa, da qual resultaram em um esforço de publicações. Fui bolsista de pesquisa PIBIC/CNPq no projeto *Memória & História da cidade do Rio Grande* que dava

¹² O autor se refere neste capítulo na primeira pessoa do singular.

subsídios ao encarte *O Peixeiro* no diário riograndino *Jornal Agora*, participei e organizei seminários, encontros e simpósios. Advenho deste período o conhecimento geo-histórico do lugar do meu discurso, a cidade do Rio Grande, a Bacia Platina, a América Latina, desde seus projetos de conquista. O primeiro artigo, “O ensino jesuíta: transplantação e alienação abaixo da linha do Equador”, o primeiro livro “A imprensa na cidade do Rio Grande: ensaios históricos”. Conheci a ciência por um dos seus caminhos mais árduos, das intermináveis horas de leituras de uma verdadeira biblioteca a qual a epistemologia histórica impõe aos seus iniciados. Foi aqui que descobri a História Cultural, Roger Chartier e seu dileto amigo Pierre Bourdieu, teórico desta dissertação. Longínquos quatorze anos de leituras de sua obra, ainda a ser completamente decifrada.

Deste período guardo em minha memória os dias de estágio de ensino nas turmas de 5º série e no ensino médio no curso de magistério, ambos no Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller, escola pública onde eu mesmo havia estado poucos anos antes como aluno. Recordo-me, da manhã que apliquei a primeira avaliação, sendo requisitado junto ao setor pedagógico para esclarecer os motivos de tal atividade. Foi o primeiro sinal de estranhamento entre educar e ensinar, especialmente dentro de um sistema de ensino institucionalizado. A liberdade que presumia, era em verdade um pequeno cárcere.

Em 2001, antes de ter a oportunidade de transformar meu conhecimento em profissão, fui aprovado no concurso do Banco do Brasil S.A. e lotado na cidade de Dom Feliciano/RS. Nesta pequena cidade, tive uma experiência ímpar de contato com o público no atendimento diário, especialmente, de pessoas de poucos recursos escolares, da qual os números bancários eram sempre uma incógnita. Era um momento de grandes responsabilidades, lidando cotidianamente com os montantes financeiros de famílias de agricultores, que encontravam em mim a segurança do esforço de um ano de trabalho na lavoura. Intentavam através da plantaçãõ de fumo para as multinacionais de cigarro obter maior rentabilidade possível, mas acabavam por se contaminar por agrotóxicos e aos pequenos córregos e arroios que cruzavam esse pitoresco recanto do Rio Grande do Sul. Não tenho como abandonar a memória do agricultor em frente ao caixa eletrônico paralisado e quase inconsciente. Suas mãos negras e rachadas do agrotóxico, pedindo auxílio para sacar dinheiro

para uma internação hospitalar; com uma educação limitada, não conseguia diferenciar os números e letras que estavam na tela. Uma dialética de valores se instalava, eu estava residindo em dois campos sociais diversos e sentia o peso estrutural da sociedade capitalista coagindo meus ideais mais profundos. Nas entranhas do capitalismo financeiro, descobria sua perversidade no cotidiano bancário.

Todavia, no mesmo ano, a vontade de prosseguir os estudos me conduziu à seleção e aprovação nos mestrados de História do Brasil na PUC/POA e de Integração Latino-Americana na UFSM/RS. Optando por este último, desenvolvi diversas atividades desde a organização da biblioteca setorial do mestrado, a organização do projeto político-pedagógico do Curso de História, outras publicações; e, para mim de forma especial, a docência orientada nos cursos de História (História da América IV – Revoluções e Contrarrevoluções na América Latina) e Arquivologia (Introdução à História). Tive a oportunidade de viajar pela América Latina, observando os problemas em comum como a educação e as oportunidades de emprego e renda, mas também as redes de conhecimento, onde o pensamento local encontrava sua complementaridade global.

De volta a Rio Grande, trabalhei como gerente de negócios na empresa de telefonia GVT, onde por mais uma oportunidade tive contato direto com os mais variados públicos, mas também com a realidade cruel e excludente do mercado de trabalho ditado pelos valores do capitalismo. Percorrendo as periferias onde nenhum dos serviços públicos e privados, os ditos “benefícios” do capitalismo, chegavam. Os limites geográficos eram os limites da miséria absoluta, em uma imbricação de infortúnio, falta de escolaridade, fome, drogadição, falta de oportunidades e degradação ambiental.

Insatisfeito, retornei a universidade em meados de 2008. Ingressei na primeira turma do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas/FURG. O cartesianismo da lógica booleana se instalava a cada linha de programação do código-fonte. O utilitarismo, o pragmatismo, o funcionalismo, eram premissas invencíveis à lógica educacional que visava o mercado de trabalho. Preocupação que me conduziu sempre a contestar qual o sentido que damos a educação em nossa sociedade.

O início de 2009 reservou-me uma das atividades mais gratificantes que desenvolvi através do contrato de professor substituto, inicialmente pela FURG no antigo Colégio Técnico Industrial Mário Alquati e após pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS (EBTT). Ali lecionei História, Sociologia, Microinformática e Metodologia Científica para diferentes turmas de ensino médio integrado, cursos técnicos de automação, refrigeração-climatização e eletricidade. Especialmente, foi no ensino de EJA (Ensino de Jovens e Adultos) que realizei o meu desejo primordial de contribuir com a mudança de vida daqueles hipossuficientes socialmente. Encontrando neste momento uma oportunidade de afastá-los da reduzida condição em que viviam esses sujeitos.

Ainda no ano de 2009, fui aprovado no Curso de Bacharelado em Direito/FURG, tendo participado do Grupo Transdisciplinar de Pesquisa Jurídica para Sustentabilidade (GTJUS) e Grupo de Pesquisa Hermenêutica e Ciências Criminais (GPHCCRIM). Neste espaço transdisciplinar, percebi a necessidade de que os meus colegas acadêmicos de direito tivessem a mesma oportunidade de se sensibilizar com os conflitos socioambientais e despertar para o *outro* além de *si*. Motivo que gerou esta dissertação, a urgência de no campo jurídico reacendermos o debate sobre justiça, de justiça ambiental, para abrir a “porta da sala de aula” para outros saberes-fazer. A premência de pensarmos a nossa condição de futuros bacharéis e de qual o sentido que estamos dando a essa educação tão particular e especial. Não posso deixar de anotar que foi no Curso de Direito que encontrei meu orientador, Prof. Dr. Francisco Quintanilha Vêras Neto, reservatório inesgotável de saberes.

No final do ano de 2009 fui aprovado no Mestrado em Educação Ambiental/FURG, lá me descobri inúmeros significados novos sobre a vida e o meio ambiente. Um deles em particular, a educação ambiental transformadora, da qual o direito pode e deve fazer parte. Não mais um discurso sobre a natureza ou como conservá-la, mas prática e sentido para a vida na busca de uma sociedade mais justa e onde os benefícios e danos provenientes da transformação da natureza devem ser justamente distribuídos de forma coletiva e harmônica. Creio que objective ligar pontos desconexos entre estes dois campos do saber; entre aquele que deseja

a justiça, a educação ambiental transformadora, e aquele que produz a justiça, o direito.

Assim o ciclo se completou. Durante dois anos me dediquei ao curso de Bacharelado em Direito/FURG, às disciplinas do Mestrado em Educação Ambiental/FURG e, todas as noites, às aulas do EJA com os “filhos da periferia de Rio Grande”. Um esforço que vejo recompensado ao encontrar meus alunos, esses esquecidos por todos, nos corredores da Universidade como colegas de ensino superior que não deixo de recorrer a um abraço carinhoso de esperança e incentivo.

Sou colaborador do projeto educação ambiental “(Re) construindo modos de fazer e pensar a EA como condição de benefício do processo penal” promovido pelo PPGEA e o Ministério Público Federal, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Vanessa Hernandez Caporlingua. Neste curso, que na sua quase totalidade, é composto por pescadores artesanais que vivem na periferia de nosso município, pude perceber que a resolução dos conflitos socioambientais não passa somente pelas visões de mundo daquele que é punido pelo Direito. É preciso estabelecer do outro lado desse exercício de justiça ambiental um agente capaz de reconhecer os dilemas da sociedade capitalista e o limite da marginalidade em que vivem as populações pobres e miseráveis, pressionadas pelo avanço das forças produtivas que lhe relegam os danos, mas não os benefícios da transformação da natureza pelo trabalho.

Findo o contrato como professor substituto (EBTT), fui aprovado para compor o grupo do Programa de Educação Ambiental do Porto do Rio Grande (ProEA/PRG) da Divisão de Meio Ambiente, Saúde e Segurança do Porto de Rio Grande/Rio Grande do Sul. Projeto este que visa mediar os conflitos socioambientais nas comunidades afetadas pela expansão do Porto e do Polo Naval em desenvolvimento na cidade do Rio Grande. Apesar de não contar com as qualidades requisitadas pelo projeto, uma vivência efetiva nas comunidades de risco socioambiental, lembro-me que entre as palavras carinhosas de acolhimento que diziam “precisávamos de alguém para pensar o projeto”. Neste viés, creio que a maior contribuição que posso

dar neste momento é justamente esta, de refletir teoricamente sobre os fundamentos da educação ambiental (FEA)¹³, cujo objetivo é:

Abordar os fundamentos históricos, antropológicos, sociológicos, filosóficos (éticos e epistemológicos) da Educação Ambiental, considerando que os mesmos são importantes na definição e na busca de valores, conhecimentos, habilidades e comportamentos almejados pela Educação Ambiental na transformação da crise socioecológica-ambiental.

Hoje me encontro lotado como funcionário público municipal da Unidade de Licenciamento e Fiscalização da Secretaria Municipal do Meio Ambiente do Rio Grande. Nesta Secretaria, atuei em dois projetos fundamentais para a EA do município. O primeiro, “Central Praia Viva”, projeto de fiscalização e educação ambiental desenvolvido na “Praia do Cassino”, que atendeu mais de 150 ocorrências de conflitos ambientais no veraneio de 2012. O segundo, “Patrulha Ambiental Mirim”, projeto de educação ambiental com crianças de até 12 anos, que trata dos mais diversos temas (reciclagem de resíduos sólidos, educação no trânsito, flora e fauna costeira, entre outros). Neste momento, sou o administrador do “SISLAM – Sistema de Licenciamento Ambiental da Secretaria Municipal do Rio Grande”¹⁴, sistema que torna as licenças e demais documentos ambientais do município públicos e virtuais. Entre estas atividades redijo projetos de lei que inovam ou complementam a legislação ambiental municipal. No momento, da redação desta dissertação, redijo a “Política Pública Municipal de Saneamento Básico”, que dará suporte legal ao futuro “Plano Municipal de Saneamento Ambiental”. Entre outros projetos estão o que altera a competência da Secretaria Municipal do Meio Ambiente, que modifica o porte e potencial poluidor para emissão da “licença única” ambiental e o que cria o cadastro municipal de consultores ambientais.

Creio ter colhido ao longo dessa vida-memória a práxis suficiente para dissertar sobre o papel da educação no conflito entre capital e sistema de ensino.

¹³ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**. Disponível em www.educacaoambiental.furg.br. Acessado em 29 de maio de 2012.

¹⁴ PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. **SISLAM – SISTEMA DE LICENCIAMENTO AMBIENTAL**. Disponível em: www.riogrande.sislam.com.br. Acesso em: 28 de maio de 2012.

Percebo com maior vigor a importância da difusão da EA em todos os campos sociais, frente ao crescimento econômico ligado ao Polo Naval que vive a cidade do Rio Grande. Convivo diariamente com pequenos e grandes empreendedores, com a responsabilidade ambiental acerca destes empreendimentos, da forma com que a administração pública lida com tais conflitos entre capital e meio ambiente. Neste contexto, tenho participado e observado nas diferentes esferas da administração pública das questões que envolvem a necessidade de termos, todos nós, um meio ambiente equilibrado em relação às ações antrópicas, compreendendo os conflitos instalados entre o capital e educação, especialmente Educação Ambiental, como um valor recorrente na formação de um *habitus* social para a preservação da vida.

Todavia, ao término desta experiência fantástica de conhecimento e vivência junto ao PPGEA, permanece latente a inquietação de que aquela escolha primordial pela educação, ainda, pouco reflete em mudança concreta da realidade. Frente ao mundo ditado pelo capital econômico, a educação pouco produz alteração na dominação exercida através das relações de classe. Creio que através da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu possamos conduzir a Educação Ambiental a outro patamar, realizando-a como alternativa frente ao sistema de ensino para alteração da condição social do agente e da estrutura social.

2. BOURDIEU E A EDUCAÇÃO

2.1 ENSINO E VIOLÊNCIA

Em “*A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*” de 1970, Bourdieu analisa o “sistema das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes”¹⁵. Ao dar início ao seu estudo sobre a educação, declina da posição epistemológica de compreender o *sistema de ensino* estritamente pelo seu funcionamento interno. Para ele tal sistema está intimamente conectado à estrutura de classes, sendo assim derivado de *relações de poder* que sustentam uma *violência simbólica*. Nesse sentido primordial é que denota:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força¹⁶.

Teoricamente, apoia-se entre três concepções fundamentais da sociologia moderna: 1) as relações de classe e a ideologia dominante de Marx; 2) as diferentes formas de domínio, coerção e representação interindividuais de poder (econômico, político, social, etc.) através do *match* de Weber; e 3) a reação contra as representações de legitimidade e exteriorização da legitimidade da dominação em Durkheim. *Poder* ou *relação de poder* é então *violência simbólica* que tenta escamotear a *violência material* das *relações de força*, quando essa última não se manifesta na sua essência. Afirma, categoricamente:

¹⁵ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 16.

¹⁶ Ibidem, p. 25.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural¹⁷.

A abordagem sociológica de Bourdieu é radical e contradiz todas as expectativas positivas acerca do sistema de ensino. Ensinar é um ato de poder, uma violência, violência simbólica que escamoteia uma violência material.

2.2 AÇÃO PEDAGÓGICA

Por tal, “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”¹⁸. Esse duplo arbítrio de imposição e cultura é, para dominantes e dominados de uma formação social, a *ação pedagógica* exercida pelos grupos (educação difusa), família (educação familiar) e sistema de ensino (educação institucionalizada). Todavia, Bourdieu reserva ao *sistema de ensino* institucionalizado um papel importante para a dominação da classe dominante.

Caso se admita que a cultura e, neste caso particular, a cultura erudita [aquela que deve ser transmitida] em sua qualidade de código comum é o que permite a todos os detentores deste código associar o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos e às mesmas obras e, de maneira recíproca, de exprimir a mesma intenção significativa por intermédio das mesmas palavras, dos mesmos comportamentos e das mesmas obras, pode-se compreender por que a Escola, incumbida de transmitir esta cultura, constitui o fator fundamental do consenso cultural nos termos de uma participação de um sendo comum entendido como condição da comunicação. O que os indivíduos devem à escola é sobretudo

¹⁷ BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Escritos de educação. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs.). 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 41.

¹⁸ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 26.

um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns. [...] O desacordo supõe um acordo nos terrenos de desacordo, e os conflitos manifestos entre as tendências e as doutrinas dissimulam, aos olhos dos que deles participam, a cumplicidade em que implicam e que choca o observador estranho ao sistema¹⁹.

O sistema de ensino, em seus níveis hierárquicos, é responsável pela transmissão dos conteúdos e modos *daquilo que deve*, arbitrariamente, ser transmitido da cultura da formação social por uma ação pedagógica em forma de uma educação valorativa, a exemplo da função da escola. Bourdieu chega ao conceito de *educação* a partir do seguinte raciocínio:

A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação)²⁰.

A *comunicação pedagógica*, o ritual de transmissão de conhecimento e *maneiras de estar no mundo* a serem inculcadas pelo agente, pressupõe uma seleção *de coisas a ser apreendidas*; uma cultura arbitrariamente imposta e que deve ser necessariamente internalizada como objetivo da própria *ação pedagógica*. Para o autor, a *ação pedagógica* é um arbítrio cultural, ou seja:

[...] violência simbólica, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não-violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica. Compreende-se ao mesmo tempo a dependência dessa teoria

¹⁹ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 206-207.

²⁰ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 26.

geral das ações de violência simbólica [...] a uma teoria geral da violência simbólica e da violência legítima²¹.

Para que haja comunicação pedagógica é necessário que se estabeleça uma *relação de comunicação*, uma *relação de força* sociologicamente construída que define a *forma* de imposição e inculcação²². Não há nada de espontâneo e consensual na ação pedagógica, sua forma, imposição e o conteúdo cultural são sempre arbitrados para ratificação de um sistema simbólico de modo que pareça legítima. A ação pedagógica dominante é aquela da classe dominante, à medida que:

[...] tanto por seu modo de imposição como pela delimitação daquilo que ela impõe e daqueles a quem ela o impõe, corresponde o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e, sob a relação considerada aqui, pedagógicos) dos grupos ou classes dominantes²³.

Essa seleção de significações, que no caso da cultura dominante é a seleção de significações dos dominantes, produz um sistema simbólico arbitrário e necessário à manutenção da própria coerência das funções e da cognição das relações de poder²⁴.

A AP é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, com dignas de ser reproduzidas por um AP, reproduzir (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural²⁵.

²¹ Ibidem, p. 18.

²² Ibidem, p. 28.

²³ Ibidem, p. 28.

²⁴ Ibidem, p. 28.

²⁵ Ibidem, p. 29

Essa violência simbólica produzida pela AP se reproduz sobre a formação social, garantida por um lado à legitimidade do sistema simbólico dos significados (valores simbólicos e econômicos) e socialmente da própria manutenção das relações de poder entre as classes. Esse sistema simbólico compartilhado e que dá coesão social em nada se deve a um significado “puro”, “essencial”, “*in natura*”, ou mesmo, “humano”; senão a um conjunto de valores arbitrariamente constituído para a dominação dos dominantes de grupos ou classes de uma formação social. Assim:

Isso significa que a AP, que está sempre objetivamente situada entre dois pólos inacessíveis da força pura e da pura razão, deve tanto mais recorrer a meios diretos de coerção, quanto as significações que ela impõe se impuserem menos por sua força própria, isto é, pela força da natureza biológica ou da razão pura²⁶.

Isso não quer dizer que em uma sociedade somente vigore uma AP, a AP dominante. Todavia todas as diferentes APs serão sempre interconectadas à AP dominante, uma vez que é ela que inculca os valores arbitrariamente constituídos como valores dominantes. É através da AP dominante que se opera a reprodução cultural e social, desta forma:

[...] contribui reproduzindo o arbitrário cultural que ela inculca, para reproduzir as relações de força em que se baseia seu poder de imposição arbitrária (função de reprodução social da reprodução cultural) (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 31).

É importante anotar que Bourdieu afirma que todas as variações de AP, são sucedâneas da AP dominante.

Numa formação social determinada, as diferenças AP, que não podem jamais ser definidas independentemente de sua dependência a um sistema das AP submetido ao efeito de dominação da AP dominante, tendem a reproduzir o sistema dos arbitrários culturais característicos dessa formação social, isto é, o domínio do arbitrário cultural dominante, contribuindo por

²⁶ Ibidem, p. 31.

esse meio à reprodução das relações de força que colocam esse arbitrário cultural em posição dominante²⁷.

2.3 AUTORIDADE PEDAGÓGICA

Bourdieu é perspicaz em caracterizar a autoridade pedagógica sob o ponto de vista de uma sociologia da educação. Para ele há um desconhecimento da relação entre violência simbólica e prática do agente. Esse desconhecimento parte do princípio de não reconhecer, na relação de comunicação pedagógica, o conteúdo como violência simbólica; também não reconhece a relação de força que subsiste entre a autoridade pedagógica (AuP) e o receptor pedagógico, acrescida da relação simbólica que reafirma essa violência. Esse desconhecimento evidencia-se uma vez que “uma AP que visasse revelar em seu próprio exercício sua verdade objetiva de violência e destruir por esse meio mesmo a base da AuP do agente seria destrutiva”²⁸. Neste sentido:

Enquanto poder de violência simbólica se exercendo numa relação de comunicação que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico, do mesmo modo que o poder arbitrário que torna possível a imposição não aparece jamais na sua verdade inteira, e enquanto inculcação de um arbitrário cultural realizando-se numa relação de comunicação pedagógica que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente pedagógica, do mesmo modo que o arbitrário do conteúdo inculcado não aparece jamais em sua verdade inteira, a AP implica necessariamente como condição social de exercício a autoridade pedagógica (AuP) e a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la²⁹.

Acresce a esse raciocínio que toda a AP carrega consigo uma incongruência entre a “verdade objetiva” e a “representação necessária (inevitável) dessa ação

²⁷ Ibidem, p. 31.

²⁸ Ibidem, p. 33.

²⁹ Ibidem, p. 32-33.

arbitrária como necessária (natural)”³⁰. Estranhar o “senso comum”, naturalmente aceito da relação pedagógica, conduziria ao efeito autodestrutivo da AP; evidenciando o princípio da violência, que nunca é explícita na AuP.

Enquanto poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, a AuP, poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula³¹.

Reconhecer a legitimidade da AuP de uma AP não é um ato de ingenuidade e nem uma artificialismo. É “dizer que os agentes reconhecem a legitimidade de uma instância pedagógica é dizer somente que faz parte da definição completa da relação de força, na qual eles estão objetivamente colocados, impedi-los da apreensão do fundamento dessa relação”³². Em cada formação social, ao longo de sua história, a classe dominante exerce sua violência (material e simbólica) de forma variável. Primeiro, quanto maior o peso das representações de legitimidade menor será o efetivo exercício da violência física; segundo, quando a AP dos dominadores estiver completamente enraizada e unificada. Afirma Bourdieu³³ nesse sentido:

O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem reforçar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força³⁴.

Toda a ação pedagógica dedica-se a uma dupla função. A primeira de imposição de um arbitrário cultural, uma violência simbólica. A segunda, a

³⁰ Ibidem, p. 34

³¹ Ibidem, p. 34.

³² Ibidem, p. 35.

³³ Ibidem, p. 36.

³⁴ Ibidem, p. 36.

dissimulação desse exercício para sua legitimação. Deste modo, a ação pedagógica institucionalizada no sistema de ensino exerce um *match*, no sentido weberiano utilizado por Bourdieu, uma relação de poder que não necessita ser pensada ou questionada, está naturalizada socialmente. A “tomada de consciência” da imposição de um arbitrário bem como o conteúdo do arbitrário em nada corresponde a uma *libertação*, senão da tentativa de “denúncia de uma legitimidade pedagógica, visam a assegurar-se o monopólio do modo de imposição legítima” detido por outro grupo social³⁵. A medida que a “consciência” não é uma ação em *si* e sobre *si*, se não um fenômeno de valores partilhados socialmente. De forma que:

[...] em uma sociedade onde a transmissão cultural é monopolizada por uma escola, as afinidades subterrâneas que unem as obras humanas (e, ao mesmo tempo, as condutas e os pensamentos) encontram seu princípio na instituição escolar investida da função de transmitir conscientemente (e, também, em certa medida, inconscientemente,) o inconsciente, ou melhor, de produzir indivíduos dotados deste sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados) que constitui sua cultura. [...] Assim, em cada época de cada sociedade, há um hierarquia dos objetos de estudo legítimos que consegue impor-se de maneira tanto mais total por não haver necessidade de ser explicada uma vez que ela aparece como se estivesse depositada nos instrumentos de pensamento que os indivíduos recebem no curso de sua aprendizagem intelectual. [...] Os esquemas lingüísticos e intelectuais determinam muito mais o que os indivíduos apreendem como digno de ser pensado e o que pensam a respeito, pois atuam fora do alcance das tomadas de consciência crítica [...]³⁶.

A existência da ação pedagógica institucionalizada em uma sociedade tolerante com as diferenças entre classes e grupos, permite que a violência simbólica substitua a violência física, como o é na sociedade ditas democráticas. Nesse viés argumenta Bourdieu:

A “maneira suave” pode ser o único meio eficaz de exercer o poder de violência simbólica num certo estado das relações de força e de disposições

³⁵ Ibidem, p. 28.

³⁶ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 206-211-213.

mais ou menos tolerantes relativas à manifestação explícita e brutal do arbitrário³⁷.

Certo sentido de amabilidade e cumplicidade se denota no exercício da ação pedagógica. A opção pelo método suave de ensino escamoteia e legitima a violência simbólica na imposição de valores da classe dominante, como é o valor da propriedade privada nas sociedades capitalistas. Por tal a:

Dependência de que é testemunha a substituibilidade das diferentes formas de violência social e, indiretamente, a homologia entre o monopólio escolar da violência simbólica legítima e o monopólio estatal do exercício legítimo da violência física³⁸.

Tal monopólio é derivado “das relações de força e relações simbólicas cuja estrutura exprime segundo sua lógica o estado da relação de força entre os grupos ou as classes”³⁹. A concorrência entre autoridades pedagógicas está estabelecida pela lógica das forças sociais.

As relações de concorrência entre as instâncias obedecem à lógica específica do campo de legitimidade considerado (político, religioso, ou cultural) sem que a autonomia relativa do campo exclua jamais totalmente a dependência relativamente às relações de força. A forma específica que tomam os conflitos entre instâncias que pretendem à legitimidade num campo dado é sempre a expressão simbólica, mais ou menos, transfigurada, das relações de força que se estabelecem nesse campo entre essas instâncias, e que não são jamais independentes das relações de força exteriores, ao campo⁴⁰.

Bourdieu afirma, deste modo, que no campo cultural em que o sistema de ensino e seus graus de titulação estão inseridos, jamais haverá uma pedagogia que

³⁷ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 38.

³⁸ Ibidem, p. 18.

³⁹ Ibidem, p. 39.

⁴⁰ Ibidem, p. 40.

não seja exercida sob influência das relações de força que dão legitimidade a própria instância pedagógica. Na sociedade capitalista, plasmada em torno do valor da propriedade privada, toda instância pedagógica aceita como legítima é resultado da legitimidade da própria força da classe dominante que lhe impôs ao restante da sociedade. Não haverá alteração na concorrência pela legitimidade desta instância pedagógica, enquanto as forças sociais entre os grupos e classes não for alterada.

2.4 COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA

A autoridade pedagógica é condição essencial na comunicação pedagógica. Na ação pedagógica as ações de falar e escutar não se constituem por si só em um processo de formação, senão um processo de informação. Para a informação se transformar em formação é basilar que ela seja emitida por uma autoridade pedagógica.

Na medida em que toda a AP em exercício dispõe logo de imediato de uma AuP, a relação de comunicação pedagógica deve suas características próprias ao fato de que ela se encontra totalmente dispensada de produzir as condições de sua instauração e de sua perpetuação⁴¹.

A legitimidade da autoridade pedagógica, desse *match*, será contumazmente requerida por todo aquele que deseja transmitir um valor a ser inculcado como reordenador do hábito social. Por tal, é visível a necessidade da mutação dos movimentos sociais transformadores das relações sociais em um movimento de educação. Neste sentido, o educador não necessita reafirmar sua condição de autoridade pedagógica a todo o momento que exerce a ação de comunicação pedagógica. Uma vez institucionalizada (a exemplo da escola e da universidade) tal autoridade pedagógica é legitimada por sua posição, assim “os receptores

⁴¹ Ibidem, p. 41.

pedagógicos estão de imediato dispostos a reconhecer a legitimidade da informação transmitida e a AuP dos emissores pedagógicos, e por conseguinte a receber e interiorizar a mensagem”, pelo desconhecimento da violência simbólica que lhe é imposta⁴².

Na medida em que toda a AP em exercício dispõe logo de princípio de uma AuP, a relação de comunicação pedagógica na qual se realiza a AP tende a produzir a legitimidade do que ela transmite designando o que é transmitido, só pelo fato de transmiti-lo legitimamente, como digno de ser transmitido, por oposição a tudo o que ela não transmite⁴³.

Incapaz de promover diretamente o arbítrio cultural imposto aos dominados de formar hegemônica e hegemonzante, a classe dominante delega esse poder da ação pedagógica a uma autoridade pedagógica. De modo que:

Toda instância (agente ou instituição) que exerce uma AP não dispõe de AuP senão a título de mandatário dos grupos ou classes dos quais ela impõe o arbitrário cultural segundo um modo de imposição definido por esse arbitrário, isto é, a título de detentor por delegação do direito de violência simbólica⁴⁴.

A delegação da autoridade pedagógica por uma instância pedagógica encontra seu limite na impossibilidade de regar plenamente comunicação pedagógica. Certa ilusão de liberdade repousa no fato de a instância pedagógica não poder controlar *completamente* o modo, o conteúdo e o público (princípio da limitação da autonomia das instâncias pedagógicas)⁴⁵. Todavia, a ação pedagógica exercida de maneira concorrente à ação pedagógica dominante por uma AuP, conduziria ao receptor comunicação pedagógica as sanções impostas pela ausência daquilo de que deveria ter inculcado, internalizado, como arbítrio cultural válido e

⁴² Ibidem, p. 43.

⁴³ Ibidem, p. 44.

⁴⁴ Ibidem, p. 46.

⁴⁵ Ibidem, p. 49.

necessário para uma sociedade dominada pela imposição de um arbítrio cultural dominante. É nesse contexto que a teoria da reprodução de Bourdieu é eficaz em reconhecer que:

Numa formação social determinada, as sanções, materiais ou simbólicas, positivas e negativas, juridicamente garantidas ou não, nas quais se exprime a AuP e que asseguram, reforçam e consagram duravelmente o efeito de uma AP, têm tanto mais oportunidades de serem reconhecidas como legítimas, isto é, têm uma força simbólica tanto maior quanto mais se aplicam aos grupos ou classes para as quais essas sanções têm mais oportunidades de serem confirmadas pelas sanções do mercado em que se constitui o valor econômico e simbólico dos produtos das diferentes AP (princípio de realidade ou lei do mercado)⁴⁶.

As sanções simbólicas, todas aquelas derivadas da ausência dos valores culturais dominantes; bem como as sanções materiais, derivadas da ausência de práticas da sociedade dominante, são mais eficazes entre os dominantes dispostos a manter tais sanções como modo de distinção em relação ao dominados. Quanto por mais diversa for à ação pedagógica concorrente à ação pedagógica dominante, menor será o valor econômico e simbólico dela derivante. Para compreender o processo de exclusão pela inclusão, no sentido da universalização, unificação e institucionalização da ação pedagógica em uma sociedade, relata Bourdieu:

Quanto mais o mercado em que se constitui o valor dos produtos das diferentes AP está unificado, mais os grupos ou as classes que sofreram um AP que lhes inculcou um arbitrário cultural dominado têm oportunidades de lembrar o não-valor de seu acervo cultural, tanto pelas sanções anônimas do mercado de trabalho, quanto pelas sanções simbólicas do mercado cultural [...], sem falar nos *verectidos* escolares, que estão sempre carregados de implicações econômicas e simbólicas. Essas chamadas de ordem tendem a produzir em si mesmas, aliás, se não a declaração explícita da cultura dominante como cultura legítima, pelo menos a consciência larvada da ingenuidade cultural de seus conhecimentos. Assim, unificando o mercado em que se constitui o valor dos produtos das diferentes AP, a sociedade burguesa multiplicou (relativamente, por exemplo, a uma sociedade de tipo feudal) as ocasiões de submeter os produtos das AP dominadas aos critérios de avaliação da cultura legítima, afirmando e confirmando sua dominação na ordem simbólica: numa tal formação social, a relação entre as AP dominadas e a AP pode, por conseguinte, compreender-se por analogia com a relação que se

⁴⁶ Ibidem, p. 49.

estabelece, numa economia dualista, entre o modo de produção dominante e os modos de produção dominados (agricultura e artesanato tradicionais), cujos produtos são submetidos às leis de um mercado dominado pelos produtos do modo de produção capitalista. Todavia, a unificação do mercado simbólico, por desenvolvida que seja, não exclui nunca que as AP dominadas consigam impor a essas que as submetem, pelo menos durante algum tempo e em certos domínios da prática, o reconhecimento de sua legitimidade: a AP familiar não pode exercer-se nos grupos ou classes dominadas senão na medida em que é reconhecida como legítima, tanto pelos que a exercem quanto por aqueles que a ela se submetem, mesmo se esses últimos são votados a descobrir o arbitrário cultural do que tiveram de reconhecer o valor para alcançá-lo é desprovido de valor em um mercado econômico ou simbólico dominado pelo arbitrário cultural das classes dominantes⁴⁷.

Exemplarmente, o sociólogo francês, descreve o funcionamento da ação pedagógica dominante, potentemente, institucionalizada em um sistema de ensino. A imposição de um arbitrário cultural pelos dominantes, que é facilmente internalizado pela classe dominante que a instituiu, fazendo crer que o dominado reconheça o desvalor e/ou a incompletude do seu acervo cultural, constantemente posto a prova por *veredictos* sociais dispostos e regrados pela mesma classe dominante. As ações pedagógicas concorrentes à ação pedagógica dominante, como dois modos de produção do *habitus* social a ser cultivado a partir de regras de valoração simbólica e material imposta por um arbítrio cultural por meio de uma violência simbólica desconhecida; e por quando reconhecida, compreendida como desvalorizada.

2.5 TRABALHO PEDAGÓGICO

Na teoria da reprodução de Bourdieu há um momento de clivagem, que de forma especial prima por compreender a forma com que a violência simbólica se transmuta em hábito social recorrente. Destina ao trabalho pedagógico tal função conceitual, a medida em que:

⁴⁷ Ibidem, p. 50-51.

Enquanto imposição arbitrária de um arbitrário cultural que supõe a AuP, isto é, uma delegação de autoridade, a qual implica que a instância pedagógica reproduza os princípios do arbitrário cultural, imposto por um grupo ou uma classe como digno de ser reproduzido, tanto por sua existência quanto pelo fato de delegar a uma instância a autoridade indispensável para reproduzi-lo, a AP implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado⁴⁸.

É somente em um processo de longa duração que a inculcação de um arbítrio cultural é capaz de ser internalizada por um agente, que o replica como um *habitus*, uma razão prática de fazer aquilo que é esperado que ele faça segundo o critério valorativo da classe dominante. O *habitus* é assim um conceito chave para compreender a sociologia da educação de Bourdieu, à medida que se encontra entre a força estrutural da leitura marxista e da subjetividade da leitura pós-moderna. Não é, unicamente, a infraestrutura econômica da leitura ortodoxa marxista que define a ação do agente por meio da ideologia; nem a sua subjetividade e cognição do indivíduo como quer o viés pós-moderno; e sim, um ponto intermediário entre estrutura e sujeito: o *habitus*. *Habitus* formado por um processo de interiorização dos princípios de um arbítrio cultural, como uma razão prática esperada socialmente, que possibilita a estruturação estruturada da estrutura dominante. Denotando, a importância do sistema de ensino na formação massiva e homogênea de comportamentos esperados socialmente pelos dominantes.

Enquanto “força formadora de hábitos”, a escola proporciona aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral e geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado⁴⁹.

⁴⁸ Ibidem, p. 53.

⁴⁹ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 211.

Habitus é, então, a forma social do capital cultural internalizado e que não cessa com o fim do trabalho pedagógico. Vigendo em um tempo intergeracional que garanta a reprodução da estrutura simbólica e material.

Considerando-se as condições que devem ser preenchidas para que se realize um TP (“o educador, diz Marx, tem ele mesmo necessidade de ser educado”), toda instância pedagógica é caracterizada por uma duração estrutural maior do que a de outras instâncias que exercem um poder de violência simbólica, porque tende a reproduzir, na medida em que o permite sua autonomia relativa, as condições nas quais foram produzidos os reprodutores [...]⁵⁰.

Toda a instância pedagógica dominante requer maior tempo estrutural de convalidação do trabalho pedagógico. A tradição envolta no sistema de ensino, ou seja, a capacidade de legitimar sua perpetuação, que contraria a inovação das ações pedagógicas concorrentes que desejam ocupar seu espaço de legitimidade, permite a *educação dos educadores*. Assim, reproduzindo o sistema de ensino e reproduzindo o sistema de classes, ensinando o que lhes foi ensinado; em certo grau de autonomia, que nunca rompe com os princípios fundamentais do arbítrio cultural que lhe foi imposto e que reproduzem aos iniciados. Compreendido como:

Instrumento fundamental da continuidade histórica, a educação considerada como processo através do qual se opera no tempo a reprodução do arbitrário cultural, pela mediação da produção do hábito produtor de práticas de acordo com o arbitrário cultural (isto é, pela transmissão da formação como informação capaz de “informar” duravelmente os receptores)⁵¹.

As estruturas objetivas de práticas reprodutoras das estruturas objetivas (*habitus* estruturantes da estrutura) são assim, tradições arbitrárias impostas pela classe dominante, que para além de serem desconhecidas como violência simbólica em curta duração, são cultivadas como heranças culturais e suas autoridades

⁵⁰ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 54.

⁵¹ Ibidem, p. 54.

pedagógicas e receptores pedagógicos como herdeiros de títulos como bens culturais valiosos convertidos com maior êxito em capital cultural ou capital econômico.

Enquanto trabalho prolongado de inculcação produzindo uma formação durável, isto é, produtores de práticas conformes aos princípios do arbitrário cultural dos grupos ou classes que delegam à AP a AuP necessária à sua instauração e à sua continuação, o TP tende a reproduzir as condições sociais de produção desse arbitrário cultural, isto é, as estruturas objetivas de práticas reprodutoras das estruturas objetivas⁵².

Em uma sociedade capitalista, a produtividade do trabalho pedagógico está intimamente ligada ao grau de transformação do arbitrário cultural em práticas que possibilitem o acúmulo de bens materiais. Desconhecendo que “quanto mais tais esquemas encontram-se interiorizados e dominados, tanto mais escapam quase que totalmente às tomadas de consciência parecendo-lhe assim coexistentes e consubstanciados à sua consciência”⁵³. De modo que “os indivíduos ‘programados’, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino”⁵⁴.

Nesse sentido, ao inculcar os valores dominantes do capitalismo de forma plena e completa, mais esperado nas classes dominantes por se tratarem de receptores privilegiados daquilo que lhe é inato por sua posição de classe, o indivíduo os transforma em *habitus*, ou seja, em prática recorrente e reiterada de uma razão prática como única possível de ser aferida frente à determinada situação; no caso específico do capitalismo, ensino e educação para o trabalho.

A produtividade específica do TP, isto é, o grau em que ele consegue inculcar aos destinatários legítimos o arbitrário cultural que ele foi chamado a reproduzir, mede-se pelo grau em que o *habitus* que ele produz é transferível, isto é, capaz de engendrar práticas conformes aos princípios do

⁵² Ibidem, p. 54.

⁵³ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 204.

⁵⁴ Ibidem, p. 206.

arbitrário inculcado num maior número de campos diferentes (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 55).

Nesse mesmo sentido, pode-se vislumbrar o sentido do trabalho pedagógico realizado em uma sociedade capitalista. Uma educação como um capital cultural capaz de ser convertido em maior ou menor grau em capital econômico. Dominados competindo de forma desigual por meio de conteúdos e formas culturalmente impostas pelos dominantes para alcançarem a posição dos dominantes. Uma imensa maioria que jamais inculcará plenamente o arbítrio cultural dominante e jamais será reconhecido como homem realizado socialmente em uma sociedade de consumo. Por fim, gerando em si a culpa de sua inabilidade de inculcação e do reconhecimento do desvalor do seu acervo cultural distante da cultura dominante.

A delegação que estabelece uma AP implica, além de uma delimitação do conteúdo inculcado, uma definição do modo de inculcação (modo de inculcação legítimo) e da duração da inculcação (tempo de formação legítima) que definem o grau de realização do TP considerando como necessário e sendo suficiente para reproduzir a forma realizada do *habitus*, isto é, o grau de realização cultural (grau de competência) pelo qual um grupo ou uma classe reconhece o homem como realizado⁵⁵.

2.6 SISTEMA DE ENSINO

Bourdieu, primorosamente, lembra que “aquele que delibera sobre a sua cultura já é cultivado e as questões daquele que crê colocar em questão os princípios de sua educação têm ainda a sua educação por princípio”⁵⁶. Neste contexto, torna-se preciso pensar nos postulados que se deposita sobre o sistema de ensino e sobre a educação de modo mais amplo. Aquele que crê que as mazelas dos dominados podem ser banidas por um sistema escolar dito eficiente,

⁵⁵ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 23.

⁵⁶ Ibidem, p. 59.

democrático e universal para a construção do acervo cultural do homem realizado burguês, em verdade pondera e têm a sua educação por princípio; ou seja, está sob o “manto” do desconhecimento de que sua educação reproduziu um sistema de ensino que reproduz o sistema de classes. Crê que o sistema escolar dos dominantes poderá libertar os dominados pelas regras impostas pelos dominantes, em verdade reproduz-se a reprodução aos futuros reprodutores inculcando valores dos dominantes e fomentando *habitus* sociais perenes. Cabe recordar que:

Uma instância pedagógica não dispõe da AuP que lhe confere seu poder de legitimar o arbitrário cultural que ela inculca senão nos limites traçados por esse arbitrário cultural, isto é, na medida em que, tanto em seu modo de imposição (modo de imposição legítima) quanto na delimitação do que ela impõe, daqueles que estão baseados para impô-lo (educadores legítimos) e daqueles a quem ela impõe (destinatários legítimos), ela re-produz os princípios fundamentais do arbitrário cultural. Isto é, um grupo ou uma classe produz aquilo que é digno de ser reproduzido, tanto por sua existência mesma quanto pelo fato de delegar a uma instância a autoridade indispensável para o reproduzir⁵⁷.

Por tal aqueles que realizam o trabalho pedagógico acreditam situar-se em um espaço de liberdade. No caso, específico, da relação do professor com o espaço da sala de aula, as limitações são impostas por uma “autodisciplina e autocensura (tanto mais inconscientes quanto interiorizaram mais completamente os princípios [dominantes], [como se] vivessem seu pensamento e sua prática na ilusão da liberdade e da universalidade”⁵⁸. Nesse sentido, internalizando limitações éticas e intelectuais do que deve ser ensinado, do modo que deve ser ensinado e para quem deve ser ensinado. Exemplo da pedagogia, pressupostamente, “libertadora” que tenta conectar a realidade social do receptor pedagógico com o arbitrário cultural, de forma que acaba por exortar as diferenças e distinções ou lhe inculcando capital cultural de pouca valoração em relação à cultura dominante.

⁵⁷ Ibidem, p. 48.

⁵⁸ Ibidem, p. 62.

Numa formação social determinada, o TP pelo qual se realiza a AP dominante tem sempre uma função de manter a ordem, isto é, de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, e a lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes, quanto mais tomam a forma da autodisciplina e da autocensura⁵⁹.

Nesse viés, as instituições de ensino que compõem o sistema de ensino através de um processo de universalização e unificação da ação pedagógica tendem a reproduzir as relações de classe por meio da reprodução cultural. Um sistema de ensino imposto pelo dominante garante assim que o sucesso dos mesmos dominantes para manutenção da reprodução social de classe. Denota Bourdieu:

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbítrio cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos e as classes (reprodução social)⁶⁰.

A fortiori, o sistema de ensino dominante, aquele que impõe a ação pedagógica dominante, sobre as regras e veredictos dos dominantes, é sempre derivado do resultado histórico da luta de forças entre as classes em uma determinada formação histórica.

O sistema educacional desempenha uma dupla função em determinada formação social. Por um lado, ele contém ações pedagógicas voltadas à reprodução cultural, ou seja, as significações valoradas (capital cultural) e herdadas da historicidade das relações de força entre os grupos e classes: a cultura dominante. Por outro lado, contém as ações pedagógicas que voltadas à reprodução social, ou seja, da estrutura das próprias relações de

⁵⁹ Ibidem, p. 62-63.

⁶⁰ Ibidem, p. 76-77.

força em uma distribuição desigual do capital cultural entre os grupos e classes de determinada formação social. Fundamentalmente, a arbitrariedade do valor econômico e simbólico de bens materiais e simbólicos é dada pela ação pedagógica dos dominantes, das significações dominantes, que distribui maior capital cultural dominante aos dominantes⁶¹.

A lógica reinante do sistema educacional, não é a de uma ideologia da superioridade; mas sim, uma inculcação da exclusão ou autoexclusão. A função do sistema de ensino, especialmente institucionalizado pelo resultado da luta entre as classes, prima por internalizar no próprio dominado a “consciência” de seu fracasso, como agente que não inculcou plenamente o capital cultural e nem o transmutou em hábito social necessário ao “sucesso” social. Obliquamente:

Interiorizando naqueles que estão excluídos do número de destinatários legítimos (seja a maioria das sociedades, antes de toda educação escolar, seja durante os estudos) a legitimidade da exclusão; impondo o reconhecimento, por aqueles que ele relega a ensinos de segunda ordem, da inferioridade desses ensinos e daqueles que os recebem; ou ainda, inculcando, através da submissão às disciplinas escolares e da adesão às hierarquias culturais, uma disposição transmissível e generalizada a respeito das disciplinas e das hierarquias sociais. Em suma, em todos os casos, a principal força da imposição do reconhecimento da cultura dominante como cultura legítima e do reconhecimento correlativo da ilegitimidade do arbitrário cultural dos grupos ou classes dominados reside na exclusão, que talvez por isso só adquira força simbólica quando toma as aparências de auto-exclusão. Tudo se passa como se a duração do TP que é concedido às classes dominadas fosse objetivamente definida como o tempo que é necessário e suficiente para que o fato da exclusão adquira toda a sua força simbólica, isto é, para que apareça àqueles que a ele se submetem como a sanção de sua indignidade cultural e para que nenhum seja levado a ignorar a lei da cultura legítima: um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória consiste no fato de que ela consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos (por exemplo, em matéria de direito, de medicina, de técnica, de entretenimento, ou de arte), levando consigo a desvalorização do saber e do saber-fazer que elas efetivamente dominam (por exemplo, direito consuetudinário, medicina doméstica, técnicas artesanais, língua e arte populares [...]) , e estabelecendo assim um mercado para as produções materiais e sobretudo simbólicas cujos meios de produção (a começar pelos estudos superiores) são o quase-monopólio das classes dominantes (por exemplo, diagnóstico médico, conselho jurídico, indústria cultural, etc) (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 34).

⁶¹ Ibidem, p. 32.

A ação pedagógica dominante através do trabalho pedagógico fere na “pele da (in)consciência” uma “marca simbólica” da autoexclusão, sua indignidade cultural. Através desse processo lento de conhecimento da lei da cultura legítima, desconhece a imposição da cultura legítima, se autoexcluindo e autocensurando pelo insucesso através do sistema de ensino.

[...] todo o ato de transmissão cultural implica necessariamente na afirmação do valor da cultura transmitida (e, paralelamente, a desvalorização implícita ou explícita das outras culturas possíveis). Em outros termos, isto significa que todo o ensino deve produzir, em grande parte, a necessidade de seu próprio produto e, assim, constituir enquanto valor ou como valor dos valores, a própria cultura cuja transmissão lhe cabe. E tal exigência se faz presente no próprio ato de transmissão⁶².

Nesse mesmo sentido, a violência simbólica que lhe impõe a cultura legítima, lhe incute o desvalor cultural de todo o conhecimento derivado de outras ações pedagógicas primárias, como a cultura obtida na família – excetuando as famílias da classe dominante⁶³ –, assim como de outras ações pedagógicas difusas exercidas por grupos que lutam pela legitimidade da ação pedagógica. Igualmente, trata-se do abandono das identidades preexistentes ao sistema de ensino, que tem por objetivo hegemonizar a cultura, conduzindo os saberes e saberes-fazer anteriores e concorrentes ao plano de desvalor social. Trata-se de uma violência que não cessa, nem mesmo quando do término do trabalho pedagógico, uma vez que a cultura legítima já está transubstanciada em prática social legítima nos dominados. Por fim, o desvalor cultural e o fracasso frente ao trabalho pedagógico, lhe conduziram posições sociais inferiores na sociedade; obtendo na economia dos bens simbólicos

⁶² BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 218.

⁶³ BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Escritos de educação. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs.). 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 41-42. “Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”.

e na economia dos bens materiais a posição de inferioridade na conquista dos benefícios derivados da transformação dos bens da natureza em bens para a vida.

Caso se leve a sério o fato de que os indivíduos cultivados devem sua cultura à escola – quer dizer, um programa de percepção, de pensamento e de ação –, constate-se que, assim como a diferenciação das escolas ameaça a integração cultural da classe cultivada, também a segregação efetiva tendente a reservar de modo mais ou menos completo o ensino secundário (sobretudo nas seções mais clássicas) e o ensino superior às classes mais favorecidas tanto do ponto de vista econômico, e sobretudo, do ponto de vista cultural, tende a criar um situação de cisma cultural⁶⁴.

Conduzindo a raciocínio de que:

Considerando-se 1) que um SE não pode se desincumbir de sua função própria de inculcação senão com a condição de produzir e de reproduzir pelos meios próprios da instituição as condições de um TP capaz de reproduzir nos limites dos meios da instituição, isto é, continuamente, ao menor preço e em série, um *habitus* tão homogêneo e tão durável quanto possível, entre o maior número possível, entre o maior número possível dos destinatários legítimos (entre os quais os reprodutores da instituição); considerando-se 2) que um SE deve, para cumprir sua função externa de reprodução cultural e social, produzir um *habitus* tão conforme quanto possível aos princípios do arbitrário cultural que ele é destinado a reproduzir, as condições do exercício de um TP tendem a coincidir com as condições de realização da função de reprodução; isso porque um corpo permanente de agentes especializados, bastante intercambiáveis para poder ser recrutados continuamente e em número suficiente, dotados da formação homogênea e dos instrumentos homogeneizados e homegeneizantes que são a condição do exercício de um TP específico e regulamentado, isto é, de um trabalho escolar (TE), forma institucionalizada do TP secundário, está predisposto pelas condições institucionais de sua própria reprodução a limitar sua prática aos limites traçados por uma instituição convocada para reproduzir o arbitrário cultural e não decretá-lo⁶⁵.

⁶⁴ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 219.

⁶⁵ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 79.

2.7 TRABALHO ESCOLAR

O trabalho escolar é então o regime onde se opera a função de “[...] codificar, homogeneizar e sistematizar a mensagem escolar (cultura escolar como cultura ‘rotinizada’)”⁶⁶. Um trabalho institucionalizado pelo dominador para de forma pouco custosa e de grande espectro social hegemonizar e homogeneizar a lei da cultura dominante, não decretá-la como ideologia, mas reproduzi-la como forma de desconhecimento, tanto por parte da autoridade pedagógica quanto do receptor pedagógico. Assim:

[...] condições institucionais capazes por sua vez de dispensá-los e de impedi-los de exercer TE heterogêneos e heterodoxos, isto é, as condições mais adequadas para excluir, sem interdição explícita, toda prática incompatível com sua função de reprodução da integração intelectual e moral dos destinatários legítimos⁶⁷.

Neste ponto em específico torna-se necessário analisar o paradoxo da dependência pela independência da autoridade pedagógica e do trabalho escolar. A liberdade pressuposta pela autoridade pedagógica ou mesmo por instituição inserida em um sistema de ensino é uma condição da existência do próprio desconhecimento da violência simbólica. O descortinamento e reconhecimento da autoridade pedagógica no trabalho escolar como violência simbólica, na modernidade encerrada na figura do professor, lhe conduziria a prática autodestrutiva de evidenciar a própria violência que exerce sobre o receptor pedagógico.

Em um plano mais largado, esse mesmo desvelamento da violência de hegemonização e homogeneização produziria em uma instituição a perda da legitimidade delegada pela classe dominante. Por fim, os receptores pedagógicos reconheceriam a violência simbólica a eles imposta por meio do arbitrário cultural do dominante; uma vez finda a possibilidade da violência simbólica que reproduz pelo

⁶⁶ Ibidem, p. 81.

⁶⁷ Ibidem, p. 80.

sistema de ensino o sistema de classe, se retornaria a violência física como forma de manutenção dos privilégios da classe dominante sobre os bens materiais e simbólicos, derivados do trabalho de transformação da natureza, de uma determinada formação social. Observa Bourdieu:

[...] não é um acaso se o momento em que se opera a passagem de técnicas brutais de imposição a técnicas mais sutis é sem dúvida o mais favorável para dar a conhecer a verdade objetiva dessa imposição. As condições sociais que fazem com que a transmissão do poder e dos privilégios deva tomar, mais do que em nenhuma outra sociedade, os caminhos desviados da consagração escolar ou que impedem que a violência pedagógica possa se manifestar em sua verdade de violência social são também as condições que tornam possíveis a explicação da verdade da ação pedagógica, quaisquer que sejam as modalidades, mais ou menos, brutais, segundo as quais ela se exerce⁶⁸.

O sistema de ensino, bem como as instituições que lhe compõem, possui o monopólio da violência simbólica. Isto não quer dizer que a violência simbólica não possa ser promovida por outras ações pedagógicas, como notadamente é na família como forma de violência física, ademais da simbólica. Também podendo ser promovida por outras ações pedagógicas difusas, por grupos de interesses diversos dos campos da sociedade. Todavia, o somente o sistema escolar possui a legitimidade de violentar os receptores pedagógicos, institucionalizando o trabalho pedagógico por meio de uma autoridade pedagógica, que exerce o trabalho escolar. Deste modo, o sistema escolar cumpre seu objetivo de exteriorizar ao restante da sociedade a reprodução social das classes pela reprodução do ensino, como resultado da historicidade das relações de forma que lhe instituíram como legítimo.

Numa formação social determinada, o SE dominante pode constituir o TP dominante como TE sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas de forma social em que ele se exerce, porque 1) ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação que são ao mesmo tempo as condições suficientes de realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à

⁶⁸ Ibidem, p. 18-19.

reproduções de força; e porque 2), só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência de neutralidade, os grupos e as classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência)⁶⁹.

2.8 BOURDIEU, CAPITALISMO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA

As revoluções burguesas do século XIX, justificadas a partir de uma democracia ideal, mas nunca material, legaram ao ocidente um sistema de classe onde poucos indivíduos herdaram os benefícios materiais e simbólicos do trabalho de transformação da natureza. Trabalho de transformação da natureza que, progressivamente, se transmuta de atividade para subsistência da vida humana, para atividade que visa o acúmulo de riqueza material por uma pequena parcela da sociedade, através da mais-valia e da alienação entre a mercadoria e o trabalhador.

[...] significa que os progressos obtidos nos últimos séculos não favorecem a emancipação mas a ampliação do poder objetivo do capital sobre o trabalho, do ter sobre o ser. Assim, quanto mais se produz, mais as classes populares se veem privadas dos objetos necessários a sua sobrevivência e mais se coisifica a vida e se reifica a dimensão econômica na lógica do livre mercado. Quanto mais se desenvolve cientificamente e tecnologicamente, mais se aprofundam a miséria e a falta de acesso aos bens materiais que permitem objetivamente uma vida digna. O trabalho alienado faz com o trabalhador se sinta infeliz em seu momento laborativo, pois em vez de este ser para o desenvolvimento integral do ser, torna-se fonte de sofrimento e insatisfação, uma vez que se configura como uma atividade que não pertence a quem a realiza, mas a outro que detém os meios de produção privadamente, definindo o capital como uma relação social desigual de acumulação, opressão e dominação⁷⁰.

⁶⁹ Ibidem, p. 90.

⁷⁰ LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 95.

Neste viés, aprofundando as diferenças entre as classes na obtenção dos bens necessários à vida e relegando à grande maioria uma condição social de inferioridade, pobreza e miséria. Vive-se hoje, de forma inédita a crise ambiental fruto do esgotamento desse modelo de transformação da natureza para benefício de uma pequena minoria. “Enquanto o patrimônio natural e os benefícios de seu uso são privadamente apropriados, os custos ambientais, sociais e à saúde do processo produtivo capitalista se avolumam”⁷¹. Trata-se de uma sociedade de consumo, sem dúvida de consumo do trabalho humano; mas, essencialmente, de uma sociedade de indivíduos ensinados para vender o trabalho humano como único bem restante.

Esse movimento de expropriação do capital favorece a alienação do ser humano enquanto espécie. O ser humano expressa a sua essência universal e de identidade com o outro ao realizar sua atividade de forma consciente e livre, algo que é invertido no capitalismo ao tornar a atividade vital de livre existência (subordinada ao econômico-mercantil). Acarreta ainda a alienação do humano em relação à natureza, já que este, ao se alienar de si mesmo, torna a natureza uma externalidade coisificada, passível de ser apropriada como mercadoria⁷².

Preocupa, de maneira específica, com o sentido dado a educação, ao trabalho e vida: qual o sentido da educação na sociedade capitalista? No capitalismo, o conhecimento, o ensino e a educação visam dar respostas individuais, para que torne o agente capacitado a acessar os benefícios materiais e simbólicos da transformação desenfreada da natureza. Neste contexto:

Privilegiam-se as disciplinas e cursos instrumentais, não se problematiza com os alunos a necessidade de se formarem profissionais, produzirem conhecimentos e tecnologias que sirvam ao bem comum e não exclusivamente ao mercado. A falta dessa discussão ampliada no ensino superior se reflete no manifesto desejo dos discentes em quererem que os conteúdos respondam somente ao “como fazer”, evidenciando a despreocupação com equilíbrio entre teoria e prática no corpo de cada disciplina e no currículo como um todo indissociável do processo formativo⁷³.

⁷¹ Ibidem, p. 42.

⁷² Ibidem, p. 95.

⁷³ Ibidem, p. 43.

Contemporaneamente, tal processo de alienação não se restringe ao trabalho físico, na sociedade burguesa altamente estratificada e tecnológica, entre os “guetos dos saberes”, tem-se a necessidade da especialização por meio do ensino que impõe um duplo processo de alienação. O primeiro, a alienação do trabalho escolar, condição *sine qua non* da ocupação dos empregos mais rentáveis, onde a educação dos valores é reduzida ao ensino do conhecimento e das técnicas. Sociedade do conhecimento e técnicas para transformar a natureza pelo trabalho e não de valores para transformar a natureza em vida digna e cidadã com respeito ético e moral em relação ao meio ambiente em que sobrevive e vive. Visivelmente, urge pensar a educação e o trabalho como:

[...] mudanças fundamentais para despertarem o interesse e a capacidade de nos definirmos e nos percebermos como seres que compõem o ambiente e a natureza [...] vitais para o desenvolvimento da auto-estima e do autoconhecimento diante de uma sociedade capitalista que promove a alienação em relação a natureza, em função de nossa alienação em relação a nós mesmo (indivíduo e espécie)⁷⁴.

No entanto, na sociedade capitalista, o ensino é instrumento de transmissão de conhecimento e de conquista de trabalho; formando um homem incompleto e fragmentado. Tal homem, que nunca adquiri o pleno entendimento da vida e de sua complexidade em relação ao meio ambiente que lhe circunda, sendo lançado em luta fratricida na dinâmica do trabalho físico e abstrato. Vendendo sua força de trabalho, cumpre seu duplo processo de alienação, trabalhando sem sentido e nexo com a vida, pois está à margem do resultado do processo de transformação da natureza; a vida e o trabalho usurpados das “mãos” e “mentes” dos trabalhadores por uma elite que domina os meios de transformação e produção.

Este processo duplo de alienação na educação e no trabalho gera o afastamento não somente da materialidade da mercadoria, mas igualmente de qualquer representação do meio ambiente que o torne “consciente” da sociedade

⁷⁴ FREDERICO, 1995; MARX, 2002; MÉSZÁROS, 1981 *apud* ibidem, p. 137.

complexa e excludente em que reside. Sobrevivendo em uma sociedade injusta, onde a educação é sempre um “remédio paliativo à doença grave” da exclusão.

Neste raciocínio, a sociedade capitalista para além de usurpar o trabalho abstrato e físico dos trabalhadores, lhe priva-lhe de uma educação capaz de libertá-lo das condições, das amarras, grilhões das relações de trabalho de exploração do *homem pelo homem* e da *natureza pelo homem*. É a vitória de um sistema de ensino burguês que depositou no indivíduo a esperança de realização social, nitidamente, de adentrar no limitado círculo daqueles que se beneficiam com a dilapidação dos bens naturais e com o consumo de bens materiais e simbólicos – educacionais certamente – que lhe confere distinção social pelo fetiche da mercadoria.

As hierarquias entre os bens simbólicos seriam, portanto, uma base importante para a hierarquização dos indivíduos e grupos sociais. Os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar os bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social⁷⁵.

Crê-se poder discutir a educação ambiental transformadora neste patamar. Quais os sentidos de vida carregam consigo os discentes do curso de direito? Há neles uma “consciência” do seu papel como transformador da sociedade e promotor da justiça, que atualmente deve ser ambiental? É preciso pensar neste espaço privilegiado do sistema de ensino, a educação e como ela transmite os valores para vida, que formam aqueles que ocupam as funções sociais que dirimem os conflitos socioambientais inerentes da sociedade capitalista. É neste cotidiano escolar que se delineia os “corações” daqueles capazes de promover, sob o prisma da legalidade e democracia, a justiça ambiental de que tanto almeja a educação ambiental transformadora. Todavia, deve-se pensar que este espaço altamente competitivo e seletivo do sistema de ensino carrega consigo as marcas de uma educação destinada à reprodução e ao fechamento a outros saberes-fazer. Deste modo, trazendo em

⁷⁵ BOURDIEU *apud* NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 36.

sua esteira os valores da sociedade contemporânea, que reduz a educação ao trabalho e o trabalho à possibilidade de consumir.

Frente ao ensino tecnicista centrado na norma, é fundamental e vital despertar a “consciência ambiental” desses agentes sociais como condição imprescindível de um meio ambiente justo e equilibrado. Para tal, pensar o que a teoria da reprodução do ensino de Bourdieu pode possibilitar no entendimento de uma teoria da transformação da EA. Apesar da aparente complementaridade, entre reprodução e transformação, expressa profundas contradições sobre o modo com que deve operar essa transição para uma sociedade onde a justiça ambiental possa ser um valor internalizado na ação pedagógica.

2.8.1 Teoria da Reprodução frente à Teoria da Transformação

Contrário ao modelo de ensino conservador, pretende a Educação Ambiental Transformadora (EAT): “transformar, conscientizar, emancipar e exercer a cidadania em educação e para o ambientalismo, enquanto movimento histórico de **ruptura com a modernidade capitalista**”⁷⁶. Todavia, torna-se necessário verificar o grau de ruptura que aspira impor à EAT a ação pedagógica dos dominantes e do seu sistema de ensino institucionalizado.

A tese central de Bourdieu é a de que os indivíduos normalmente não percebem que a cultura dominante é a cultura das classes dominantes e, mais do que isso, que ela ocupa posição de destaque justamente por representar os grupos dominantes. Eles acreditam que esse padrão cultural ocupa posição elevada nas hierarquias culturais por ser intrinsecamente superior aos demais. Em outras palavras, os indivíduos perceberiam como hierarquias apenas simbólicas o que seriam, principalmente, hierarquias sociais entre grupos e classes⁷⁷.

⁷⁶ LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 20. [grifado].

⁷⁷ NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 39.

Um primeiro ponto de atrito interpõe-se entre a teoria da educação ambiental transformadora (EAT) e a teoria da reprodução de Bourdieu. A EAT prima pela “negação da homogeneidade simplificadora e o respeito à diferença de ideias e modos de viver” considerados “fundamentais e coerentes com a visão de ambiente enquanto complexidade do mundo”⁷⁸. Neste sentido, quer romper com a ação pedagógica hegemônica e homogenizante sem romper com o sistema de ensino que garante o prolongamento no tempo do trabalho pedagógico dominante.

Na luta por justiça socioambiental, evidencia-se a premência da denúncia sistemática da autoridade pedagógica, o trabalho pedagógico realizado pelo trabalho escolar; e, por consequência, do sistema de ensino que reproduz o sistema de classes. A legitimação da ação pedagógica ambiental se dá contra a ação pedagógica dominante e não como complemento da mesma, à medida que os princípios fundamentais da ação pedagógica que regem uma educação ambiental transformadora não se coadunam com a manutenção de uma sociedade injusta e desigual. Pode-se encontrar os princípios dessa interface entre a “consciência ambiental”, fundamental aos bacharéis, e a educação ambiental transformadora em Vêras Neto:

A questão da educação ambiental deve se inserir no contexto da busca das causas estruturais das mazelas socioambientais. Assim, a busca de uma educação ambiental crítica, emancipatória e transformadora é essencial para uma conscientização ambiental ampla sobre os reais problemas ambientais do planeta e para a conscientização da infância e da juventude. Assim, a própria produção capitalista, o tipo de economia definida apenas por expectativas de mercado, a falta de planejamento urbano, saneamento, educação e saúde entram em uma visão ampla e desalienante acerca dos problemas ambientais. A busca de mecanismos de ação local podem ser difundidos para um primeiro aprendizado, mais uma visão romântica e distante das questões amplas não é suficiente. Assim, o grande desafio é

⁷⁸ LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 22.

conscientização de que os problemas ambientais atingem uma totalidade, o meu bairro, a minha cidade, o meu país e o planeta inteiro⁷⁹.

Observa Vêras Neto, nesta passagem, a importância da questão que envolve os objetivos de educação em uma EAT. Se por um lado, os conflitos socioambientais envolvem um amplo questionamento sobre as “causas estruturais das mazelas” (teoria externalista/materialismo histórico); por outro lado, se detém a uma EAT do microcosmo onde atua o agente (teoria internalista/subjetivismo). Neste sentido, a teoria da reprodução bem dispõe sobre este lugar social intermediário entre a estrutura social e o subjetivismo individual por meio do conceito de *habitus*. O *habitus*, essa prática reiterada cotidianamente pelo agente, é o modo com que a luta simbólica pelas representações de mundo propaladas pela ação pedagógica dominante se realiza como razão prática em ações concretas na sociedade. Não basta para consecução da EAT uma “consciência ambiental” das questões estruturais que conduzem a injustiça ambiental; como não basta, uma atitude de “práticas ambientais” que não alterem a estrutura social da injustiça ambiental.

Neste sentido, o papel do bacharel na transformação social vai além da compreensão estrutural da crise ambiental, geralmente reduzida a um discurso sobre a defesa de um terceiro: a natureza; muito menos de uma prática social, que apesar de denotar essa preocupação, não gera efeitos concretos na transição entre modelos estruturais. Precisa-se ir além da concepção de educação ambiental que afirma práticas sociais ditas “ecológicas”, mas que verdadeiramente não causam uma ruptura com o arquétipo social de consumo e competição. Bourdieu bem aponta que é na internalização de valores pela educação que o *habitus* se constrói como prática social, impondo a questão fundamental, a saber, a necessidade de trazer para os valores que carrega ao longo de sua vida uma “consciência ambiental” que lhe servirá de orientação duradoura.

⁷⁹ VÉRAS NETO; Francisco Quintanilha. **A luta pela afirmação de uma Educação Ambiental crítica, emancipadora e transformadora no contexto de acentuação da crise socioambiental do capital**. Disponível em: <http://centrodeestudosambientais.wordpress.com/2010/04/11/em-novo-artigo-quintanilha-aborda-a-educacao-ambiental-transformadora/#more-6609>. Acesso em: 10 de set. 2012.

As dificuldades que se apresentam para tal “consciência ambiental” dos bacharéis em direito são profundas e complexas. Um abismo se interpõe entre “operar o direito” e “saber-fazer o direito”. Este campo particular do ensino altamente centrado na reprodução do conhecimento específico do campo jurídico deve “abrir as portas das salas de aula” para um ensino que vise romper com a reprodução do ensino; de forma que provocados pelo debate sobre o justo, possam romper com a reprodução social de classe que reduz a vida a valores materiais. Uma ação pedagógica que proporcione aqueles “incluídos”, por um prolongado e potente trabalho pedagógico da cultura legítima dominante, a pensarem os “excluídos” do sistema de ensino, mas também das oportunidades que o ensino proporciona para a existência humana digna. Por mais uma vez, Vêras Neto torna-se essencial na compreensão do estilo de vida e falsa consciência de mundo gerada através de uma educação e cultura estéril aos propostos da EAT, assim expondo:

[...] o aprendizado democrático por uma outra dimensão da educação ambiental deve começar na escola, na família e passa pela alteração do próprio mundo do trabalho que vende valores egoístas e consumistas nas empresas, assim como na mídia massificada, nas próprias novelas, que em geral vendem um mundo movido pelo dinheiro, pela ambição, e por um materialismo vulgar ou estereotipado. Mas não devemos perder a esperança e devemos acreditar que essa conscientização ambiental ampla, que perpassa o diálogo e o enfrentamento do problema da miséria⁸⁰.

Tal clivagem expõe a interconexão entre uma teoria da reprodução e uma da transformação. O trabalho escolar que é submetido um receptor pedagógico, de forma especial o bacharel em direito, é de longa duração e produz através de homogeneização os valores do capitalismo tomados como cultura legítima. Tal trabalho pedagógico rompe com a ação pedagógica primária da família, exceto das famílias dominantes onde o valor do capital e do seu acúmulo lhe dão a condição de classe e existência, tornando o sentido do ensino instrumento da aquisição e acúmulo material. Democratizar o ensino, o ensino hermético da ordem legal da propriedade privada e da livre competição, conduz necessariamente a contradição

⁸⁰ Ibidem, [s/p].

com o próprio sistema de ensino. De forma, que diante das dificuldades de transversalização de saberes-fazer importa, de forma decisiva, na denúncia do mesmo sistema de ensino e do valor da autoridade pedagógica como agente da comunicação pedagógica. Neste contexto, vislumbra-se uma nova cultura onde haja:

[...] busca desta justiça ambiental mais ampla [de quem ao contrário] não está interessado em uma educação ambiental séria e queira promover alguma mudança na sociedade, é claro que medidas maiores como grandes investimentos em educação e um trabalho verdadeiro de transversalização da educação ambiental na educação ambiental, não formal e informal também sejam necessários. A conscientização de que a população afrodescendente, os indígenas são vítimas especiais do racismo ambiental e de que as populações marginalizadas das periferias das grandes cidades são as principais vítimas dos desastres ambientais que se avizinham, talvez sejam os futuros refugiados ecológicos é também inevitável, ou então ficaremos discutindo amenidades, sem capacidade de transformar e resolver os problemas ambientais, esperando o desastre, que será lucrativo para alguns que poderão vender os elementos naturais em grande escassez, como água, energia, alimentos, etc. Este futuro de catástrofe só pode ser alterado com a distribuição de riqueza, com uma nova cultura, não somos contra a poesia, uma nova produção de valores, o incentivo a propriedade socializada como a da economia solidária, em que as cooperativas arregimentam uma produção ambientalmente sustentável, com menor agressividade ao meio ambiente. A educação para este novo mundo deve ser feita por uma nova pedagogia como a freiriana, em que os saberes e a experiência são compartilhados por educandos e educadores. A educação para a emancipação, para a justiça social, para a reforma agrária com agroecologia, agricultura familiar, usada na alimentação escolar sem atravessadores e fraudes em licitação. A busca de uma nova ciência que não fique projetando armas de destruição de massa, mas ampliando os mecanismos de fontes energéticas sustentáveis que substituam paulatinamente o carvão e o petróleo. A busca de novos fazeres e saberes que mostrem que o mundo deve ser vivido, e de que o homem é a natureza e de que depende desta por fazer parte desta, para que o mundo futuro, o das futuras gerações, de todas as classes sociais, de hoje seja possível, com todas as belezas e qualidades humanas que tanto apreciamos⁸¹.

Está-se, certamente, distante desse mundo, bem como estamos distante de uma “pedagogia libertadora” como deseja ser a EAT. Crê-se que uma EAT voltada aos bacharéis de direito, para suas vidas e não somente para suas “consciências”, tenha sempre em linha de conta a justiça ambiental como prática a ser perseguida. O ensino como transformador de “si” e com isso do “outro” e do “meio”. Deste modo, transformar a “si”, reconhecendo a dominação cultural e educacional em que se

⁸¹ Ibidem, [s/p].

insere é o passo limiar da transformação maior que se opera na estrutura social. Estranhar o “senso comum” de um estilo de vida, estranhar a razão prática das ações no tecido social, aquilo que impensadamente faz-se como “normal” e “natural” são as premissas e as condições para o surgimento de um novo projeto. Um novo projeto de vida para a vida dos “nossos filhos e os filhos de nossos filhos”, um projeto de sociedade, educação e justiça, primorosamente, descrito por Vêras Neto como:

[...] projetos de educação ambiental, que queiram fazer a diferença devem partir destes postulados, para que a conscientização não seja apenas cosmética e para que atinja os seus objetivos reais abraçando, entendendo que a igualdade entre os homens e destes com a natureza que deve ser interpretada, como um sujeito de direitos tutelado, a natureza deve ter voz, não é uma mercadoria, mais é um valor em si, o nosso novo contrato social que vai salvar o planeta e garantindo um mundo com razoável qualidade ambiental para os nossos filhos e os filhos de nossos filhos, e assim sucessivamente. Neste mundo, a educação ambiental deve assegurar que os filhos saibam que eles e seus pais devem fazer algo hoje, dentro da práxis que exige interação entre teoria e ação social engajada, tanto na sua prática cotidiana local, como nos problemas regionais, nacionais e internacionais criando uma solidariedade planetária, que transforme, brasileiros, haitianos, africanos, asiáticos, europeus, latino-americanos, em verdadeiros irmãos entre si e do planeta. A luta por saneamento, moradia, planejamento urbano, alimento ecologicamente produzido, parques florestais, reservas extrativistas com ações afirmativas voltadas para as populações extrativistas, unidades de conservação, respeito pela legislação ambiental, redução da poluição das fábricas, transportes públicos não poluentes, redução do lixo, controle das barragens de mineração em geral não fiscalizadas, aumento da democracia direta e participativa, recuperação de áreas degradadas, reforço do sistema de licenciamento ambiental, a luta pelo direito dos animais, por uma nova ciência voltada para os problemas ambientais e sociais, impostos ecológicos, bolsas ecológicas, redução das atividades consideravelmente impactantes da indústria, agricultura, mineração etc, proteção dos povos da floresta, dos quilombolas são exemplos de temas que devem ser desenvolvidos por esta educação ambiental emancipatória, crítica e transformadora⁸².

Certamente, tal projeto tem que observar que se deve desconstruir um sistema de ensino enraizado na cultura dominante; da mesma maneira que desconstrói a identidade daquele que crê ter a autoridade pedagógica para “transformar”, “conscientizar” e “emancipar” o “outro” e não a “si”. Encontrar na

⁸² Ibidem, [s/p].

pedagogia transformadora modos de revelar a violência simbólica em que o agente está submetido e desconhece, são meios mais eficazes do que fazer valer outra imposição de valores. Proporcionar, assim, meios para se “reconhecer” a reprodução são urgentes e essenciais em detrimento de uma pedagogia voltada para o “conhecer” a transformação como outro valor a ser internalizado como uma “consciência” da inconsciência de si.

2.8.2 A Violência Simbólica de uma Educação Ambiental Transformadora

A EAT, de forma paradoxal, pensa em “transformar”, “conscientizar” e “emancipar” como atos nulos de violência, esquecendo que todo processo de inculcação fortemente institucionalizado no sistema de ensino da classe dominante será sempre mais potente que uma educação difusa e de pouca duração. Engendrar por meio da comunicação pedagógica e da relação pedagógica práticas ambientais, *habitus* ambientais, em uma sociedade capitalista de consumo é fazê-lo reconhecer suas práticas como marginais e não menos violentas. “A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político baseado em valores para a transformação social”⁸³. Primando, de forma franca, pela perspectiva de uma EA:

[...] que se pretenda diferenciada da educação tradicional e conservadora, suas relações de poder e hierarquizadas e dicotomias, e de um capitalismo compatibilista com o capitalismo verde que prega mudanças superficiais e não de lógica societária⁸⁴.

Pensar a sociedade e a educação burguesa a partir da teoria da reprodução tem um objetivo claro: evidenciar a violência simbólica. *A priori*, é preciso denotar

⁸³ LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 22-23.

que “ensinar”, transmitir conhecimento, e “educar”, transmitir valores, sempre será ato de violência simbólica, mesmo no caso da EAT. Violência tomada como imposição de um arbítrio cultural: uma série de valores do qual se quer inculcado no receptor pedagógico. Em uma sociedade capitalista os valores são evidentes: vive-se em uma sociedade onde o indivíduo é importante e essencial, onde o resultado da transformação da natureza é assegurado pela propriedade privada e pela livre concorrência, de que essa sociedade é democrática e livre, com a ideia de que o sistema de ensino é o único meio para a realização social pelo trabalho assalariado e para o acúmulo de bens materiais e simbólico, uma sociedade de oportunidades onde o fracasso é culpa exclusiva do desempenho pessoal frente aos desafios sociais. Para romper com estes postulados culturais que garantem pela reprodução do ensino a reprodução social é fundamental compreender, que segundo Bourdieu:

Essa transfiguração das hierarquias sociais em hierarquias simbólicas permitiria a legitimação ou justificação das diferenças e hierarquias sociais. Ela permite, por um lado, que os indivíduos que ocupa as posições sociais mais elevadas se sintam merecedor de sua posição social. Esse indivíduo tende a acreditar que sua localização social não se deve a uma estrutura de dominação, mas que, ao contrário, se justifica por suas qualidades culturais intrinsecamente superiores: conforme for o caso, sua inteligência, seu conhecimento, sua elegância ou seu refinamento social. Por outro lado, essa transfiguração das estruturas de dominação social em hierarquias culturais faria com que os indivíduos localizados nas posições dominadas da sociedade tendessem a admitir sua inferioridade e a reconhecer a superioridade dos dominantes. Esses indivíduos aceitariam sua posição social baseados na percepção de que são incultos, mal informados ou mesmo pouco inteligentes⁸⁵.

Promover justiça socioambiental e educação transformadora, fundamentalmente, é lutar simbolicamente pelo poder sobre as classificações, hierarquias e representações sociais daquilo que define o “ser” e o “ter”. Luta simbólica pela atribuição do significado de ensinar, trabalhar e viver. Bens simbólicos coletivos cooptados por uma minoria, que faz crer legítimos os saberes que impõe. Toda EA, propositivamente transformadora, precisa oferecer a possibilidade de reconhecimento dessa estrutura simbólica de dominação, de que o

⁸⁵ BOURDIEU *apud* NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009., 2009, p. 39-40.

valor da educação não deve ser reduzido à possibilidade de manutenção do ideal burguês de sociedade.

O que, definitivamente, por si só não geram mudanças significativas do quando em que vivemos e reproduz um padrão de sociedade que, paradoxal e discursivamente, é negado por educadores ambientais. Um posicionamento que se pretende apolítico, em nome da verdade científica e do ambiente reificado, expressa um modelo de ciência e educação positivista ou mecanicistas, hierarquizadas e tradicionais, incongruentes com propostas de ruptura paradigmáticas e sociais⁸⁶.

Se a EAT pretende a “superação das formas de dominação capitalistas” de “superação da opressão e da alienação do capitalismo e dos seus efeitos no processo de dissociação entre humanidade e natureza”, de “superação das contradições nas relações sociais vigentes por meio da educação reprodutora da sociedade capitalista”; por fim, combater uma educação que “serve para ajustar condutas e adaptar aqueles estão ‘fora da norma’ a aceitarem a sociedade tal como ela é”, e assim “procurando fazer com que os social e economicamente excluído vivam melhor sem problematizar a realidade, ou seja, uma educação que procura ‘transformar a realidade dos oprimidos e não a situação que os oprimi’”⁸⁷; deve necessariamente evidenciar a violência simbólica instrumentalizada no sistema de ensino burguês. Toda a ação pedagógica dominante, exercida por meio de um sistema de ensino dominante atribuí ao trabalho pedagógico dominante ao trabalho escolar. Por tal, o principal e mais eficaz meio de reprodução social da sociedade capitalista é o próprio sistema de reprodução do ensino. Não é demasiado ratificar que:

Há os *winner*s (vencedores) e os *loser*s (perdedores), há a nobreza, o que eu chamo de nobreza de Estado, isto é, essas pessoas que têm todas as propriedades de uma nobreza medieval no sentido medieval do termo, e que devem sua autoridade à educação, ou melhor, segundo eles, à inteligência, concebida como um dom do céu, quando sabemos que na

⁸⁶ LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 25-27.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 24-26.

realidade ela é distribuída pela sociedade, fazendo com que as desigualdades de inteligência sejam desigualdades sociais⁸⁸.

Não há como aceitar a política educacional conservadora que dá a autoridade pedagógica à condição “de quem ensina”, e aqueles destituídos de todos os títulos escolares aqueles que “devem ser ensinados”. Fazer da educação um sistema de classes, mimeticamente ao social, em nada pode contribuir para uma educação transformadora. Pensar o espaço social do educador ambiental na sociedade de classe é conjecturar na sua depreciação como autoridade pedagógica como evidência de que não corrobora com as hierarquias, classificações e representações sociais de dominação, notadamente, inclusas no sistema de ensino. Visto que os conhecimentos necessários para descortinar a violência simbólica da sociedade capitalista são mais que “conscientes” na grande maioria das populações atingidas pela crise ambiental produzida pelo capitalismo.

Educar tem outro significado então, que transpassa a transmissão de novos conhecimentos ditos “ecológicos” e compatíveis com a sociedade de consumo. Educar para a “consciência ambiental” é revelar os instrumentos de dominação que conduz a pensar e agir conforme a cultura legítima e a internalizarem a própria exclusão. É na vivência da dominação que se encontram os requisitos sociais da transformação, de forma que o educador ambiental deve se desconstruir como aquele que “educa”, para se tornar aquele que “deseduca” das representações e *habitus* de domínio da classe dominante. Conduzindo a pensar que:

[...] educar sem clareza do lugar ocupado pelo educador na sociedade, de sua responsabilidade social, e sem a devida problematização da realidade, é se acomodar na posição conservadora de produtor e transmissor de conhecimentos e de valores vistos como *ecologicamente corretos*, sem o entendimento preciso de que estes são mediados social e culturalmente⁸⁹.

⁸⁸ BOURDIEU, Pierre. **Contra-Fogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 22. p. 58-59.

⁸⁹ LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 23.

Tal ruptura drástica se impõe frente à superação de um modelo conservador de EA, que desvincula o sentido da educação às lutas simbólicas pela reorganização da vida em sociedade. Assim, instituir uma cultura de subversão da cultura legítima, notadamente, uma subversão da cultura de ensino legítima, que revela para além do discurso e de práticas paliativas, um modo marginal de estar no mundo, de viver segundo outros valores que não do capital e da competição fratricida. Posto que tal modelo burguês vigente, mesmo na EA, é evidentemente um:

Modelo conservador de educação que não compreende a cultura como forma de representação e definição de valores decorrentes do modo como a sociedade produz, se organiza, e de como interagimos no ambiente. Aspectos estes que precisam ser levados em consideração em qualquer processo que se pretenda educativo⁹⁰.

De forma ímpar a teoria da reprodução é eficaz em denotar que uma sociedade com justiça ambiental não se reduz em uma luta somente material pela posse dos recursos naturais. Trata-se de uma luta simbólica pelos valores que garantem tal sistema desigual de distribuição dos danos e benefícios da transformação da natureza. Por tal, uma luta pelas classificações, hierarquias, significados que não podem ser reduzidos ao “economicismo material”, mas mediado pelo “economicismo dos valores” de ensino que deseja:

[...] “tornar consciente”, “levar conhecimentos a” e “ensinar a cuidar do ambiente” os grupos sociais que não se adequam aos padrões ‘ecologicamente corretos’ idealizados pelas classes dominantes, num uso da educação como meio de universalização de tais visões sociais que reforçam a exclusão e a desigualdade no acesso aos bens naturais⁹¹.

Obviamente, prima-se por outro modelo de educação que não reproduz as diferenças sociais e daquilo que crê ser o “ecologicamente correto”. Educação para além da educação para reprodução. E por assim dizer, a superação da:

⁹⁰ Ibidem, p. 26.

⁹¹ Ibidem, p. 26.

[...] conversão de um arbítrio cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade⁹².

Por tal, acertadamente, quer a EAT ampliar o conceito de ambiental, para que não sejam somente valores superficiais sem enraizamento social, do mesmo modo não sejam práticas meramente compatíveis como o grau de exclusão do acesso aos resultados dos bens naturais. Afirma Loureiro, no mesmo diapasão de Vêras Neto:

A ação emancipatória é o meio reflexivo, crítico, e autocrítico contínuo, pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização, em um processo que parte do contexto societário em que nos movimentamos, do “lugar” ocupado pelo sujeito, estabelecendo experiências formativas, escolares ou não, em que a reflexão problematizadora da totalidade, apoiada numa ação consciente e política, propicia a construção de sua dinâmica. [...] somente existe democracia substantiva em sociedades formadas por sujeitos emancipados, em condições materiais e racionais de fazerem livres escolhas. Emancipar não é estabelecer o caminho único para a *salvação*, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social planetária, diante da compreensão que temos destes em cada cultura e forma de organização societária, produzindo patamares diferenciados de existência⁹³.

Plenamente, compreendendo a dimensão da luta simbólica por justiça ambiental na qual a educação ambiental se insere, Loureiro traduz o significado crítico de tal exercício pedagógico. Neste mesmo sentido, a justaposição da “vivência ambiental” como condição para “consciência ambiental”.

Numa perspectiva histórica e crítica, a atribuição central da Educação Ambiental é fazer com que as visões ecológicas de mundo sejam discutidas, compreendidas, problematizadas e incorporadas em todo tecido social e suas manifestações simbólicas e materiais, em um processo

⁹² BOURDIEU *apud* NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009., 2009, p. 72.

⁹³ LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 32.

integral e integrador e sem imposição de uma única concepção hegemonicamente vista como verdadeira⁹⁴.

Evidentemente, frente a AP dominante as APs concorrentes tendem a ser internalizadas de forma que nunca rompam com os princípios fundamentais do arbítrio cultural e do desconhecimento da violência simbólica da classe dominante. Bourdieu possibilita compreender a necessidade dos movimentos sociais reivindicatórios (relação entre os vários arbitrários em disputa em determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade) e contrários à AP dominante, de adquirirem certa legitimidade como AuP. Exemplarmente, a transição do movimento social ambiental em um movimento de educação ambiental, pretender revestir-se da AuP para que a sua inculcação não seja constantemente contestada.

Todavia, optar por uma educação onde “a ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida”⁹⁵; necessariamente deve primar pela desconstrução da AuP como o leitor privilegiado das relações socioambientais, propondo que o próprio agente questione a lei da cultura legítima transmitida por uma AuP em um TP institucionalizado e rotinizado no TE. Possibilita, assim, que a comunicação pedagógica frutifique de forma sutil, estabelecendo uma relação pedagógica que tende a suprimir a evidência da violência simbólica que está implícita no TP.

Neste contexto, a representação burguesa do ensino através da ação pedagógica em sua essência gera as condições de reprodução social, uma vez que impõe a todos o arbítrio cultural de uma elite, que está fadada a vencer o jogo em que ela mesma impõe regras e valores. Desta forma, fazendo do sistema de ensino um instrumento das competências e títulos necessários ao trabalho de transformação da natureza, sem que com essas competências e títulos se adquira plenamente o resultado de tal trabalho, ou mesmo, da relação de trabalho pela

⁹⁴ Ibidem, p. 39.

⁹⁵ Ibidem, p. 29.

espoliação “do homem pelo homem” pelo trabalho assalariado. Agravado pela evidência de que o sistema de ensino burguês nunca produz o capital cultural aos seus dominados que equivalha ao capital econômico que detém.

2.8.3 Um lugar para a Transformação na Reprodução

O sucesso da EAT depende, definitivamente, de um processo que torne evidente que a cultura legítima dominante impõe a todos os valores do capitalismo, violência de poucos contra muitos. Correlativamente, é necessário denotar que há outros valores e conhecimentos para além daqueles institucionalizados no sistema de ensino por uma ação pedagógica. Neste processo ocorre o efeito inverso ao sentido dado pelo capitalismo à educação: ao invés de tornar o conhecimento cada vez mais estratificado e especializado; deveria torná-lo cada vez mais conectado a outros campos sociais. Rompendo duplamente com o princípio da legitimidade plena dos títulos e saberes da ação pedagógica dominante; e, igualmente, rompendo com o processo de fragmentação do ser no meio ambiente.

As dificuldades dessa tarefa são hercúleas, frente à ausência de um sistema de ensino transformador, de instâncias pedagógicas transformadoras, e principalmente do tempo necessário ao trabalho pedagógico transformador. A EAT está fadada a ser sempre um conhecimento diluído na ação pedagógica dominante, nunca alcançando o tempo de maturação necessário capaz de promover uma mudança no *habitus* social e, por consequência, na estrutura societária vigente. Por tal, é notável que a EAT deva promover espaço e tempo capaz do exercício de sua ação pedagógica, locais onde passa fomentar novos valores; mas que essencialmente, possa concorrer pela legitimidade da ação pedagógica dominante. Na ausência destes pressupostos, deve a EAT tomar forma de uma “guerrilha” de ideias e práticas sociais perenes. Caminho bem descrito por Loureiro, ao denotar:

A Educação Ambiental não atua somente no plano das ideias e no da transmissão de informações, mas no da existência, em que o processo de

conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida. Educar é negar o senso comum de que temos “uma minoria consciente”, secundarizando outro, sua história, cultura e consciência. É assumir uma postura dialógica, entre sujeitos, intersubjetiva, **sem método e atividades “para” ou “em nome de” alguém que “não tem competência para se posicionar”**. É entender que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro. A educação é feita com o outro que também é sujeito, que tem sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento dos comportamentos e da sociedade⁹⁶.

Frente ao entrincheiramento epistemológico das ciências que garantem “nichos” de mercado por intermédio da profissionalização, há de se dar atenção às próprias contradições do sistema de ensino. Desvelar falésias onde os “muros do saber” possam ser corroídos em suas bases, em seus conceitos, fundamentos, princípios, premissas mais básicas. Crê-se que este seja o caso da relação entre o direito e a justiça no campo jurídico. Evidenciando a contradição de uma ciência fundada pelo desejo de justiça e que não gera a justiça que lhe fundamenta. Uma relação anacrônica entre ensinar “o que é justiça” e não o “saber-fazer justiça”. Neste contexto, analisar o campo jurídico, sua reprodução pelo ensino, as relações sociais das posições que ocupam os bacharéis frente aos seus pares, as pressões estruturais a qual ele é submetido, as aberturas e conexões aos interesses do campo econômico; mas, principalmente, as contradições entre os valores partilhados por este campo e os valores necessários à transformação social.

Neste sentido, superar a crítica denotada por Lima em sua tese de doutorado, que afirma em uma das entrevistas com as lideranças da educação ambiental brasileira, assim transcrita:

Para um de nossos entrevistados essa negação e crítica radical da educação como instrumento possível de transformação pode ter contribuído, no passado, para um certo distanciamento entre os campos educacional e da educação ambiental. Reproduzo um trecho longo da entrevista por julgá-la significativa no debate e nas relações entre os campos da educação e da educação ambiental:

“Eu agora te respondo, o que você me perguntava lá atrás, porque que houve essa ausência, porque que houve esse distanciamento (entre a

⁹⁶ Ibidem, p. 28. [grifado]

educação e a EA). Uma hipótese que teria que ser confirmada, que ser trabalhada é por desacreditar totalmente nas práticas educativas que nós construímos até hoje. Mas não só nas práticas, porque essas práticas foram construídas a partir de teorias pedagógicas, de propostas didáticas. Então é por uma descrença total nisso, parece que nós não podemos nos deixar ser influenciados de maneira nenhuma por toda essa construção de conhecimento, nós temos que reinventar e não ser contaminados por isso. É tanto que você pode ver que muitos educadores ambientais se aproximaram demais das teses da desescolarização da sociedade [...]

R – É, agora os ambientalistas se enamoraram dele, como se enamoraram demais das idéias do Bourdieu, com as teorias da reprodução, da escola como reprodutora e nunca se atentaram para aqueles que apresentaram a escola como uma outra possibilidade. A escola e a educação, não é só a escola, a educação de uma maneira geral como uma prática social como qualquer outra que tem as suas contradições internas. E porque tem contradições nós podemos aproveitar os rachas dessa contradição no momento que elas aparecem.

P – Que é exatamente o que diz a posição de síntese nesse debate. Isto é, a escola e a educação não são apenas reprodução ou inovação.

R – Isso, mas que há brechas que devem ser aproveitadas. Agora se você me perguntasse se os educadores, eu concordo que alguns educadores olham para as propostas de EA com os olhos um pouco tortos. Mas talvez até pela forma como nós nos colocamos até agora, quer dizer, nós falamos que trabalhamos com educação, mas nós menosprezamos definitivamente qualquer coisa que venha da educação, porque nós queremos inventar uma outra educação. Nós somos aqueles que vamos salvar a educação. Isso está escrito por alguns educadores ambientais: a EA traz novos paradigmas que vão transformar todo o processo educativo, etc. Isso está escrito.” (entrevista 9).

Nas entrelinhas percebe-se a posição de quem vê a necessidade de diálogo entre os campos considerados e de aproveitamento crítico pela educação ambiental de todo o conhecimento teórico-metodológico acumulado pelo campo da educação⁹⁷.

Podemos inventar uma nova educação ambiental através da educação dominante? Crê-se que sim. As brechas derivadas da contradição do próprio sistema de ensino em seus níveis e graus de hierarquização possibilitam abrir o campo da educação e do trabalho a partir de fundamentos valorativos ambientais. Advém desta perspectiva, recorrer a aspectos que não podem ser totalmente reduzidos ao tecnicismo educativo, como é o significado de justiça, de justiça ambiental. Produzir uma análise do campo jurídico e do seu ensino particular é

⁹⁷ LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Formação e dinâmica do campo da Educação Ambiental no Brasil: Emergência, identidades, desafios.** (Tese de Doutorado) - Ciências Sociais apresentada ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP. p. 157.

então o caminho para promover as interações com o campo social, rompendo com a reprodução sobre *si* e com isso a reprodução social sobre o *outro*.

Crer-se aqui, necessário tornar evidente que este estudo parte de uma pesquisa de observação participante. O pesquisador, licenciado em História e acadêmico do Curso de Direito, ambos da Universidade Federal do Rio Grande - RS, pertence a um grupo de receptores de um longo processo de violência simbólica e instrumentalização da vida e dos conceitos de justiça por um sistema de ensino baseado na reprodução do arbitrário cultural imposto pela sociedade burguesa. Por mais uma vez Loureiro é importante em salientar que é:

[...] absolutamente paradoxal defender as “grandes causas” ignorando o cotidiano e o particular, e querer mudar o mundo sem se transformar, quando se defendem o pensamento complexo, a dialética e a práxis revolucionária⁹⁸.

Por tal encerra-se, concomitantemente, a preocupação de analisar o processo de violência simbólica de espaço privilegiado do sistema de ensino, e de que forma os agentes responsáveis pela resolução final dos conflitos sociais internalizam os valores da sociedade capitalista em seu trabalho pedagógico. Pensar o local da cotidianidade, o “lugar ocupado e habitado pela pessoa, àquilo que nos fornece um ponto concreto a partir do qual exercitamos nossa cidadania diariamente”; na forma de um agir global onde “as grandes transformações históricas só se concretizam quando são incorporadas ao modo de vida das pessoas e à sua existência cotidiana, vinculando o particular ao público, o microssocial ao macrossocial.” Trata-se de pensar o sistema de ensino em que é submetido um bacharel em direito, o sentido que encontra em sua educação e o enraizamento dos valores capitalistas na sua vida e na construção de um conceito de justo em uma sociedade tão desigual como a brasileira. Tentativa de superar o paradoxo entre “transformar o mundo sem mudar a nós mesmos”⁹⁹.

⁹⁸ LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 132.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 133.

Neste contexto, a parte que segue desta dissertação pretende discutir o valor da justiça para os bacharéis. Propositivamente, descortinar a possibilidade de uma justiça nova, uma justiça ambiental baseada na EAT. Justiça que pouco tem haver com uma ideia de natureza, mas sim de meio ambiente e de como o homem transforma o meio que lhe circunda e de que forma distribui os benefícios e os danos dessa transformação. Debater o trabalho pedagógico sob o qual é submetido o bacharel em direito para formação dos seus conceitos éticos em relação à vida; mas especialmente, analisar este sentido no desvelamento da violência a qual é submetido. A saber, se o ensino bacharelístico afina-se com os propósitos de uma educação ambiental transformadora da sociedade, na superação dos valores do capitalismo excludente que concentra os benefícios das transformações da natureza em poder de poucos, por meio da propriedade privada, e instrumentaliza a educação como meio de conquista de bens materiais.

Por fim, observa-se como necessário buscar a harmonia entre a natureza e o homem, onde o direito *pode ser* o caminho de realização da justiça, da justiça ambiental – a única possível em dias que a morte espreita a cada “grito da natureza” –, como mote da existência dessa e das futuras gerações. É nesse sentido proposicional que se deve averiguar se há uma esperança a ser cultivada na justiça e no cumprimento do papel do bacharel na sociedade contemporânea, tornando-se essa clivagem ética e sociológica a especial motivação de fins sociais na verificação de uma ética ambiental próxima aos princípios de uma educação ambiental transformadora.

3. O CAMPO JURÍDICO: MÉTODO PARA ENTENDER O DIREITO

3.1 AS REGRAS DO JOGO: ENTRE A SOCIOLOGIA E O DISCURSO

Para compreender o “espaço social” do bacharel em direito deve-se promover uma análise sociológica do campo jurídico: da origem, da reprodução do *habitus* bacharelístico através do sistema de ensino, do seu funcionamento e dos conflitos pela interpretação em que o direito está mergulhado. Neste sentido, Bourdieu preliminarmente atenta que “uma ciência rigorosa do direito distingue-se daquilo a que se chama geralmente ‘a ciência jurídica’ pela razão de tomar esta última como objecto”¹⁰⁰. Uma sociologia do campo jurídico só é possível à medida que se abduque da tendência da análise estática e fechada da estrutura – do positivismo jurídico de Kelsen à *autopoiesis* de Luhmann¹⁰¹ e/ou da *teoria do sujeito pós-moderno* – a *illusio*¹⁰² da liberdade frente às pressões das estruturas, classes, grupos, identidades, ideologias, entre outros que influenciam externamente o direito, recorrendo novamente à pretensão equivocada de “apreender o direito como um sistema fechado e autónomo, cujo desenvolvimento só pode ser compreendido segundo a sua ‘dinâmica interna’”¹⁰³.

Por outro lado, torna-se necessário também abandonar o reducionismo que determina a superestrutura social como obra particular do capital econômico, sendo assim o direito um mero reflexo das condições de exploração do *homem pelo homem* através de relações de trabalho, do exclusivismo burguês na detenção dos

¹⁰⁰ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 209.

¹⁰¹ NEVES, C. B.; SAMIOS, E. M. B. (orgs.). **Niklas Luhmann: a nova teoria dos sistemas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

¹⁰² BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004. p. 30.

¹⁰³ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 209.

meios de produção e na concentração das rendas; enfim, compreender o direito como reserva dos “[...] interesses dos dominantes, ou então, um instrumento de dominação, como bem diz a linguagem do *Aparelho*, reactivada por Louis Althusser”¹⁰⁴. Trata-se, em síntese, de escapar do “*formalismo*, que afirma a autonomia absoluta da forma jurídica em relação ao mundo social, e do *instrumentalismo*, que concebe o direito como um reflexo ou um utensílio ao serviço dos dominantes”¹⁰⁵. É por meio da imbricação desses dois vetores, interno e externo, que se pode propor uma *representação* do campo jurídico, como bem afirma Bourdieu:

Para romper com a ideologia da independência do direito e do corpo judicial, sem se cair na visão oposta, é preciso levar em linha de conta aquilo que as duas visões antagônicas, internalista e externalista, ignoram uma e outra, quer dizer, a existência de um universo social relativamente independente em relação às pressões externas [...] ¹⁰⁶.

Nesse sentido, torna-se necessário admitir essencialmente que o “real é relacional”¹⁰⁷ e provisório frente à incessante disputa pelo direito. Por ora, cabe ressaltar que interessa mais saber *das condições de existência do direito* do que propriamente *o que é o direito*, ou seja, o direito antes de tudo é sua legitimidade enquanto estrutura dinâmica de legitimação. Disse Veyne de forma semelhante, acerca da perspectiva foucaultiana, que:

[...] a filosofia de Foucault não é uma filosofia do “discurso”, mas uma filosofia da relação, pois “relação” é o nome do que se designou por “estrutura”. Em vez de um mundo feito de sujeitos ou então de objetos e de sua dialética, de um mundo em que a consciência conhece seus objetos de antemão, visa-os ou é, ela própria, o que os objetos fazem dela, temos um mundo em que a relação é o primitivo: são as estruturas que dão seus rostos objetivos à matéria. Nesse mundo, não se joga xadrez com figuras

¹⁰⁴ Ibidem, p. 210.

¹⁰⁵ Ibidem, p. 209.

¹⁰⁶ Ibidem, p. 211. [Grifado].

¹⁰⁷ HEGEL *apud* ibidem, 2010. p. 28.

eternas, o rei, o louco: as figuras são o que as configurações sucessivas no tabuleiro fazem delas¹⁰⁸.

Todavia, uma epistemologia exclusivamente conjuntural e discursiva impossibilitaria o reconhecimento das instituições¹⁰⁹ de longa e média duração – da qual o Estado Moderno talvez melhor defina –, como espaços e agentes estruturados socialmente onde é depositada a *crença social*, inclusive o poder de proferir o discurso como *uma das* manifestações do poder simbólico. Como exemplo, tribunais, faculdades de direito, programas televisivos, manifestações públicas, etc, acerca do que pode ser discurso jurídico em determinada sociedade – *pode o discurso jurídico ser ambiental?* –, qual *espaço social* de onde provém o discurso jurídico, qual agente pronuncia o discurso jurídico e qual sua relação frente aos seus pares e o restante social, entre inúmeras outras premissas que interpõem uma sociologia empírica ante a uma filosofia linguística e pseudo-histórica do discurso jurídico.

Uma teoria crítica da interpretação do discurso sobre a sociedade não necessariamente se opõe a uma sociologia crítica da produção social do discurso. Todavia, se os agentes determinassem suas práticas e discursos *somente* na *illusio*¹¹⁰ atomizada em que estão inseridos – a exemplo do subjetivismo do discurso jurídico ambiental dos bacharéis em relação ao *mundo do direito* – seria impossível reconhecer os valores que possibilitariam apreender a organicidade social – o valor social do meio ambiente em dada sociedade; ou seja, a própria sociedade como

¹⁰⁸ VEYNE, Paul. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 275.

¹⁰⁹ BAREMBLITT, Gregorio. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 2002. p. 25. “As instituições são lógicas, são árvores de composições lógicas que, segundo a forma e o grau de formalização que adotem, podem ser leis, podem ser normas e, quando não estão enunciadas de maneira manifesta, podem ser hábitos ou regularidades de comportamentos”.

¹¹⁰ ROSADO, Rosa Maris. **Uma Leitura Bourdiana do “Jogo do Lixo”**. *Interacções*, n. 11, pp. 230-253, 2009. “Todo o campo social tende a obter, daqueles que nele entram em relação, o que Bourdieu chamou de *illusio*. A idéia de *illusio* é pouco divulgada e não aparece como uma noção básica que é rapidamente associada à obra desse sociólogo, no entanto, ela se liga umbilicalmente tanto à idéia de habitus quanto à de campo, tendo também uma associação, mais mediatizada e não tão direta, com a idéia de violência simbólica”.

estabelecimento de relações estáveis de interdependência, que também regulam a produção discursiva. Afirma de forma melhor Bourdieu:

Não temos tampouco de escolher entre os dois termos da nova alternativa hoje simbolizada pelos nomes de Habermas e Foucault, eles próprios sendo heróis epônimos de dois “movimentos”, ditos “moderno” e “pós-moderno”: de uma lado, a concepção jurídico-discursiva de Habermas que, ao afirmar a força autônoma do direito, pretende fundar a democracia na institucionalização legal das formas de comunicação necessária à formação da vontade racional; de outro, a analítica foucaultiana do poder que, atenta a microestrutura de dominação e às estratégias de luta pelo poder, acaba por excluir os universais e, em particular, a pesquisa de qualquer espécie de moralidade universalmente aceitável¹¹¹.

De acordo com a *análise do discurso* conjuntural, caberia então a um *lector* privilegiado e solitário filosofar infinitamente sobre esse *mundo-texto*, da qual o homem comum não pode ser intérprete, tomando o discurso como causa das práticas sociais e sem conceber as práticas sociais como produtoras de discursos. Neste contexto, salienta-se a proposta metodológica de desvelar através do discurso bacharelístico uma “consciência ambiental”, sem tonar evidente o lugar no tecido social de onde provém o discurso como fragmento de um *habitus* particular originado de um extenso trabalho pedagógico, das posições e capitais culturais entre os diferentes agentes, das hierarquias, regras, classificações e significados. Não há uma “consciência ambiental” em *si*, a consciência de *si* se dá em relação ao *outro*; entre setores, grupos, classes de agentes que lutam simbolicamente pelos valores dos significados em processo dinâmico de reprodução e transformação. Deste modo, pensar a possibilidade de justiça ambiental, especificamente no trabalho pedagógico, é transpassar o método discursivo da “institucionalização legal” e compreender o fenômeno conflituoso que está assentado às condições de produção do discurso.

Crer discursivamente em algo, em um discurso da realidade, como quer ser o discurso ambiental, ademais que *desconhecer a ordem do discurso*, é igualmente conhecê-la e reproduzi-la como prática social, ou seja, *inculcar a ordem do discurso*

¹¹¹ BOURDIEU, Pierre. **Mediações pascalianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 130.

como reflexo do *habitus* em um determinado lugar do campo social: como e de que forma os bacharéis conectam-se ao ambientalismo sob o lugar particular e específico que ocupam no campo jurídico. O niilismo da negação das instituições que estruturam a sociedade na história, a exemplo da função do sistema de ensino, e a pretensão metodológica da liberdade plena de ação e re-significação do agente pelo seu cogito próprio, a ideia da “consciência ambiental” em *si*, incapacitariam perceber os limites e possibilidades da sua ação/discurso mediante outros agentes e de outras instituições da qual é interdependente: o bacharel frente ao campo jurídico, assim como o campo jurídico frente à sociedade antropocêntrica e capitalista.

A competência social e técnica para dizer o Direito é uma condição ou um requisito de entrada no campo jurídico, por meio do título de licenciado em Direito, ou do reconhecimento oficial para exercer determinada profissão jurídica. O lugar ocupado dentro do campo jurídico depende da quantidade de capital simbólico que o agente acumula, ou seja, do capital jurídico de que dispõe. O campo jurídico é fruto, como todo campo social, de um processo histórico de especificação desse capital, que é correlativo ao processo de especialização e de divisão do trabalho jurídico que produz e compete por esse capital¹¹².

Neste sentido, uma concepção estritamente pós-moderna, centrada na teoria da comunicação, mesmo que inclua a historicidade singular do interprete/produtor do discurso, torna impraticável a compreensão do social, por consequência do direito, pois não existiriam leis, regularidades, valores *socialmente* perenes a serem analisados: como são os valores burgueses plasmados na instituição do ensino. Novamente Bourdieu torna-se esclarecedor ao analisar que:

Na verdade, é em Michel Foucault que encontramos a formulação mais rigorosa da análise estrutural dos trabalhos culturais [tal como os jurídicos]. Consciente de que os trabalhos culturais não existem por si, fora de relações de interdependência que os ligam a outros trabalhos, designa por “campo de possibilidades estratégicas” o “sistema regulado de diferenças e dispersões” no seio do qual cada trabalho se define a si mesmo. No entanto, recusa claramente procurar fora do “campo do discurso” o princípio

¹¹² AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **A força do direito e a violência das formas jurídicas**. *Rev. Sociol. Polit.* [online]. 2011, vol.19, n.40, p 32.

que elucidaria cada um dos discursos no seu interior. Rejeita a tentativa de encontrar no “campo da polêmica” ou nas “divergências de interesses ou hábitos mentais entre os indivíduos” (o que enquadrado, mais ou menos simultaneamente, nas noções de *habitus* e campo) o princípio explicativo daquilo que acontece no “campo das possibilidades estratégica”. Desta forma transfere para o domínio das idéias oposições e antagonismos que têm as suas raízes nas relações entre os produtores (embora não reduzam a isso), rejeitando qualquer relação entre os trabalhos e as condições sociais da sua produção (posição que posteriormente manterá num discurso crítico sobre o poder e o saber e que, por não ter em conta os agentes e os seus interesses, e especialmente a violência na sua dimensão simbólica, permanecerá abstracta e idealista).

Evidentemente que não se trata de negar as determinações exercidas pelo espaço dos possíveis ou a lógica específica das seqüências através das quais as novidades são engendradas, pois que uma das funções da noção de um campo relativamente autônomo, que possui a sua própria história, é precisamente explicá-las¹¹³.

A metáfora do jogo de xadrez, proposta por Veyne acerca da teoria foucaultiana, bem descreve tal problemática. Apesar das figuras e das estratégias modificarem-se e com isso modificarem o jogo, ele permanece: ali está o tabuleiro. O que é o tabuleiro? São os tabus, normas, regras, valores, limites, premissas, princípios, hermenêuticas institucionalizadas *pelo jogo social* que os competidores não abandonaram ao longo do tempo, para que a estrutura do jogo não se torne *nihil* e nem *nihil non*, qualquer coisa, qualquer competidor ou qualquer conflito. Neste sentido, para que os conflitos do campo ambiental não sejam os conflitos do campo jurídico, se não uma *retradução* a partir de suas regras próprias. A impossibilidade de “instituir como regra o ‘*anything goes*’ pós-moderno, e permitir jogar simultânea ou sucessivamente em todos os tabuleiros”¹¹⁴. Nesse viés, também para que o direito não se torne qualquer relação entre indivíduos em conflitos, ou qualquer forma de resolução que não a formalizada e exclusiva de um número determinado de agentes competentes em determinado período e espaço de dada sociedade. Tais premissas do campo jurídico seguem fundamentalmente a lógica do tabu, do proibido, do limite, da fronteira, do possível, das possibilidades, das estratégias.

¹¹³ BOURDIEU *apud* CALLEWAERT, Gustave. Bourdieu, crítico de Foucault. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 19, 2003, p. 152.

¹¹⁴ BOURDIEU, Pierre. **Contra-Fogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 22.

Neste sentido, as possibilidades e limitações de se averiguar o meio ambiente por intermédio do direito, que em muito ainda encontra-se tributário dos valores liberais do antropocentrismo e do civilismo. Pode o bacharel mover-se pelo tabuleiro ambiental fazendo movimentos transformadores da realidade social? Pode ele produzir um discurso ambiental transformador? Certamente que sim! Todavia, sofrerá as consequências daquele que segundo seus pares joga com as regras proibidas no campo jurídico, que faz movimentos não aceitos como valores próprios do campo jurídico, que extrapola os limites, as fronteiras, o proibido. Desta forma, sofrendo no tecido social as sanções diretas ou indiretas, explícitas ou implícitas, acentuando o desvalor da sua posição e do capital cultural que detém no campo jurídico. De forma, que o mesmo cenário pode descrever o funcionamento do ensino do direito. Pode o iniciado se postar contra a reprodução de ensino do direito questionando o trabalho pedagógico em prol de uma visão transformadora da realidade? Outra vez a conclusão é afirmativa, mas seu discurso como manifestação do *habitus* desviante sofrerá as sanções dos veredictos escolares, de ficar à margem daquilo que é esperado, como um agente que não inculcou perfeitamente as regras do jogo na relação e comunicação com autoridade pedagógica.

Exemplo destas regras basilares que não podem ser abandonadas, o *valor do direito* enquanto *justiça* é então um tabu que sustenta seu poder simbólico ao longo da história da humanidade. Abdicar de tal valor seria deixar de reconhecer uma regra fundamental do *jogo do direito*, como expressão simbólica no *convívio social: fazer justiça*; não importando o que materialmente resulte como justiça em cada momento da estrutura de uma dada sociedade. Por tal há uma luta social incessante (para a produção discursiva, ou melhor, simbólica, ditada por *habitus* e campos) pelo significado de justiça como bem simbólico compartilhado por dada sociedade – é ela a regra comum entre os jogadores que não pode ser descartada, pois dominar socialmente seu sentido simbólico é dominar materialmente seu efeito sobre a estrutura social – é ter poder sobre o resultado das disputas entre os competidores. Pois o resultado material das disputas entre os competidores legítimos pelo *justo*, não necessariamente se reflete na materialidade daquilo que as pressões externas compreendem como *justo*.

Neste espaço social, permeado pelas lutas simbólicas pelo significado de justiça, que viceja a possibilidade do campo ambiental influir sobre os destinos institucionais do campo jurídico. Pois apesar de não deter o monopólio sobre o significado do que é justo em dada formação social, possui o monopólio das manifestações legítimas e institucionais de sua interpretação. Regra perene que não pode ser descartada, posto que abandonar esta regra basilar do direito seria *virar o tabuleiro*, extinguindo as possibilidades mínimas de jogar.

O campo jurídico possui, então, uma série de premissas históricas que foram progressivamente estruturadas e preservadas como limites do jogo, tais relações fundamentais que dão *origem ao campo jurídico* na sua imbricação com o restante do campo social, apesar das mudanças dos atores, estratégias e mesmo do próprio jogo. O tabuleiro do direito, o campo jurídico, continua sendo o espaço de disputa entre agentes que objetivam mediar os conflitos sociais e sobre ele vivifica as leis gerais de sua origem. Sem esse sentido fundamental não haveria motivo para produzir, disputar, preservar ou modificar o discurso em torno *do que é justiça* – que atualmente pretende-se justiça ambiental –, pois a violência material imediata da resolução dos conflitos sociais suprimiria a necessidade da violência simbólica mediata da re-significação do conceito como bem simbólico social através do direito.

Neste contexto, percebe-se que não se trata de definir *o que é o direito*. O direito foi, é e será determinado pela disputa interna entre os competidores habilitados a jogar com regras próprias (teoria internalista) na relação de abertura às interferências provenientes do restante da sociedade (teoria externalista), desde que não abandone as regras fundamentais de sua origem que o legitimam como lugar *incomum* de resolução de conflitos sociais. Por tal quando um bacharel invoca como argumento de seu discurso/ação o bem simbólico que dá origem ao seu campo, ele se coloca à margem dos demais debates e toma para si o privilégio do lugar *incomum* de onde fala. O direito contemporâneo, hoje, equivocadamente reduzido a sua manifestação comunicativa entre o lícito e o ilícito, nada mais seria que o resultante desse duplo conflito interno e externo ao longo da história; contida nessa história a eleição e legitimação de sua origem que se preserva apesar das mudanças conjunturais.

3.2 O JOGO: O TABULEIRO JURÍDICO

O direito contemporâneo foi a representação eleita e, principalmente, vitoriosa da imagem do direito moderno entorno do conflito, jogo, luta, pelo direito. Imagem essa que para além de lhe inculcar sentido de verdade, pretensamente a habilita a interferir na sociedade sob determinados parâmetros de controle, evitando, teoricamente, a arbitrariedade. Não se trata de saber o que também poderia ser direito ao longo da sua historicidade, mas sim o que ele é como *representação* presentificada e vitoriosa dessa imensidão de possibilidades sob as ruínas do passado. Afirmou Benjamin de forma semelhante a respeito da história enquanto ciência:

Existe um quadro de Klee que se intitula *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece preparar-se para se afastar do local em que se mantém imóvel. Os seus olhos estão escancarados, a boca está aberta, as asas desfraldadas. Tal é o aspecto que necessariamente deve ter o anjo da história. O seu rosto está voltado para o passado. Ali onde para nós parece haver uma cadeia de acontecimentos, ele vê apenas uma única e só catástrofe, que não pára de amontoar ruínas sobre ruínas e as lança a seus pés. Ele quereria ficar, despertar os mortos e reunir os vencidos. Mas do Paraíso sopra uma tempestade que se apodera das suas asas, e é tão forte que o anjo não é capaz de voltar a fechá-las. Esta tempestade impele-o incessantemente para o futuro ao qual volta as costas, enquanto diante dele e até ao céu se acumulam ruínas. Esta tempestade é aquilo a que nós chamamos progresso¹¹⁵.

Todavia a questão fundamental preserva-se: *o que é o direito?* Foucault, em debate com Veyne, declarou que:

Nunca escrevi pessoalmente a *loucura não existe*, mas isso pode ser escrito, pois, para a fenomenologia, a loucura existe, mas não é uma coisa,

¹¹⁵ BENJAMIN, Walter. **Teses sobre a filosofia da história**: sobre arte, técnica, linguagem e política. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1992. p.162. Grifado.

enquanto é preciso dizer, pelo contrário, que a loucura não existe, mas que, por isso, ela não deixe de ser algo¹¹⁶.

O mesmo pode ser dito do direito, sendo estrutura estruturada estruturante, há de se reconhecer que ele teve inúmeras formas e conflitos internos ao longo da história; apesar de não se pode defini-lo como uma coisa perene na forma singular do pronome: o *direito*; pode-se afirmar que ele foi uma relação prática e discursiva de mediação entre indivíduos de dada sociedade. Não há *um direito* onde o ambientalismo possa ser inserido, há *direitos* em conflito simbólico em um estado fenomenológico de legitimação, onde o direito como justiça ambiental disputa a sua representação pela hegemonia do que seria a *verdade e realidade* no exercício da interpretação. Não quer isto dizer que mediação tenha sentido de isonomia, igualdade, fraternidade, ou qualquer outra forma de expressão de democracia substancial – como deseja uma educação ambiental transformadora, mas somente mediação de poderes e, portanto, de práticas sociais em conflito. Por tal, afirmar que o direito interpreta a questão ambiental como um bem simbólico socialmente valorado por meio de uma abertura do campo jurídico, não significa que o resultado discursivo e prático dessa luta interna pelos significados gere a transformação social e promova justiça ambiental substancial ou altere o sistema de classes dominante.

A fortiori, retomando a questão de Veyne, se a *loucura não existe* se não como fenômeno, o mesmo não pode ser dito do *louco*; se o direito não existe o mesmo não pode ser dito do “criminoso”, do juiz, do bacharel, do direito ambiental como fruto de um estado específico da mediação dos conflitos na sociedade. Notadamente, essa relação de mediação de conflitos nunca foi a mesma. Sociedades diversas, em momentos históricos diversos, em conjunturas diversas, com relações entre os indivíduos diversas, com agentes competentes diversos (a exemplo, nem sempre foram bacharéis), geraram formas (estruturas) diversas daquilo que convencionam chamar (ou não) de direito; seja *no que é julgado* (nem sempre foram crimes), *como é julgado* (nem sempre foram processos), *quem julga* (nem sempre foram juízes) e *quem é julgado* (nem sempre foram homens),

¹¹⁶ FOUCAULT *apud* VEYNE, Paul. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 267.

baseando-se em normas escritas (nem sempre foram escritas). Por tal, uma história do direito que coloque duas normas espacialmente idênticas, mas com um vasto interregno temporal em confronto, aparentemente, cairia na anacronia epistemológica; pois, nitidamente, tratariam de concepções sociais inconciliáveis acerca do que seria o direito e da sua continuidade ao longo dos tempos e do espaço.

Os limites das possibilidades e impossibilidades do campo jurídico pensar o ambientalismo são derivados de uma historicidade demarcada. As revoluções burguesas do século XIX que instituíram política e socialmente o modo de produção capitalista, o ideal de liberdade, democracia, indivíduo, entre outros no qual se insere a formação mais ou menos estável do campo jurídico atual; por outro lado, uma visão cartesiana e banconiana da natureza, do modo desenfreado de transformação da natureza, do sistema de dominação de classes burguês, que conduziram progressivamente ao surgimento do ambientalismo, a luta por justiça ambiental e a necessidade de uma nova cultura, inclusive jurídica, acerca do que é justo. Limites, ainda, fortemente enraizados nas premissas antropocêntricas que lhe conferiu a legitimidade da resolução dos conflitos sociais, exemplarmente identificado na exclusão da natureza como sujeito de direito¹¹⁷.

Uma história do direito é por tal improvável, pois nela seria necessário analisar os estados dos conflitos internos do direito (agentes, competências, hierarquias, classificações, práticas judiciais, discursos, entre outras) e das influências dos estados externos da sociedade (o grau de autonomia do campo jurídico, processo executivo e/ou legislativo da positivação da norma, lógicas racionais, religiosas, costumeiras, a reprodução do saber jurídico pelo sistema de ensino, entre outras) em cada espaço e momento da humanidade.

Uma vez compreendido o estudo sociológico do direito que é a relação entre esses dois vetores – interno e externo –, dever-se-ia compreender em longa duração

¹¹⁷ SOLER, Antonio Carlos Porciúncula; DIAS, Eugênia Antunes. **Flexibilização da tutela jurídica das áreas de preservação permanente e direito à moradia nas cidades sustentáveis: convergência ou incompatibilidade.** In: SOLER, Antônio Carlos Porciúncula ... [et al.] A Cidade Sustentável e o desenvolvimento humano na América Latina: temas de pesquisa. Rio Grande: FURG, 2009.

a manipulação progressiva dos bens simbólicos eleitos nessa relação, ou seja, como no direito, esses bens simbólicos onde a crença social é depositada: a exemplo da ideia de justiça. Deste modo, como foram utilizados como forma de violência material e simbólica para a resolução dos conflitos sociais. Finalmente, historiar a aplicação material dessa relação em casos concretos e o efeito sobre as populações. Em síntese, compreender o funcionamento sociológico relacional da estrutura e como ela é estruturada pela historicidade da sua origem; e, conseqüentemente, os efeitos do poder simbólico estruturante da reprodução sobre si e a sociedade como um todo. Por tal, os historiadores do direito, especialmente os bacharéis em direito que não detém o arcabouço teórico e metodológico de longa tradição da História, aderem à perspectiva simplista de revisar os resquícios escritos, discursivos, verdadeiras *ruínas do direito* ao longo da história, sem alcançarem o projeto fundamental do direito em cada época e espaço; pois, ficam incapacitados de conhecer a origem estruturante dele, o funcionamento/conflitos internos o campo jurídico em relação à sociedade e o domínio simbólico dessa representação sobre a realidade concreta.

Afirmar que o direito é resultado de uma historicidade da violência simbólica na incorporação e manipulação dos bens simbólicos, como é o meio ambiente como bem difuso, não quer dizer que ele é reflexo de *progressivo* aprimoramento, como ironicamente denota Benjamin em relação ao anjo de Klee. Não quer dizer que o direito evolua, progrida, aprimore. Ele é resultado do estado da estrutura interna dos seus conflitos interpretativos e práticos, das lutas *do direito e pelo direito*; assim como resultado da sua, maior ou menor, abertura para ao restante do campo social.

Exemplo dessa relação pode ser percebido na aplicação exegética das normas positivadas em regimes democráticos, onde se pode afirmar a materialização de direitos sociais – para a relação com o ambientalismo, de direitos socioambientais; enquanto que em regimes autoritários pode significar a ação de um Estado policialesco e violento – a exemplo das sanções frente aos crimes ambientais. O alargamento da interpretação principiológica pode gerar efeitos diversos em ambos os casos. Um traço fundamental para compreender-se *o que é o direito* é justamente essa relação, entre uma disputa interna sob sua origem, reprodução, funcionamento, aplicação e as influências de uma maior ou menor

abertura à sociedade. Por mais uma oportunidade, é necessário denotar que o fenômeno social que gesta um direito atento às questões ambientais – especialmente em um discurso jurídico; não significa, necessariamente, que o direito evolua, aprimore, conscientize; mas que frente ao estado da estrutura social é impossível dizer-valer a *verdade* e a *realidade* do que é justo – justiça como regra basilar do jogo do direito – sem levar em linha de conta esse valor como bem simbólico compartilhado socialmente.

Tomando as representações contidas nas normas escritas ou não, sua interpretação e aplicação como materialização do conflito pelo controle e mediação de interesses diversos em dada sociedade – o maior deles o capital econômico –, se teria um conjunto de práticas e discursos que formam um campo de intermediação da ordem social, progressivamente especializado e autônomo para manutenção da sua coesão e poder simbólico. Caberia então descortinar a legitimação dessa relação para a produção do direito – ou qualquer nome que queira lhe dar –, a mais contemporânea: o direito centrado no *homem* e na propriedade privada dos bens da natureza e de sua transformação¹¹⁸.

Disse Bourdieu: “uma das funções da noção de um campo relativamente autônomo, que possui a sua própria história, é precisamente explicá-las”¹¹⁹. Essa representação arbitrária do passado do direito é o próprio direito, em um perigoso jogo de presentificação de um *ausente*: o direito baseado no *valor* do julgamento justo, isonômico e universal como expressão da democracia; assumindo como *fato* o contrato social que representa a ordem de uma sociedade de iguais, por fim, depositada na força da *norma* legal que explicita a vontade do povo. Trata-se de um “imaginário [que] é capaz de substituir-se ao real concreto, como um seu outro lado,

¹¹⁸ LEITE, José Rubens Morato. **Sociedade de risco e estado**. In: CANOTILHO, José Gomes; LEITE, José Rubens Morato. *Direito constitucional brasileiro*. 3. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 159-161.

¹¹⁹ BOURDIEU *apud* CALLEWAERT, Gustave. Bourdieu, crítico de Foucault. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 19, 2003, p. 152.

talvez ainda mais real, pois é ele e nele que as pessoas conduzem a sua existência”¹²⁰; um real mais que real, um real imaginado.

3.3 AS ESTRATÉGIAS: O LUGAR DO BACHAREL

A questão que importa para o direito, ou para uma sociologia do direito, não é saber se a maioria tem o direito ou não de promover liberdades e/ou impor sanções – como promove um determinado e exaustivo compêndio de legislação ambiental –, é saber como uma vez produzidas adquirem sentido dentro do hermético campo jurídico na internalização da demanda social, sua interpretação e, por fim, sua aplicação.

De facto, os produtores de leis, de regras e de regulamentos devem contar com as reações e, por vezes, com as resistências, de toda a corporação jurídica e, sobretudo, de todos os peritos judiciais (advogados, notários, etc.) os quais, como bem se vê [...] podem pôr a sua competência jurídica ao serviço de interesses de algumas categorias de sua clientela e tecer inúmeras estratégias graças às quais as [...] podem anular os efeitos da lei. A significação prática da lei não se determina realmente senão na confrontação entre diferentes corpos animados de interesses específicos divergentes (magistrados, advogados, notários, etc.), eles próprios divididos em grupos diferentes animados de interesses divergentes, e até opostos, em função sobretudo da sua posição na hierarquia interna do corpo, que corresponde sempre de maneira bastante estrita à posição da sua clientela na hierarquia social¹²¹.

A profusão das normas ambientais conduz a crer na existência de garantias e direitos acerca do homem e da sua relação com a natureza (teoria externalista), mas tal crença não reconhece a *retradução* do seu sentido pelos agentes do campo jurídico: os bacharéis e o campo jurídico (teoria internalista). Nesse sentido, a simples vigência de normas promovidas pela vontade da maioria sobre temas

¹²⁰ PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 47-48.

¹²¹ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 218.

ambientais não, necessariamente, retrata sua eficácia. Aceitar o efeito imediato da aplicação da norma, em sentido teleológico, por exemplo, casuisticamente pelo juiz singular, é negar todo o processo de mediação de interesses, classificações e hierarquias que o campo jurídico detém historicamente na construção do Estado Moderno após as Revoluções Burguesas.

Bourdieu analisa especificamente o campo judicial como subcampo no interior do campo jurídico, como instituição de um monopólio de profissionais que dominam a produção e comercialização dos serviços jurídicos em virtude da competência jurídica e social ou do poder específico para constituir o objeto jurídico-judicial, ou seja, para transformar uma realidade social (uma queixa, um conflito ou uma disputa) em realidade jurídico-judicial. O campo judicial pode definir-se como o espaço social organizado em um campo no qual se opera a transmutação de um conflito direto entre partes diretamente interessadas em um debate juridicamente regrado entre profissionais que atuam por procuração e têm em comum conhecer e reconhecer a regra do jogo jurídico, ou seja, as leis escritas e não escritas do campo (*idem*, p. 229).

A instituição de um espaço jurídico ou judicial supõe consagrar e sancionar um estado de coisas, uma ordem. É um ato de magia social, que pode criar, transmutando, uma realidade social determinada em uma realidade jurídica, e um ato de comunicação que expressa, notifica e impõe a sua criação. É desse ponto de vista que podemos compreender os ritos jurídicos como ritos de instituição de uma fronteira não só entre um antes e um depois, mas também entre a realidade instituída e o resto, sancionando e santificando assim uma diferença, fazendo-a existir como diferença social, conhecida e reconhecida pelo agente investido e pelos demais.

Uma vez que o conflito ingressa no campo judicial, seu processamento estará submetido a exigências específicas, implícita ou explicitamente inscritas no contrato que define a entrada no campo judicial, que supõe confiar e aceitar o jogo regrado para resolver o conflito, adotando um modo de expressão e de discussão que implica na renúncia à violência física e às formas elementares de violência simbólica, como a injúria. Apoiando-se em Austin, Bourdieu sustenta que essas exigências são de três ordens: em primeiro lugar, a necessidade de chegar a uma decisão mais clara possível; em segundo, a ordenação dos atos das partes de acordo com categorias reconhecidas de procedimento; em terceiro, a conformidade com os precedentes ou as decisões anteriores (*idem*, p. 230)¹²².

A questão da interpretação das normas ambientais não pode ser resolvida sob o prisma do campo político; só através da compreensão do campo jurídico que se pode revelar como tais regras positivadas são verdadeiramente introduzidas,

¹²² AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **A força do direito e a violência das formas jurídicas**. *Rev. Sociol. Polit.* [online]. 2011, vol.19, n.40, p 33.

interpretadas e aplicadas socialmente a partir de um potente processo de inculcação sob o qual está submetido o iniciado. Não se trata assim do debate teórico em torno da vigência da norma, da sua historicidade e alargamento; mas sim, do seu efeito pragmático para a reprodução e transformação da sociedade. Soler atenta a esta questão ao revelar sobre o direito e o ambientalismo:

[...] a CF/88 possui um extenso rol de normas que enunciam direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, que igualmente são em menor escala fruto da concessão dos legisladores originários, mas ao contrário, produto de movimentos políticos, sociais e ecológicos que nomearam (e continuam nomeando), de forma incisiva e combativa, essas questões como objeto da tutela jurídica especial. Muito embora ao **arrepio dessa legalidade**, seguem sendo violadas nos dias de hoje. Lutas essas que também se vinculam a uma determinada concepção de natureza e sociedade (já frisamos isso que predominantemente de matriz antropocêntrica) e que, dependendo da ocasião, mobilizaram recursos suficientes para sua admissão constitucional.

Assim, **está evidente que o direito não encontra internamente seu próprio fundamento**, distanciado das interferências da realidade social (tese internalista). Também não é reflexo direto das relações de força da sociedade (tese externalista), sendo duplamente determinado na luta dos variados campo, conforme Bourdieu¹²³.

Soler, apesar de não se ater aos requisitos sociológicos necessários para compreender a relação entre as teses internalista e externalista, denota que mesmo figurando como norma constitucional, as intervenções antrópicas são produzidas ao “arrepio da legalidade”. A falta de mimetismo entre o devir de justiça do “próprio fundamento” do direito e o resultado pragmático no tecido social é evidência do fechamento do direito a uma lógica interpretativa particular. Soler conduz esse debate a seguinte constatação:

É relevante destacar que a salvaguarda jurídica formal, mesmo com a proeminência desse status, não é suficiente para a sua realização material, sobretudo quando falamos dos direitos destacados acima, posto que

¹²³ SOLER, Antonio Carlos Porciúncula; DIAS, Eugênia Antunes. **Flexibilização da tutela jurídica das áreas de preservação permanente e direito à moradia nas cidades sustentáveis: convergência ou incompatibilidade**. In: SOLER, Antônio Carlos Porciúncula ... [et al.] A Cidade Sustentável e o desenvolvimento humano na América Latina: temas de pesquisa. Rio Grande: FURG, 2009. p. 109. [Grifado]

historicamente aqueles que evocam e defendem encontram-se fragilizados no processo tutelar, o que justifica a permanente necessidade de lutar por sua realização e, de forma mais anacrônica, pelo próprio reconhecimento, mesmo com todo o arcabouço jurídico¹²⁴.

Neste sentido, para compreender a forma com que as liberdades positivas e negativas são interpretadas e reguladas no campo jurídico, deve-se produzir uma sociologia das leis próprias do campo jurídico para promoção do *justo*, sua estrutura; e, por outro lado, a ação pedagógica de formação do *habitus* do bacharel, as possibilidades e limites de atuação do sujeito na estrutura. A filiação aqui é nítida ao *constructivist structuralism* ou *structuralist constructivism* de Bourdieu, onde “‘estruturalismo’ [é] o próprio mundo social, e não apenas nos sistemas simbólicos, linguagem, mitos, etc., estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, que são capazes de orientar ou de comandar as práticas ou as representações destes agentes. Por ‘construtivismo’ quero dizer que há uma gênese social, por um lado dos esquemas de percepção, pensamento e ação [...], por outro lado das estruturas sociais”¹²⁵. Bourdieu assenta que o *campo*, como o campo jurídico:

[...] são os 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 em 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 chama [...] *sentido do jogo*¹²⁶.

Formar um bacharel é dar-lhe competências para agir no campo jurídico através de um título de nobreza cultural distintivo na sociedade, é uma “ação pedagógica”, sendo ela “violência simbólica, enquanto imposição, por um poder

¹²⁴ Ibidem, p. 110.

¹²⁵ Bourdieu *apud* BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 16.

¹²⁶ BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004. p. 27.

arbitrário, de um arbitrário cultural”¹²⁷. Ao violentar o sujeito através da sua ação pedagógica, o direito faz com que ele abandone e/ou conforme suas representações do mundo. A ação pedagógica do direito enquanto ciência e instrumento de intervenção geral no campo social requer a derrocada da realidade objetiva trivial e cotidiana, um descolamento de tal:

[...] “realidade objetiva”, à qual todo mundo se refere de maneira tácita ou explícita não é jamais, em definitivo, aquilo sobre o que os pesquisadores engajados no campo, num dado momento do tempo, concordam em considerar com tal, e ela só se manifesta no campo mediante as *representações* que dela fazem aqueles que invocam arbitragem¹²⁸.

Tais *representações* sobre o que é o direito e quem atua nele são as fronteiras “autopoéticas” do campo, fruto da relação da estrutura e dos agentes que nela atuam, a realidade do campo:

[...] é aquilo sobre o que os concorrentes estão de acordo acerca dos princípios de verificação da conformidade ao “real”, acerca dos métodos comuns de validação de teses e de hipóteses, logo sobre o contrato tácito, inseparavelmente político e cognitivo, que funda e rege o *trabalho de objetivação*¹²⁹.

Neste contexto, afirma-se que:

[...] a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmos 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 acentuada¹³⁰.

¹²⁷ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 26.

¹²⁸ BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004. p. 33.

¹²⁹ Ibidem, p. 33.

¹³⁰ Ibidem, p. 20-21.

Frente à obviedade do funcionamento relativamente autônomo do campo jurídico, torna-se evidente que a vontade da maioria, não define o direito. As forças sociais que atuam no campo político para produção da lei positiva, apesar de estabelecer o limite material ao direito, encontram na liberdade de atuação dos agentes jurídicos sua transfiguração na forma da interpretação e aplicação no caso concreto. Isso não quer dizer que o direito seja uma força transformadora do social, pelo contrário como observa Soler em relação aos direitos socioambientais, possui um efeito conservador ao reproduzir pelo isolamento o que está dado no campo jurídico. Neste sentido, “dizemos que quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis”¹³¹. A vontade da maioria que instituiu uma norma se encontra altamente desconfigurada de sentido pela *apropriação* que o campo jurídico faz das demandas externas.

O grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução. Inversamente, a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente. Isso significa que a ‘politização’ de uma disciplina não é o indício de uma grande autonomia, e umas das maiores dificuldades encontradas pelas ciências sociais para chegarem à autonomia é o fato de que pessoas pouco competentes, do ponto de vista de normas específicas, possam sempre intervir em nome de princípios heterônomos sem serem imediatamente qualificados¹³².

A autonomia do campo jurídico é, notadamente, herança de um potente trabalho pedagógico que apesar de não escapar da influência do campo econômico, refrata as tentativas de abertura como exercício de autoridade. Daí as dificuldades de tornar o campo jurídico mais heterogêneo, o contaminando com aquilo é a realidade objetivamente constada pelas lutas sociais: a injustiça social e ambiental. De modo que a pouca politização externa do direito se dá frente à alta politização

¹³¹ Ibidem, p. 22.

¹³² Ibidem, p. 22.

interna para seu fechamento e preservação, exercício constante de policiamento das suas fronteiras e limites que não podem ser invadidos por outras lógicas, hermenêuticas, interpretações, como procura ser uma educação ambiental, verdadeiramente, transformadora e justa ambientalmente.

Ademais, este afastamento da trivialidade cotidiana impõe-se a retradução dos significados, da qual a metalíngua do direito seja a melhor expressão de proteção contra as tentativas de resignificação. O direito desenvolve-se no campo jurídico altamente autônomo, hierarquizado, formal e solene. Impondo aos iniciados a:

[...] língua jurídica que, combinando elementos directamente retirados da língua comum e elementos estranhos ao seu sistema, acusa todos os sinais de uma retórica da impersonalidade e da neutralidade. A maior parte dos processos lingüísticos característicos da linguagem jurídica concorrem com o efeito para produzir dois efeitos maiores. O efeito de neutralização [e] o efeito de universalização¹³³.

Só atuam no direito os bacharéis e só se demandam direitos por intermédio de um, mesmo nos instrumentos modernos de democracia direta sobre o direito (ação civil pública, ação popular, plebiscito e conselhos) perdem sua eficácia simbólica se não forem revestidas pelo crivo de um bacharel, em especial de um promotor público. No direito prevalece a *imagem* de ortodoxia, rigidez estrutural e interpretativa, que lhe garante a pouca politização por agentes externos ao campo.

A lógica de funcionamento segundo a qual se desenvolve o trabalho e a divisão do trabalho jurídico no interior do campo expressa-se na retórica da autonomia, da neutralidade e da universalidade. Nesse sentido, o Direito e a prática jurídica vinculam-se às estratégias de universalização que estão no princípio de todas as normas e de todas as formas oficiais, com tudo o que podem ter de mistificadoras, e que repousam sobre a existência universal de benefícios de universalização. Ou seja, a universalização jurídica seria a fórmula por excelência das estratégias de legitimação que permitem exercer uma dominação particular, recorrendo a um princípio universal mediante a referência a uma regra, que permite que o interesse em disputa substancie-se em desinteresse, ou em termos de um interesse geral ou comum, que despojado de toda referência filosófico-moral, seria o fruto do poder

¹³³ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 215.

agregado daqueles setores suficientemente influentes para definir problemas, constituí-los como tais e impor suas próprias soluções.

No entanto, isso não quer dizer que o Direito possa ser reduzido unicamente ao seu caráter ideológico, em sentido marxista, ou as suas funções de legitimação e encobrimento da dominação. Longe de ser uma simples máscara ideológica, para Bourdieu essa retórica é a expressão mesma de todo o funcionamento do campo jurídico e, em particular, do trabalho de racionalização a que o sistema de normas jurídicas é continuamente submetido (*idem*, p. 216). Nesse sentido, o conteúdo prático da lei é o resultado de uma luta simbólica entre profissionais dotados de competência técnica e social desigual, e por isso desigualmente capazes de mobilizar recursos jurídicos disponíveis para a exploração das regras possíveis e de utilizá-las eficazmente como armas simbólicas, para fazer triunfar a sua causa.

O efeito jurídico da regra, ou seja, sua significação real, é determinado na relação de forças específicas entre os profissionais, que tende a corresponder à relação de forças entre as partes envolvidas no conflito. O Direito, nessa perspectiva, é o resultado de uma relação de forças determinada pela estrutura de distribuição do capital entre os agentes, que por sua vez vem determinada pela relação com as diferentes distribuições de outros tipos de capital (econômico, cultural, social etc.)¹³⁴.

O ambientalismo, evidentemente, com a sua normatização se transmutou. Antes campo de ação direta na sociedade, por meio de atos pragmáticos de protesto e defesa do meio ambiente; ora encontra-se “aprisionado” por meio de uma legislação ambiental somente acessível por intermédio de um bacharel e pelas regras do campo. Por tal, mediada por conflitos particulares do campo jurídico. Deste modo, tornando o saber ambiental cada vez mais um saber jurídico.

Esse processo de ocultamento, desconhecimento, da violência simbólica da usurpação da competência democrática, sombreia sua temível materialidade. Quanto mais posto em evidência a arbitrariedade, mais deve justificar e esconder-se da obviedade da ação, por exemplo, atrás do princípio de justiça, solidariedade, igualdade, etc. A *cadeia de legitimação* sobre a qual a norma transita deve muito ao processo de educação do agente jurídico. O bacharel iniciado quanto mais sedimenta, inculca, internaliza, reproduz a ação pedagógica por meio do trabalho pedagógico e escolar, mais reforça a autoridade pedagógica¹³⁵ e com isso a

¹³⁴ AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **A força do direito e a violência das formas jurídicas**. *Rev. Sociol. Polit.* [online]. 2011, vol.19, n.40, p. 32.

¹³⁵ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 32.

representação de realidade que lhe é imposta. Quanto mais internaliza a representação forjada dentro do campo jurídico, mais apto está para atuar no campo à medida que toma para si a identidade cultural arbitrariamente cominada pelo campo jurídico, por tal duplamente disciplina, à medida que reforça o “escudo autopoético” do saber específico do direito e por concordar com as disciplinas, as regras, coerências, hierarquias, entre outros, ou seja, as leis do campo.

A alteridade do bacharel em relação ao resto da sociedade se forma à medida que ratifica a ideia de uma realidade – difícil de ser internalizada por aquele que crê no ambientalismo transformador, a visão do mundo a partir do direito, partilhando da identidade cultural do campo –; e, por outro lado, à medida que reforça a necessidade do conhecimento do pré-construído para atuação no campo, a reivindicação da autonomia do campo frente aos ataques de outros campos e a tentativa de atuação sem as competências pedagogicamente adquiridas e necessariamente reconhecidas pelas autoridades do campo. Só atua *no direito* e *com direito* aqueles que podem adentrar no campo pelo ritual de violência simbólica da ação pedagógica e a obtenção dos títulos de nobreza cultural distintivos. A autonomia do direito é a própria relação entre a formação do *habitus* do bacharel – que a reforça para preservar sua posição – e a estrutura pré-construída em que ele se insere e herda – a representação do mundo historicamente construída pelo conflito das forças internas e externas do campo. Bourdieu observa que:

[...] os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo, a estrutura e a posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição¹³⁶.

¹³⁶ BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004. p. 29.

Para aqueles não-inatos ao campo jurídico, notadamente os discentes, torna-se necessário inculcar o capital jurídico, as regras e representações necessárias na luta pelas posições mais vantajosas e lucrativas simbolicamente. Esta é a evidência de um crescente deslocamento do agente ambiental das militâncias sociais para o campo jurídico; que progressivamente alimenta a formação de um direito propriamente ambiental em conflito de legitimação com o estado atual do campo jurídico. Neste viés, tornando necessário formar o *habitus* jurídico, *habitus* como:

[...] maneiras de ser permanentes, duráveis que podem, em particular, levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo. 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 às suas disposições¹³⁷.

Nesta luta pela hegemonia, o bacharel que possui valores ambientais transformadores inculcados se sente um estrangeiro, falando em um idioma nunca plenamente compreendido por seus pares, cultivando *habitus* estranhos neste campo, resignificando o valor da justiça sobre outros parâmetros que não aqueles convencionados pelas regras e limites do campo jurídico. Um retorno à obra de Rui Barbosa revela o tom melancólico daquele que quis “endireitar o direito” e por mais que ele fosse considerado uma autoridade dentro do campo jurídico, sucumbiu às forças dele. Alertava Barbosa:

[...] ora, senhores bacharelados, pensai bem que vos ides consagrar à *lei*, em um país onde a lei absolutamente não exprime o consentimento da maioria, onde são as minorias, as oligarquias mais acanhadas, mais impopulares e menos respeitáveis, as que põem, e dispõem, as que mandam, e desmandam em tudo; a saber: em um país, onde, verdadeiramente, *não há lei*, não há moral, política ou juridicamente falando”¹³⁸.

¹³⁷ Ibidem, p. 28.

¹³⁸ BARBOSA, Rui. **Oração aos moços**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007. p. 48.

Caberia, frente ao lamento niilista de Rui Barbosa, perguntar quais são as forças que atuam no direito e como produzir uma análise sociológica desse fenômeno complexo? Se a própria produção de norma pela democracia representativa encontra seus limites no *habitus* jurídico, como esperar que este campo fechado às demandas sociais – como é a ambiental, absorva a norma sem consumi-la pelos seus conflitos internos?

3.4 AS COISAS DITAS POR BOURDIEU: A REPRODUÇÃO DO DIREITO

A possibilidade da construção do argumento sociológico surge justamente da conformação das internalidades e externalidades¹³⁹, do indivíduo e estrutura, do formalismo e dinamismo do campo jurídico. O campo jurídico está permeado pela luta simbólica “na qual se defrontam agentes investidos de competência” que tem por finalidade interpretar um “*corpus* de textos que consagram a visão legítima, justa, do mundo social”¹⁴⁰. Quando se analisa o campo jurídico deve-se estar atento para o *jogo* onde os indivíduos ocupam lugares/posições distintas e possuem estratégias diversas para concorrer pelo “monopólio do direito de dizer direito”¹⁴¹. Neste sentido primordial, revela-se a necessidade do discente inculcar e reproduzir o que está dado no campo, como condição primeira da ocupação da posição no campo jurídico frente aos veredictos escolares de exclusão e inclusão. O discente encontra-se, então, imerso em um potente espaço do sistema de ensino; constantemente, averiguando em forma de conflito valorativo e existencial a educação que recebeu pelas diferentes ações pedagógicas anteriores. Especialmente, os valores das famílias das classes médias e emergentes e da ação

¹³⁹ BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004. p. 19.

¹⁴⁰ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 212.

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 212.

pedagógica primária gestada no seio familiar apresentam-se em forte concorrência com a ação pedagógica dominante no campo jurídico. Há, entre os iniciados das camadas médias e populares, um mal-estar subliminar entre a necessidade de aderência à reprodução do direito e aos valores subversivos da mesma reprodução; geralmente, traduzidos através do argumento “social” e do conceito de “justiça” frente a tal violência simbólica pela inculcação do saber jurídico.

Se por um lado, a ocupação da posição dentro do campo jurídico lhe confere a possibilidade de converter o capital cultural adquirido em capital econômico; por outro lado, as contradições sociais de uma sociedade capitalista e injusta lhes fazem reconhecer o processo de violência simbólica que é imposto para tal ascensão social. Certa postura contestatória se instala como típica da relação pedagógica, sempre a procura de “brechas”, falésias, espaços onde o direito reproduzido, *o que está dado como certo*, é questionado e submetido a novas interpretações: *a invenção de um novo direito*.

Se o caso da posição dos discentes revela parte importante deste campo de conflitos, ele não se resume a este. Assim, poderia se relatar como exemplo o ontológico conflito entre magistrados e advogados, ou mais contemporaneamente, dos promotores públicos e defensores públicos, ou mesmo entre os acadêmicos e os práticos, que revela a impossibilidade de pensar o direito como um sistema estático, formalizado na exegese da lei. A evidência da reprodução do direito, mesmo da norma jurídica, não significa sua inércia; mas, constantemente, a luta pela sua reprodução e conservação e, com isto, da conservação das posições, capitais culturais, interpretações e estratégias, inclusive as discursivas.

Externamente, entre a estrutura constitucional (*norma normarum*), a letra da lei ordinária, o “laço de ouro” da jurisprudência, vigora dinamicamente, “face a face”, a luta pela interpretação do “direito de dizer direito”, onde cada um com seu capital (cultural, econômico, social, simbólico) atua para a promoção e/ou valoração da posição que ocupa no campo jurídico. Nesse sentido:

[...] as práticas e os discursos jurídicos são, com efeito, produto do funcionamento de um campo cuja lógica específica está duplamente determinado: por um lado, pelas relações de força específicas que lhe conferem a sua estrutura e que orientam as lutas de concorrência ou, mais

precisamente, os conflitos de competência que nele têm lugar e, por outro lado, pela lógica interna das obras jurídicas que delimitam em cada momento o espaço dos possíveis e, deste modo, o universo das soluções propriamente jurídicas¹⁴².

Então, apesar de o direito ser fruto, em grande parte, da concorrência interna do campo, esboça-se aqui um traço da sua limitação: as possibilidades de ação prática e interpretação dos textos jurídicos. A norma positivada pela ação político-democrática, apesar de exemplificar a intrusão da demanda social e o rompimento das fronteiras disciplinares do direito, não necessariamente efetiva-se como controle dos limites de atuação dos agentes jurídicos, sempre capazes de reinterpretá-las através do conflito interno do campo.

O direito ambiental deve ser pensado sobre tais parâmetros. As constantes disputas sobre a *verdadeira* interpretação das normas ambientais se dispõem sobre os agentes em disputa entre o direito dado e o direito que inventa novas estratégias perante os bens tutelados pela sociedade. A absorção do direito ambiental é parte do *jogo* de segmentos que, ademais se pautarem no valor do meio ambiente como bem jurídico, veem a possibilidade de ocupar espaços novos no campo jurídico e promoverem novas estratégias lucrativas no campo.

Crer no discurso do defensor postulante como desabonador do valor do meio ambiente ou na sentença judicial condenatória o valor do mesmo é desconhecer, que para além do discurso, estão em ação práticas específicas das posições ocupadas no campo jurídico. Não é demasiado afirmar que o fenômeno que gera o campo jurídico atento às questões ambientais, não necessariamente revela a promoção da transformação ambiental da sociedade na sua relação com a natureza. Trata-se da evidência do reconhecimento de que mediante a estrutura social vigente é impossível dizer-valer a *verdade* e a *realidade* como mediador dos conflitos sem levar em conta tal aspecto valorativo do bem simbólico socialmente eleito.

Essa ocorrência serve para denotar que o direito não reflete simplesmente uma força ideológica externa, neste caso do movimento ambientalista como uma

¹⁴² Ibidem, p. 211.

classe ou setor da sociedade mobilizado que encontra guarita dos seus anseios, sempre retraduzidos, no campo jurídico. A inovação é, em grande parte, fruto da concorrência interna do campo e gera seus maiores efeitos nele pela disputa entorno *do que é direito*; não se confundindo, como tem sido reivindicado pela teoria marxista, somente como efeito da ideologia através da superestrutura.

Por outro lado, na outra face da moeda, não se pode deixar escapar que por mais hermético, “autopoético”, que possa ser o campo jurídico, constantemente seu *status de locus* legítimo da produção do justo, da equidade, da isonomia é abalado por pressões externas. A inclusão de pautas reivindicatórias da sociedade – como é o meio ambiente protegido e equilibrado, em geral garante a permanência do direito como símbolo, representação legítima e por isso desconhecimento ou aderência ao contrato mínimo de convivência social proposto pelo Estado e seus agentes.

Somente pelo desconhecimento ou pela aderência, o direito como representação coletiva, organicista no sentido weberiano, perdura o poder de violência simbólica sobre o indivíduo, que na descrença de sua função social mediadora se converte em violência física e coercitiva sobre o desviante. Nesse sentido, afirma Bourdieu que a autoridade jurídica é “excelência da violência simbólica legítima cujo monopólio pertence ao Estado e que pode combinar com o exercício da força física”.

É na prestação valorativa que o indivíduo faz ao Estado, no desconhecimento ou aderência da representação do campo jurídico como *locus* legítimo da mediação dos interesses da sociedade que o direito reserva seu poder. Tal reconhecimento de legitimidade está no:

[...] princípio de um sistema de normas e de práticas que aparece como fundamento *a priori* na equidade dos seus princípios, na coerência das suas formulações e no rigor das suas aplicações, quer dizer, como participando ao mesmo tempo da lógica positiva da ciência e da lógica normativa da moral, portanto, como podendo impôr-se universalmente ao reconhecimento por uma necessidade simultaneamente lógica e moral¹⁴³.

¹⁴³ Ibidem, p. 213.

Como visto, uma pequena parcela de herdeiros do campo jurídico estão habilitados a atuar no direito, o que o autonomiza na relação da estrutura e com o *habitus*; mas, também parte da demanda externa provinda da sociedade revela o desejo da *independência do judiciário* frente a agentes e instituições externas a esse, nesse sentido autonomia e legitimidade se entrelaçam na conservação da representação do *illusio* (equidade, neutralidade e universalidade). Denota Bourdieu que:

[...] a concorrência pelo monopólio do acesso aos meios jurídicos herdados do passado contribui para fundamentar a cisão social entre os profanos e os profissionais favorecendo um trabalho contínuo de racionalização próprio para aumentar cada vez mais o desvio entre os veredictos armados do direito e as instituições ingênuas da equidade e para fazer com o sistema das normas jurídicas apareça aos que a ele estão sujeitos, como *totalmente independente* das relações de força que ele sanciona e consagra¹⁴⁴.

A ilusão do direito como mediador privilegiado da democracia reside, então, na sua expressão como instrumento equitativo na produção do justo, neutralizado de política e universalmente aplicado a todos. Ilusão consagrada na ideia de que um pequeno número de juízes tem a competência legítima para decidir sobre a legalidade e interpretação da norma imposta pela maioria no sistema político representativo.

A inclusão das demandas sociais tem garantido ao Estado o monopólio da violência simbólica e física ao longo da história recente da modernidade. As gerações de direitos consagradas a partir dos levantes revolucionários burgueses, para além de instituírem a lógica capitalista, reafirmaram o *locus* do campo jurídico como legítimo para dirimir os conflitos da sociedade. Os recentes direitos difusos, como o meio ambiente equilibrado, não só revelam a indistinção dos seus portadores, mas asseguram que através de um *corpus textual*, que o local legítimo para demandá-lo é o campo jurídico, monopolizado por agentes investidos de competência, o que conseqüentemente alija de ação no campo o próprio

¹⁴⁴ Ibidem, p. 212.

demandante do direito. A possibilidade de luta pelo direito que agora é competência exclusiva do Estado e filtrada pelo campo jurídico.

De fato, as pressões externas, sejam de que natureza for, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica do campo. Uma das manifestações mais visíveis de sua autonomia do campo é sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob forma específica as pressões ou as demandas externas¹⁴⁵.

A regra só será legal se assim for considerada pelos autorizados a interpretá-la, o *locus* de sua validação é o campo jurídico, *locus* legítimo e eleito para tal interpretação como mediador dos conflitos sociais. O intérprete impõe tal demanda social aos princípios da autonomia, universalização e neutralização que reescrevem a demanda através da metalingua do direito¹⁴⁶. Por fim, a lei só se torna lei à medida que obedece as regras do direito que a aplica e lhe dá sentido, e não ao “espírito democrático” que a forjou.

Para que tal fenômeno ocorra cabe ao direito a função de esconder sua violência simbólica, pois uma vez deslegitimada a crença comum de que o Estado através dele tem a função de promover a “paz social” instala-se a anomia, como negação da representação arbitrária cultural da identidade nacional derivada da solidariedade orgânica. Por tal, o direito tem que manter sua aparência de equidade, neutralidade e universalidade mediando as demandas externas da qual o campo político lucra em positivá-las. O resultado das disputas jurídicas condensa em seu íntimo as divergências entre os “intérpretes autorizados” e são:

[...] necessariamente limitadas e a coexistência de uma pluralidade de normas jurídicas concorrentes está excluída por definição da ordem jurídica. Como no texto religioso, filosófico ou literário, no texto jurídico estão em jogo lutas, pois a leitura é uma maneira de apropriação da força simbólica que nele se encontra em estado potencial. Mas, por mais que os juristas possam opor-se a respeito de textos cujo sentido nunca se impõe de maneira absolutamente imperativa, eles permanecem inseridos num corpo

¹⁴⁵ BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004. p. 22.

¹⁴⁶ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 215.

fortemente integrado de instâncias hierarquizadas que estão à altura de resolver os conflitos entre os intérpretes e as interpretações¹⁴⁷.

Então quando dizemos da possibilidade de interpretação da lei temos que ter em conta que:

[...] em resumo, o juiz, ao invés de ser sempre um simples executante que deduzisse da lei as conclusões directamente aplicáveis no caso particular, dispõe antes de uma parte de autonomia que constitui sem dúvida a melhor medida da sua posição na estrutura da distribuição do capital específico da autoridade jurídica; os seus juízos, que se inspiram numa lógica e em valores muito próximos dos que estão nos textos submetidos à sua interpretação, têm uma verdadeira *função de invenção*¹⁴⁸.

Nesse sentido que “a interpretação opera a *historicização da norma*, adaptando as fontes e circunstâncias novas, descobrindo nelas possibilidades inéditas, deixando de lado o que está ultrapassado ou o que é caduco”¹⁴⁹. Isso não quer dizer que o magistrado promova a renovação constante da jurisprudência, muito pelo contrário, tende a reafirmá-la, como a exemplo os pronunciamentos das supremas cortes, que ao preservarem o pré-construído reforçam sua posição de destaque como legítimos detentores da interpretação legal. Todavia, que em determinados momentos frente a temas controversos para o direito, mas já superados pela sociedade, inovam interpretando a mesma lei sobre condições estruturais diversas, realinhando e renovando o campo jurídico como lugar para resolução dos conflitos sociais. Diz Bourdieu:

[...] com efeito, o conteúdo prático da lei que se revela no veredicto é resultado de uma luta simbólica entre profissionais dotados de competências técnicas e sociais desiguais, portanto, capazes de mobilizar, embora de modo desigual, os meios ou recursos jurídicos disponíveis, pela exploração das “regras possíveis”, e de os utilizar eficazmente, quer dizer, como armas simbólicas, para fazerem triunfar a sua causa; o efeito jurídico da regra, quer dizer, a sua significação real, determina-se na relação de

¹⁴⁷ Ibidem, p. 213-214.

¹⁴⁸ Ibidem, p. 222- 223.

¹⁴⁹ Ibidem, p. 223.

força específica entre os profissionais, podendo-se pensar que essa relação tende a corresponder (tudo o mais sendo igual do ponto de vista do valor na equidade pura das causas em questão) à relação de força entre os que estão sujeitos à jurisdição respectiva¹⁵⁰.

O direito violenta simbolicamente a democracia ao impor as decisões da maioria ao jogo e a competição específica do seu campo.

¹⁵⁰ Ibidem, p. 224-225.

4. A REPRODUÇÃO DO ENSINO NO CAMPO JURÍDICO: O *HABITUS* BACHARELÍSTICO

4.1 AS COISAS DITAS POR BARBOSA!

Rui Barbosa¹⁵¹ frente aos neófitos bacharéis da turma de 1920 da Faculdade do Largo de São Francisco em São Paulo, na afamada obra *Oração aos Moços*, propôs em determinado momento do seu discurso “que se feche, pois, alguns momentos o livro da ciência; e folhemos juntos o da experiência”¹⁵². Rui Barbosa desejava revelar com tal proposta que, por um lado, existem leis dentro do campo jurídico, sua estrutura de funcionamento, o seu *efeito de ciência*. Afirmava que o direito envolve “teorias, hipóteses, e sistemas, com princípios, teses, e demonstrações, com leis códigos e jurisprudências, com expositores, intérpretes e escolas”¹⁵³; ou ainda, uma teoria da justiça, igualdade, equidade, isonomia, onde “a regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigalam”¹⁵⁴. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade”¹⁵⁵; e, por fim, pode revelar um critério de interpretação, em: “observar com clareza, com

¹⁵¹ Ruy Barbosa de Oliveira nasceu em Salvador, 5 de novembro de 1849 e morreu Petrópolis em 1 de março de 1923, foi um jurista, político, diplomata, escritor, filólogo, tradutor e orador brasileiro, formado pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Foi deputado, senador, ministro e candidato à Presidência da República em duas ocasiões, tendo realizado pioneiras campanhas. Participou da Campanha Abolicionista, a defesa da Federação, a própria fundação da República e da Campanha Civilista. Orador e estudioso da língua portuguesa, foi nomeado presidente da Academia Brasileira de Letras em substituição à Machado de Assis. Foi representante do Brasil na Segunda Conferência Internacional da Paz, em Haia e, já no final de sua vida, foi nomeado Juiz da Corte Internacional de Haia, um cargo de enorme prestígio.

¹⁵² BARBOSA, Rui. *Oração aos moços*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007. p. 37.

¹⁵³ *Ibidem*, p. 37.

¹⁵⁴ SANTO AGOSTINHO. *O Livre arbítrio*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1997. p. 58. Rui Barbosa parafraseia Santo Agostinho no diálogo com Evódio descrito em *O Livre-Arbítrio* “Ag. E finalmente sobre a justiça, o que diremos ser ela, senão a virtude pela qual damos a cada um o que é seu? Ev. Conforme minha opinião é essa a definição da justiça e nenhuma outra”.

¹⁵⁵ BARBOSA, Rui. *Oração aos moços*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007. p. 39.

desinteresse, com seleção. Observar, deduzindo, induzindo, e generalizando, com pausa, com critério, com desconfiança. Observar, apurando, contrastando, e guardando”¹⁵⁶.

Barbosa quer dar aos formandos o quadro geral do direito brasileiro, do funcionamento, dos limites, das possibilidades de atuação sobre aquilo que já está determinado pelas lutas e conformações históricas *do* direito e *pelo* direito, da qual serão herdeiros. Quer dar-lhes competência para atuar no que está determinado, estruturado, pronto, pois “o pré-construído está em toda a parte”¹⁵⁷, inclusive no direito. Nas próprias palavras de Barbosa: “se em nada se aparelhou, está tudo aparelhado. Ninguém saberá informar por quê. Mas todo o mundo vo-lo dará como líquido e certo”¹⁵⁸.

Por outro lado, *ao fechar o livro da ciência*, em um segundo momento quer lhes dizer das tomadas de posição, atitudes, práticas, decisões a partir do *locus in locus* que cada um ocupará no campo jurídico¹⁵⁹. Disse Barbosa que “ninguém, senhores meus, que empreenda uma jornada extraordinária, primeiro que meta o pé na estrada, se esquecerá de entrar em conta com as suas forças, por saber se a levarão ao cabo”¹⁶⁰. Barbosa atenta para o fato de que cada indivíduo tem uma posição, uma força, tem um lugar de ação e discurso dentro da estrutura do campo jurídico e que faz parte da sua compreensão do *senso do jogo* que “é, de início, um senso da história do jogo, no sentido futuro do jogo”¹⁶¹.

Aquele que reconhece o estado da estrutura é desta forma mais capaz de *vencer o jogo*, pois conhece o acontecido, a forma de fazer acontecer e prevê os

¹⁵⁶ Ibidem, p. 51.

¹⁵⁷ Ibidem, p. 34.

¹⁵⁸ Ibidem, p. 46.

¹⁵⁹ Naquele momento da historicidade do campo jurídico brasileiro seu discurso foi voltado para a figura do magistrado e do advogado. Hoje, evidentemente, a estrutura contém outros agentes competentes disputando o bem simbólico do direito: promotores públicos, defensores públicos, técnicos administrativos, *amicus curiae*, entidades, associações e sindicatos de classe, entre inúmeros outros agentes que atuam no campo jurídico.

¹⁶⁰ BARBOSA, Rui. **Oração aos moços**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007. p. 37

¹⁶¹ BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004. p. 28.

limites e possibilidades de fazer-valer a sua vontade no futuro. Por isso, “há, portanto, estruturas objetivas, e além disso há lutas em torno dessas estruturas. Os agentes sociais, evidentemente, não são partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo”¹⁶². Todavia, somente “aqueles que nasceram no jogo têm o privilégio do ‘inatismo’”¹⁶³, os demais devem absorver, internalizar, inculcar valores e traçar estratégias capazes de reconhecimento pessoal e proporcionar ascensão social. Os demais, aqueles que desejam adentrar no *mundo do direito*, que não sofreram ações pedagógicas precocemente – por exemplo, no ambiente familiar com a profissão do pai ou a existência de uma biblioteca doméstica com os clássicos de Voltaire, Montesquieu, Rousseau, Kelsen, entre outros – devem acumular capital (social, econômico, cultural, simbólico) para participar do *jogo*, compreender sua *jogabilidade* e traçar as táticas necessárias para fazer valer sua vontade em relação à estrutura como resultado à historicidade do pré-construído; e, principalmente, para competição com seus pares pela determinação do próprio estado da estrutura. Esse conjunto de capitais acumulados ao longo da vida compõe seu *habitus* social, especialmente aqui a *habitus* jurídico. Segundo Azevedo:

Como integrantes de um campo, inscritos no seu *habitus*, não se pode ver com clareza as suas determinações. A *illusio* é o encantamento do microcosmo vivido como evidente, o produto da adesão à doxa do campo, das disposições primárias e secundárias, do *habitus* específico do campo, da cristalização dos seus valores, do ajustamento das expectativas às possibilidades limitadas que o campo oferece. A vida social é governada pelos interesses específicos do campo. Em cada campo há um interesse que é central, comum a todos os seus integrantes. Esse interesse está ligado à própria existência do campo, e às diversas formas de capital, isto é, aos recursos úteis na determinação e na reprodução das posições sociais. O campo jurídico, por exemplo, assim como os demais, define-se por um interesse específico: "Esse interesse específico, como se observa en las luchas que se dan al interior del campo jurídico o en la relación del campo jurídico con el campo del poder, no es la eficiencia jurídica o la justicia social. El interés aquí vendría vinculado con la creencia en una forma de racionamiento específico, en el formalismo del derecho o cuando menos, en la aceptación del mismo como forma necesaria para tomar parte en el juego. Ese interés es lo que Bourdieu llama la *illusio* específica del campo, el dar por asumido que jugar en el campo es valioso, *illusio* caracterizada por el reconocimiento tácito de los valores que se encuentran en disputa en el juego y el dominio de sus reglas" (RAVINA, 2000, p. 65).

¹⁶² Ibidem, p. 28.

¹⁶³ Ibidem, p. 28.

Além do *capital econômico*, a riqueza material, o dinheiro, Bourdieu considera ainda a existência do *capital cultural*, que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações, correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares, sob três formas ou estados: o Estado incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); o Estado objetivo, como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte); o Estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos; do *capital social*, que inclui o conjunto de acessos sociais, que compreende os relacionamentos e a rede de contatos e do *capital simbólico*, correspondente ao conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra etc. O capital simbólico é uma síntese dos demais (cultural, econômico e social).

Em todo campo a distribuição de capital é desigual, o que implica a existência de um permanente conflito, com os agentes e grupos dominantes procurando defender seus privilégios em face da contestação dos demais. As estratégias mais comuns são as centradas na conservação das formas de capital, no investimento com vistas à sua reprodução, na sucessão, com vistas à manutenção das heranças e do pertencimento às camadas dominantes, na educação, com os mesmos propósitos, na acumulação econômica, mas também social (matrimônios), cultural (estilo, bens e títulos) e, principalmente, simbólica (*status*).

Como estrutura de relações gerada pela distribuição de diferentes espécies de capital, todo campo pode ser dividido em regiões menores, os subcampos. A dinâmica dos campos e dos subcampos é dada pela luta dos agentes sociais, na tentativa de manter ou modificar a sua estrutura, isto é, na tentativa de manter ou alterar o princípio hierárquico (econômico, cultural e simbólico) das posições internas ao campo. Os grupos sociais dominantes são aqueles que impõem a sua espécie preferencial de capital como princípio de hierarquização do campo. Não se trata, no entanto, de uma luta meramente política (o campo político é um campo como os outros), mas de uma luta, a maioria das vezes inconsciente, pelo poder¹⁶⁴.

Na formação do *habitus* do bacharel, em inferência ao estado atual do campo jurídico, há necessidade de *capital econômico* para possibilitar os longos anos de dedicação na absorção da norma jurídica¹⁶⁵ e das possibilidades de sua

¹⁶⁴ AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **A força do direito e a violência das formas jurídicas**. *Rev. Sociol. Polit.* [online]. 2011, vol.19, n.40, pp. 29.

¹⁶⁵ No momento que Rui Barbosa redige seu discurso já trasladaram 100 anos da fundação das primeiras faculdades de direito no Brasil (Faculdade de Direito de Olinda e Faculdade do Largo de São Francisco em 1827), evidentemente esse fenômeno alargou as possibilidades de acesso ao grau de bacharel, anteriormente limitado ao deslocamento para Europa, o que envolveria custos maiores. Atualmente, frente à profusão das instituições de ensino outras estratégias se impõem, a exemplo, a necessidade de arcar com os custos com cursos preparatórios para a seleção acadêmica nas universidades públicas ou no caso contrário para o financiamento do curso nas instituições privadas. Em outro nível, a necessidade de capital econômico para preparação para as carreiras de Estado que tem acesso por concurso público; nesse sentido, a tangibilidade do capital econômico apesar de não criar um bloqueio ao acesso ao grau de bacharel em direito ou as carreiras de Estado é de significativa importância para a reprodução educacional limitada a setores privilegiados da sociedade.

interpretação, frequentando as melhores instituições ou obtendo as melhores obras – a exemplo, os consequentes benefícios pecuniários que advém das sentenças não reformadas em segunda instância para os magistrados, derivada da perfeita inculcação do *sentido do jogo*; ou pela *assinatura* dos termos de ajuste de conduta pelos promotores públicos, através da ratificação simbólica do direito como promotor da paz social.

O *capital cultural* advindo do título de nobreza cultural¹⁶⁶ que lhe dá à distinção do diploma a partir da formatura, da aprovação nos exames classistas, nos concursos públicos de acesso as carreiras de Estado, ou seja, o pleno domínio, mimético, entre *o que sabe* em concordância *ao que está dado* no direito, assim lhe conferindo excelência e habilitação – o benefício primeiro aqui é o próprio acesso ao campo jurídico como agente competente, todavia é evidente a valoração social das profissões ligadas ao direito nos demais campos sociais justamente pelo imenso volume de capitais necessários para conquistar tais posições no campo.

O *capital social* para transitar entre diversos subcampos do campo jurídico (do penal ao constitucional, do trabalhista ao empresarial, entre outros), nos diversos campos da sociedade na captação de interesses e clientela – no caso dos especialistas (certamente tecnicistas) em direito trabalhista ligados aos sindicatos de trabalhadores ou aos sindicatos de patrões e a classe empresarial –.

Por fim, o *capital simbólico* como soma dos seus capitais para a produção da *crença*, na capacidade de fazer valer o seu discurso, petição, sentença, jurisprudência, interpretação, visão de mundo, verdade e realidade. Nesse sentido que Rui Barbosa, quando propõe por instantes *fechar o livro da ciência*, quer falar de outras coisas que aparentemente:

[...] serão, talvez, vulgaridades, tão singelas, quão sabidas, mas ande o senso comum, a moral e o direito, associando-se à experiência, lhe nobilitam os ditames. Vulgaridades, que qualquer outro orador se avançaria em esmaltar de melhor linguagem, mas que, na ocasião, a mim tocam, e no meu ensoado vernáculo hão de ser ditas. Baste, porém, que se

¹⁶⁶ BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2008. p. 23-33.

digam com isenção, com firmeza, com lealdade; e assim hão de ser ditas, hoje, desta nobre tribuna¹⁶⁷.

As “coisas ditas” por Barbosa, suas máximas, seus enunciados são alicerçados no formalismo, universalismo e neutralidade como, propriedades, qualidades, valores do direito e vislumbrados nos agentes investidos de competência, disse ele:

[...] não anteponhais o draconianismo à equidade: [...] não vos pareçais com esses outros juízes, que, com tabuleta de escrupulosos, imaginam em risco a sua boa fama, se não evitarem o contacto dos pleiteantes, recebendo-os com má sombra [...] não cultiveis sistemas, extravagâncias e singularidades. [...] onde for apurável um grão, que seja, de verdadeiro direito, não regatear ao atribulado o consolo do amparo judicial. Não proceder, nas consultas, senão com a imparcialidade real do juiz nas sentenças¹⁶⁸.

Nesse viés, não somente o capital acumulado pelo indivíduo ao longo de sua vida, seu *habitus*, que determina sua posição no campo jurídico, sua ação dentro do campo lhe garantirá alguma forma de *status*, conforme a disposição da estrutura e o *sentido do jogo* no momento. Barbosa aconselha aos neófitos a não abrirem as *portas do direito* aos interesses e forças externas; quanto mais o bacharel se conectar com tais forças (especialmente as políticas) menos autoridade, autonomia, força, legitimidade terá campo jurídico para mediar os interesses conflituosos; conseqüentemente, menos valorada será sua posição e discurso por seus pares¹⁶⁹.

¹⁶⁷ BARBOSA, Rui. **Oração aos moços**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007. p. 52-60.

¹⁶⁸ Ibid. p. 53.

¹⁶⁹ LUHMANN, Niklas. The Autopoiesis of Social Systems. In: F. Geyer and J. van der Zouwen (eds.). **Sociocybernetic paradoxes: Observation, Control and Evolution of Self-steering Systems**. London: Sage, 1986. [s/p]. Tal ideia é defendida por Luhmann ao afirmar que “Os sistemas sociais são, então, recursivamente sistemas fechados no que diz respeito à comunicação. No entanto, existem dois significados de “encerramento” que tornam possível a distinção entre as *sociedades* e as *interações* como diferentes tipos de sistemas sociais. As sociedades englobam sistemas no sentido de que incluem todos os acontecimentos que, para elas, têm a qualidade da comunicação. Eles não podem se comunicar com seu ambiente, porque isso significaria, incluindo seu parceiro compreensão do sistema, compreensão sendo um aspecto essencial da comunicação em si. Por comunicação ampliam e limitam o sistema social decidindo sobre como e o que comunicar, e que evitar”. [Tradução do autor].

Daí a constante ideia da existência de uma *cultura jurídica* como conjunto de valores, práticas, discursos e representações, descolados da *cultura geral*, que a despeito de não abandonar a figura do Estado Nacional que é resultado específico do conflito social e da estrutura dele derivada datada e espacialmente delimitada, entre os agentes e campos sociais, oferece-se como mediador global a temas comuns. É em *ultima ratio*, o convencimento sobre a existência de um mundo particular, um metamundo jurídico, habitado por bacharéis.

O discurso *Oração aos Moços* de Rui Barbosa, apesar de todo rebuscamento *oitocentista* da linguagem, guarda lugar permanente nas disciplinas prospectivas das instituições de ensino de direito, compondo o alicerce da ação pedagógica na formação da *habitus* bacharelístico. As *coisas ditas* por Barbosa transcendem o mero formalismo estrutural do campo jurídico para imergir no *senso do jogo*, descrevendo as leis gerais do direito, mas também desejando agir nas leis gerais da *consciência do sujeito*, firmando em seu superego o *fantasma*¹⁷⁰ do “bom juiz”: neutro, justo, equânime.

Nesse contexto, a própria história do direito brasileiro confunde-se com a história de vida de Rui Barbosa, exemplo elevado das competências inatas (para ele) e necessárias (para os outros) para educação e atuação do bacharel e, por tal, ícone¹⁷¹ identitário plasmado na memória coletiva¹⁷² da nação¹⁷³. Na sua descrição

¹⁷⁰ LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Fantasia (*phantasie* - alemão; *fantasme* - francês) - Roteiro imaginário em que o sujeito está presente e que representa, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente.

¹⁷¹ GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001. p. 45. “O que caracteriza um traço diagramático, com relação a um ícone, é seu grau de desterritorialização, sua capacidade de sair de si mesmo para constituir cadeias discursivas conectadas com o referente. Por exemplo, podemos distinguir a imitação identificatória de um aluno pianista com relação a seu mestre de uma transferência de estilo, suscetível de bifurcar numa via singular.”

¹⁷² POLLACK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. p. 202. “É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada”.

da atividade do bacharel, duas condições evidentes se impõem: as leis do campo jurídico, *as regras do jogo*, e o *habitus* do bacharel, *sua competência para jogar*.

4.2 AS COISAS DITAS PELOS DISCENTES DE DIREITO

Crê-se ter colido entendimento suficiente para verificar o imaginário do bacharel em direito, a partir de um *locus sui generis* do sistema educacional e do espaço social que ocupa o campo jurídico. Objetiva-se aqui, encontrar princípios e fissuras neste processo de reprodução em que possa frutificar uma educação ambiental transformadora para a construção de justiça socioambiental, a ser debatida como *habitus* bacharelístico. Obviamente, não se trata da procura da natureza, no mais clássico e conservador significado que possa suggestionar; mas sim, da possibilidade de pensar a transformação da organização social e a sensibilização para a vida como caminho onde possa vicejar a justiça ambiental. Com isso, a superação do modo de produção capitalista como parâmetro da distribuição dos danos e benefícios da transformação da natureza pelo trabalho.

Por tal, não se está propriamente frente a uma luta material, apesar de ser esse o sentido teleológico deste debate contestativo, mas da luta simbólica pelos valores da educação, do trabalho e da vida. A possibilidade de encontrar um ponto

¹⁷³ PESAVENTO, Sandra Jatahy. Nação e região: diálogos do “mesmo” e do “outro” (Brasil e Rio Grande do Sul, século XIX). In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **História Cultural: Experiências de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 211. “Uma nação que se preze precisa invocar origens, fixar fatos, datas, nomes... É preciso lembrar um começo, que celebre e organize o culto da memória. É preciso lembrar e, sobretudo, convencer que a construção da nação teve artífices, que se inspiraram em idéias e foram responsáveis por feitos. É preciso convencer que a vitória de uma causa é a consagração do princípio mais justo e a legitimação do mais apto. Construir uma nação é sacralizar e ritualizar ao mesmo tempo em que se afirma todo um processo como ‘natural’ e, portanto, não questionável, desde o ponto de vista de outros caminhos e vieses de afirmação identitária. É preciso reafirmar que o surgimento do Estado é resultado não só de empenho, força, virtude, abnegação, mas também de uma espécie de destino manifesto. Os donos do poder se legitimam em sua missão e direito de governar. Ter um passado é ter raízes, é dizer e saber de onde vem um povo, qual o seu perfil e suas características, é poder inscrever o futuro no presente, é articular e compor temporalidades, podendo ler o passado desde o mesmo presente e poder salvar este passado para gerações futuras”.

de partida, um *oikos* de valores, para uma discussão maior e vital frente à crise ambiental, a possibilidade de justiça ambiental por meio do *habitus* transformador, das práticas sociais e a necessidade de se pensar o meio ambiente em um novo direito.

É necessário ter em linha de conta, a abertura do campo jurídico a outros saberes e saberes-fazer capazes de ampliar a visão de mundo e, propriamente, a visão que cada agente tem do seu processo de formação. Ademais, verificar elementos que denotem o reconhecimento da violência simbólica imposta pelo sistema de ensino capitalista, que apesar do fechamento do campo jurídico, encontra forte influência como princípio ordenador da cultura dominante pelo capital econômico.

Para tal tarefa encontra-se suporte na pesquisa documental realizada junto aos alunos da disciplina de Sociologia Jurídica da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande, em avaliação realizada no 4º bimestre da segunda série anual em 2010 (ANEXO A). Trata-se de uma coleta onde o professor da disciplina foi interpelado sobre a possibilidade de envio simultâneo de correio eletrônico, para os que desejassem participar dessa pesquisa, para os endereços do próprio professor e do pesquisador. A população de matriculados foi de 110 alunos: turma A – noite – 40, turma B – noite – 35, turma C – manhã – 35. Nesses números deve ser considerado um índice de evasão de 10 a 15 % turma, especialmente de repetentes que não voltam ao curso. Após o envio de três correios eletrônicos aos endereços das turmas, foi recebido o montante de 27,3% de respostas, ou seja, 30 avaliações, que constituem a amostra não-probabilística (ANEXO B). Em tal investigação será analisada o imaginário do bacharel em direito, denotando o grau de desconexão do ensino jurídico da realidade social, o interesse profissional do bacharel na obtenção do título, o grau de abertura e/ou fechamento em relação ao restante da sociedade.

4.2.1 Uma estenografia do objeto

[...] a noção de campo é, em certo sentido, uma *estenografia* conceptual de um modo de construção do objecto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas de pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objecto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades.¹⁷⁴

Recorre-se à análise geral do objeto de estudo a partir de uma estenografia que denote as forças explicativas do conjunto de questões apontadas pelos discentes da turma de 3º ano da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande. Para tal, elegeu-se um discente norteador (ALUNO 1) das premissas da reprodução do ensino e dos valores dominantes neste processo pedagógico. Neste sentido inaugural, se percebe as linhas mestras capazes de conduzir este debate de confluência entre o *habitus* bacharelístico e a possibilidade de fomentar a justiça ambiental por meio de uma educação ambiental transformadora.

O primeiro aspecto a ser analisado é o grau de enraizamento dos valores da cultura dominante no sentido do *educar*. Este é o ponto de encontro da subjetividade do discente em contraste à estrutura societária capitalista, tendo o seu discurso os elementos de contradição e aderência daquilo que compreende como uma consciência de *si* perante o *outro*. Especialmente neste sentido, é uma percepção do seu papel social, *daquilo que deseja ser e daquilo que é possível ser*, através do ensino do direito e da análise do campo jurídico que adentra como iniciado.

Maciçamente, os discentes bacharéis afirmam que o sentido dado à educação pelo ensino do direito é direcionado a aquisição de capital econômico. Naturalmente, após superar todos os *veredictos* escolares e os gastos de imensos volumes de capitais (econômico, cultural, social) – advindos das estratégias familiares perante o sistema de ensino concorrencial burguês –, que lhe conduziram a este momento

¹⁷⁴ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 27.

limiar, compreendem o espaço privilegiado em que se encontram, bem como a possibilidade eminente de converter o capital cultural em capital econômico.

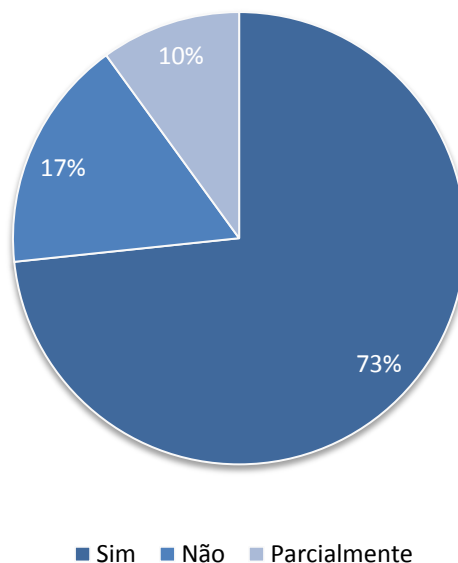


Figura 1 – Discentes que afirmam a reprodução do ensino voltado ao *habitus* profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados coletados na pesquisa.

O dado possibilita demonstrar que esta parcela seleta do sistema de ensino, que conquistará os espaços jurídicos e que dirimirão os conflitos socioambientais, perfeitamente inculcou o sentido fragmentado da vida humana, reduzindo a educação ao trabalho e, com isso, a possibilidade de acúmulo econômico. A crítica de Bourdieu é primorosa em computar que a ação pedagógica dominante se prolonga através do sistema de ensino e não cessa com o término do trabalho escolar; imprimindo como resultado a formação do bacharel: o *habitus*, o economicismo existencial de seu aprendizado. Aderem à lógica dominante, pois plenamente compreendem a regra basilar do sistema educacional, a livre concorrência pelas competências, que gera a partir da ideia de indivíduo a função do trabalho, ou melhor, do mercado de trabalho em que estarão inseridos.

Aparentemente, neste contexto, demonstram que sua opção pelo direito é uma opção pelo capital econômico passível de ser aferido e não pela possibilidade de exercício de um *habitus* ético e moral que supere o grau de injustiça

socioambiental contemporâneo. É por assim dizer, a completa vitória do sistema burguês de ensino, do indivíduo sobre o coletivo, do capital pelo social. Por tal, a ausência da sensibilidade solidária e fraterna seria sinal de aniquilamento de qualquer meio de conjecturar o homem além do indivíduo. Conduzindo a crer pela inviabilidade de lutar simbolicamente pelo conceito de justiça almejado por uma educação ambiental transformadora que deseja romper com preceitos do capitalismo contemporâneo; seja nas relações com a transformação da natureza, seja nas relações estabelecidas entre os homens para a justa divisão dos seus benefícios e danos remanescentes.

Todavia, analisando as respostas dadas frente à indagação proposta pelo docente de Sociologia Jurídica, assim relatada: “até que ponto a reflexão sobre o significado social do Direito, e a discussão teórica sobre os fundamentos do Direito, aparecem vinculados ao estudo mais ‘técnico’ da legislação vigente, segundo a experiência do aluno?” (ANEXO A); percebe-se uma nítida autocrítica sobre o sistema de ensino e a forma de utilização do direito como real instrumento de justiça social.

Quando se entra para a faculdade, aqui tendo como base o curso de Direito, pensa-se em várias perspectivas diferentes, dentre as quais se tem: o sonho em adquirir status profissional; um bom salário que possa suprir a compra de uma boa casa e de um bom carro; vontade em exercer uma vida “exibicionista teatral”, no caso dos advogados criminalistas ou promotores de justiça que adoram uma exposição de sua própria imagem a um grande tribunal do júri ou ainda em “valiosos” casos processuais penais; e por fim há aqueles, poucos, diga-se de passagem, que vêem na ciência do direito um instrumento capaz de mudar a realidade social do país, isto é, consagram o direito como aporte para a concretização das políticas públicas e não meramente como sua própria imagem no “espelho das leis” (ALUNO 1).

Denotando os valores egoísticos que orientam a reprodução do ensino para a aquisição e acúmulo de bens materiais e simbólicos, explicita o contexto basilar sobre o qual se dispõe o *habitus* bacharelístico. A evidência, mais do que notória, é que há depositado no campo jurídico uma esperança de pronto desmitificada pelo trabalho pedagógico, de que este possa ser um vetor das aspirações de transformação social, onde certamente poder-se-ia dispor a gestação do debate

sobre justiça ambiental. Apontando que sua representação sobre o ensino e a finalidade do trabalho jurídico é a da realização individual e demonstrando a violência simbólica em que está submetido. Afirmando que poucos são aqueles que veem “ciência do direito um instrumento capaz de mudar a realidade social do país”, requisito essencial para a mudança estrutural da qual o campo jurídico deve primar no debate acerca da justiça.

Por outro lado, o mesmo acadêmico compreende que para além desta reprodução há um viés alternativo – *uma justiça alternativa?* –; onde pode vicejar um novo sentido para a vida, o trabalho e a ação no campo jurídico. Assim relatado:

Portanto, como se pode observar diante o exposto há inúmeros grupos de pensar no que vem a ser o Direito, mas por simples questão metodológica dividirei em apenas dois pólos de distinção, um embasado numa visão materialista-capitalista que, como o nome já diz, tem por escopo materializar o seu próprio bem-estar (welfare state particular), a sua imagem pessoal, a sua carreira (stricto sensu) jurídica, enfim satisfazer seus mais egoísticos desejos particulares em função do detrimento da subordinação de outras pessoas – aqui tomando por exemplo a área criminal – ao poder punitivo, inquisitivo, opressivo, repressivo, absolutista, inverídico, dessacralizado e abstrato do Estado, cujo maior viés concentra-se em fazer justiça através de injustiça, sendo mais crítico ainda, ou então numa desvalia dos fundamentos humanos de solidariedade e fraternidade para com as pessoas que, com o passar do tempo e com o tecer da modernidade, valem cada vez menos do que um belo relógio no pulso. Por outro lado, um embasado numa visão materialista-socialista que fundamenta-se na utilização dos meios jurídicos para criar novas oportunidades, através da aplicação dos mesmos à ordem social em sentido amplo, aos menos favorecidos ou menos abastados de toda sorte, assim nada mais é do que fazer do direito uma prestação de serviço ao social no sentido de conduzir a sociedade à democracia, à ética e à igualdade (ALUNO 1).

Um segundo aspecto recorrente nos dados coletados, observa-se que mesmo frente ao enraizamento de uma visão reproducionista do direito, o discente crê ser possível pensar o direito como fenômeno transformador da sociedade e promotor de um conceito de justiça, em muito, afinado com as perspectivas de uma educação ambiental transformadora: “fazer do direito uma prestação de serviço ao social no sentido de conduzir a sociedade à democracia, à ética e à igualdade”. Tal fenômeno não se encontra em conformidade com o sistema de ensino dominante e com os princípios vigentes do campo jurídico, mas em contradição a estes. Diagnosticando as clivagens de imposição da dominação através do ensino e dos valores

capitalistas, os mesmos desvelam falésias, brechas, fissuras onde o estado atual do campo jurídico pode ser reinventado como *habitus* social transformador.

Assenta que os “menos abastados” deveriam receber proteção especial frente aos conflitos instalados, novamente afinando-se com as premissas de uma educação ambiental transformadora, que atenta para aqueles mais atingidos pelas mazelas do modo de produção capitalista. Nitidamente, a questão da justiça exsurge, constantemente, nos discursos dos discentes e se coloca como princípio amplo que não pode ser reduzido ao tecnicismo voltado ao trabalho no campo jurídico. Tornando possível uma abertura para “utilização dos meios jurídicos para criar novas oportunidades”: certa heterogenia de práticas sociais. Ademais a crítica ao modelo de ensino proposto pelo direito se aprofunda, quando narra:

[...] deve-se falar da metodologia de ensino nas faculdades de Direito (tanto federais, estaduais quanto privadas), que ao meu ver deixa muito a desejar, não só pelo fato de disporem de uma estruturação material e formal deficientes, mas principalmente por transparecer ao aluno (acadêmico, universitário) a falsa imagem de um “nível superior” que apenas, na grande maioria das vezes, se limita a abordar, enfocar o aprendizado de forma abstrata, ou seja, propõe-se somente ao arcabouço teórico que se baseia numa “anestesia do pensar”, gerando por sua vez total descompasso entre a verdade e o real ou entre o ato injusto de um e o ato ilícito de outro (ALUNO 1).

O terceiro aspecto da crítica ao sistema de ensino advém do discente que descreve o ensino jurídico descolado da realidade objetiva e que produz um distanciamento da sociedade, e com isso um efeito de “anestesia do pensar”. Segundo o mesmo, o desencadeamento de tal ação pedagógica dificulta o entendimento valorativo necessário para definir ética e moralmente o que é lícito e justo. O direito é entendido enquanto ciência descolada do real. Na ausência de uma “ecologia de saberes”, de um saber transversal, amplo da realidade e dos outros discursos de realidade, concretiza e reproduz aquilo que lhe foi ensinado, fazendo do direito um efeito conservador frente às possibilidades de alteração da sociedade.

Estes três aspectos compõem as linhas gerais de tal análise e que são a base discursiva dos dados coletados entre os discentes, sendo eles: 1) a compreensão que o direito estabelece com o campo econômico uma forte relação, onde a

educação adquire o sentido de conversão e acúmulo de capital; 2) o afastamento e fechamento do direito da realidade social, que dificulta a existência heteronômica dos valores; 3) o fechamento do direito enquanto ciência frente a outros saberes e saberes-fazer, capaz de renovar o direito e dirimir o processo de reprodução.

4.2.2 A crítica metodológica

Um dos pontos centrais para discutir a possibilidade de abertura do direito ao campo ambiental é a metodologia utilizada pelos docentes. Um trabalho escolar fortemente centrado na reprodução do direito, notadamente, fortalece os limites “autopoiéticos” do campo. Tal fenômeno impede que os discentes sejam capazes de reconhecer a vida e o meio em sentidos mais amplos, e com isso uma “consciência” comparativa que produza modificação no *habitus*. Tal crítica encontra-se perfeitamente descrita no depoimento do ALUNO 3, que assim narra:

Quando ingressamos na Faculdade, sabíamos que era um marco em nossas vidas, que algo extraordinário passaria a fazer parte dela e modificá-la de maneira significativa, acreditamos que nossa opção e adesão ao Direito, era mais que só uma profissão é um indicativo de atitude, comprometimento e engajamento pela e na “Justiça”.

Um dos primeiros choques que tomamos foi quando nos confrontamos no 1º ano na disciplina de Introdução ao Estudo do Direito, sendo indagados com a pergunta mais básica de todas: “Qual o objetivo do Direito?”. Entre várias divagações uma afirmativa foi quase a base unânime das respostas foi acompanhada pelo termo: “A Justiça”. Ao que nosso professor meio que surpreso nos informou que nosso objetivo era “a solução dos conflitos”, e que nem sempre isso está associado com a idéia de Justiça, e ficou admirado que víssemos no direito a função promotora da Justiça, mas que a função primordial não era essa, e o quanto seria bom se realmente sua função assim pudesse se concretizara. (Foi a primeira indicação que deveríamos nos adequar).

A metodologia utilizada em sala de aula, com das aulas expositivas (com professores em sua maioria doutores ou doutorandos), coloca o professor em uma condição privilegiada como o senhor do conhecimento (detentor do poder) e passa no conteúdo aquilo como devemos aprender como a “*verdade real*” e infalível, quase sacra (como o Estado é laico, algumas vezes mais ainda e acima disso) da maneira que lhe aprouver. A forma de avaliação; o currículo; o projeto político-pedagógico; entre outros, somado ainda a isso o fato de que existem professores de que adotam correntes de pensamento doutrinária das mais diversas (socialistas, legalistas,

garantistas, pelo bem estar social e afetivo, etc...), limitando o foco do ensino a uma determinada vertente central, relegando a consideração as outras inúmeras teorias trazidas pelos demais doutrinadores, considerando somente aquele conhecimento que ele adota como verdade absoluta.

Muitas vezes, o professor é alguém que ama o saber pelo saber, que tem uma identidade forte (alguns até inflexíveis em suas convicções), como criar conhecimento em pesquisa nesse ambiente? O professor deve, então, ser aquele a gerar um ambiente produtivo em torno dos alunos, procurando os meios de envolver sua turma pelo saber, não como algo em si mesmo, mas como ferramenta para compreender o mundo, agindo nele e transformando-o (até surpreendem-nos alguns) (ALUNO 3).

Ao discutir *qual o objetivo do direito?* o discente reconhece o potente processo de inculcação da cultura legítima do campo. O conceito de justiça apesar de não poder ser reduzido frente à pluralidade de acepções que pode tomar pela luta simbólica, tem no direito um significado específico: de solucionar conflitos trazendo a “paz social”. “Paz social” como mediação de conflitos não necessariamente, para o direito, se refere a práticas de justiça materiais e externas ao campo, como deseja a justiça ambiental de uma educação ambiental transformadora. Nitidamente, reconhece a “paz social” mantida pelos privilégios de alguns sobre o sofrimento de muitos, em uma divisão injusta dos bens derivados da transformação da natureza e das relações de exploração pelo trabalho.

Observa-se, que uma educação ambiental transformadora deve romper o trabalho pedagógico dominante. Evidentemente, para o desenvolvimento da pluralidade argumentativa deve promover o desvalor da autoridade pedagógica como condição da relação e comunicação pedagógica. Neste sentido, o docente deve estranhar aquilo que lhe parece mais “natural”, de que ele seja o condutor do trabalho pedagógico. Condição evidente para o discente que aceita passivamente a comunicação pedagógica como *regra do jogo*, mas que reconhece a violência simbólica a qual está submetido.

Apesar de se ter dito muito sobre tal fenômeno metodológico do sistema de ensino dominante, cabe reafirmar que uma educação ambiental transformadora deve avançar na horizontalização da relação pedagógica. O método do ensino deve expor a violência da inculcação da cultura dominante como requisito do entendimento pleno do que é *educar* com valores. Uma vez denotado aquilo é pré-condição para ocupação do campo jurídico, deve-se propor o anti-método da

pedagogia dominante; ou seja, o apagamento da figura da autoridade pedagógica e o debate horizontal sobre as transfigurações, as estratégias, os meios de contestação dos pressupostos do estado atual do campo jurídico que lhe é incutido.

Ademais, o discente reconhece a reprodução e sua relação com as posições ocupadas no campo jurídico e no seu ensino. Relata o *sentido do jogo*, da premência do mimetismo *do que está dado* com o que *deve ser aceito como dado* pela função que cumpre a autoridade pedagógica e a instituição pedagógica no exercício de reprodução da dominação dos dominantes. Dominação da qual crê o docente estar liberto no espaço da sala de aula, em relação aos conteúdos, currículos, normas e requisitos. De forma que o discente também deduz os mecanismos de autoexclusão e autoinclusão perante aos veredictos escolares, revelando o cinismo da amabilidade e da concordância mascaradas pela pedagogia sutil, suave e paterna. Narrando:

[...] Acho que devemos questionar negar a legitimidade das estruturas jurídicas arcaicas não simplesmente assimilá-las, isso não é algo impossível, não podemos só assimilar a realidade teórica transmitida pelo professor, ele tem que nos provar que isso faz sentido. Abandonar o argumento para dizer que na prática advogados, juízes e promotores públicos, detentores de conhecimentos profissionais (saberes) específicos, são meros cumpridores do que está prescrito, transpondo isso para as universidades de forma tradicional e inexoravelmente invariável. Com enormes quantidades de informações passivas, para serem memorizadas, guardadas e rerepresentadas, nas mesmas palavras em foram colocadas, nas avaliações com literalidade em alguns casos, ou seja, a avaliação deixa de ser um retorno por parte do professor do aprendizado assimilado pelo aluno e passa a ter o intuito de punir ou disciplinar os que não se enquadram.

Como pesquisar se não podemos ir além do referencial? O reflexo disso vai ser visto na padronização de profissionais sem a capacidade de se adaptar a realidade em que se vive. A Advocacia colocada pela Constituição Federal com uma das atividades indispensáveis a manutenção da Democracia e da Justiça (art. 133), em uma sociedade em constante transformação, com demandas que surgem que há anos atrás seriam impensáveis. (a amplitude das Uniões Estáveis, o Direito de adoção de casais homo-afetivos, sobre o reconhecimento da paternidade “debaixo de Vara”, dentre alguns). Preparar o indivíduo para a que possa contribuir para a transformação da realidade na sociedade, tornando-a cada vez melhor. Esse raciocínio tem que começar a ser difundido como antídoto a mesmice, sob pena de estagnarmos nos campos de pesquisa social do Direito, nos distanciando da realidade, criando um campo imutável. Essa é uma das razões da estagnação da pesquisa no campo do direito.

[...] acho que nossa realidade vem alterando nossa memória; de como o Direito age e interage na Sociedade, e nas inquietações que podem nos

fazer perceber que existem vários pontos de vista a ser analisados, uma pedagogia sociológica acompanhada da visão jurídica conscientizadora.

É preciso formar advogados conscientes, não máquinas reconhecedoras e reprodutoras de Códigos. As mudanças têm que se passar por uma espécie de revolução cultural de inserção, que será vivida pelos professores, pelos alunos, quando as práticas forem alteradas com participação, a mudança dará frutos visíveis, pois será preciso esperar que mais gerações de estudantes tenham passado pelo processo para se tornarem “escribas” do saber jurídico (ALUNO 3).

O discente reconhece plenamente o processo de reprodução e violência simbólica a que está submetido, especialmente no *habitus* bacharelístico e nos limites em as possibilidades das obras jurídicas. A teoria do direito como valores perenes a serem preservados como limites atemporais do campo jurídico, punindo com veredictos escolares aqueles que desviam da assimilação imposta. Compreende, ainda, a homogeneização identitária do campo jurídico e seu efeito conservador frente ao dinamismo social.

Ao denotar que “foi a primeira indicação que deveríamos nos adequar”, reconhece um modelo de ensino que deve ser superado por uma educação ambiental transformadora, o modelo impresso em uma ação pedagógica dominante que coloca de um lado *aqueles que ensinam* e do outro *aqueles que devem ser ensinados*. Frente à reprodução de um direito arcaico percebe o jogo de posições entre os agentes competentes e as possibilidades de inovação do campo. Desejando, por fim, contra as estruturas estagnadas de uma “visão jurídica conscientizadora”, que muito bem se justapõe às premissas do valor de uma justiça ambiental. A “consciência” não é aqui um ato de autorrevelação, se não a opção por ter *uma consciência* em detrimento de *outra consciência*, é internalizar uma *consciência contestatória* diante das mazelas do capitalismo em contradição a uma *consciência jurídica* que anestesia frente a tais conflitos. Crítica veemente do ALUNO 15, que assim diz:

Afinal, o que está imposto e escrito na lei podemos tranquilamente aprender sozinhos, não creio que precisemos de professores intérpretes do texto codificado, e sim de professores mestres, que possam nos ajudar a interpretar o conteúdo e enfrentar todas as dificuldades durante o curso.

Claro que é sempre mais difícil se chegar a um raciocínio próprio, porém este será sempre muito mais válido do que aquele, que chega pronto aos nossos ouvidos e que é simplesmente transcrito durante uma avaliação.

Creio que o objetivo da faculdade e do professor não seja a simples transmissão de conhecimento e avaliação de absorção do aluno, e sim produzir um ensino através de descobertas, fornecendo ferramentas necessárias à produção própria do que será cobrado, por mais difícil que esta tarefa possa ser.

Num curso de Direito, que é visto erroneamente como um mero curso preparatório pra concursos públicos, muitos dos alunos têm a impressão de que o que importa é simplesmente o vencimento de todo o conteúdo, de toda a doutrina e toda a lei, *ipses literis*. Esquecem alguns de que o importante não é apenas saber e lembrar, e sim perceber, conhecer, explorar, entender, indagar para finalmente escolher e aplicar.

Considero de extrema importância o saber prático, mas acredito que, durante o curso de graduação, onde o saber teórico ainda está em formação, as atenções deveriam se voltar principalmente ao pensamento, num primeiro instante. Este é o momento de estudar e aprender, de se autoconhecer, conhecer nossos objetivos, de se formar gostos e desgostos, ideais... A preocupação com a prática jurídica talvez devesse constar mais nos anos finais do curso, quando o embasamento crítico e teórico já estivesse bem formado. Talvez no papel esta seja a proposta da nossa universidade, embora os perfis de alguns profissionais dos anos iniciais ainda estejam fortemente ligados não no embasamento teórico, mas muito mais na prática jurídica, no Direito fortemente positivado e por eles considerado “inquestionável”.

É nessa diferença de conteúdos e didáticas que noto o valor do pensamento crítico e como somente ele pode levar a muito além do entendimento da codificação, a ponto de se poder refletir sobre as condições em que aquele Direito foi pensado, qual a sua função por nós atribuída e qual era a função intencionada por quem o originou, qual seu contexto histórico e social em que se baseavam suas regulamentações.

[...] Pouco tempo temos para pensar e refletir sobre a questão básica, quais sejam as motivações que levam os indivíduos a causar problemas, posto que só nos preocupamos com as SOLUÇÕES.

Por que não tentar pensar um pouco sobre como evitar conflitos? Sobre como incentivar uma conscientização mais pacífica, menos problemática e, conseqüentemente, menos dependente do Órgão Judiciário? Seguindo essa ideia, poder-se-iam ligar as ciências sociais, econômicas, criminais, pedagógicas, da saúde e muitas outras com o Direito. É uma ciência HUMANA, afinal. Ter-se-ia então muito mais embasamento e capacidade de encarar mais de perto toda a subjetividade e ao mesmo tempo concretude de cada indivíduo que se encontra sob o controle do Estado e do Direito (ALUNO 15).

Outro discente, ALUNO 2, para além de denotar o sentido pragmático-metodológico do economicismo dado à educação e seus métodos depreciativos da pluralidade social e da constituição existencial, conjectura sobre a acepção tecnocrática do trabalho voltado para o “fazer” e não para o “ser”, fundamentais a educação ambiental. Exemplarmente coloca em pauta a reprodução do ensino do direito onde frutifica os valores do capitalismo, ampliando sua crítica metodológica em razão dos limites do campo jurídico e de sua desconexão com a sociedade:

O estudo do Direito tornou-se o estudo da norma estatal posta, destituída de todos os caracteres que a aproximassem da sociedade onde a legislação incide, desde então o direito assumiu seu trono supremo distante de tudo que se remeta a complexidade das relações protagonizadas pelos atores sociais.

Esse estranhamento se refletiu nas Universidades de Direito, que se tornaram verdadeiras máquinas de produção e reprodução de Códigos, o que reduz seus acadêmicos a meras cópias de seus mestres, capazes de reproduzir fielmente todas as últimas súmulas do STF e todas as posições tomadas pela jurisprudência nacional, mas incapazes de questioná-los ou de pensar algo diferente deles. Nessa mutilação do ensino universitário, as próprias doutrinas jurídicas que deveriam ser resultado de árdua pesquisa científica, se tornam comentários da legislação acrescidos da jurisprudência.

É notado na academia o desinteresse coletivo dos estudantes pela pesquisa, mas essa falta de interesse se destina a todas as atividades para as quais não serão atribuídas notas, pois a maioria dos estudantes de direito são motivados somente por dois motivos: passar nas provas e ao final do curso passar em um concurso público, que lhes garantirá estabilidade financeira. Assim os estudantes em sua maioria apenas se preocupam em estudar aquilo que os faça passar no exame da ordem, e como a pesquisa não cai no exame da ordem, envolver-se com a prática jurídica, com os estágios, parece muito mais sedutor do que destinar-se à pesquisa científica.

Esse desinteresse acadêmico não se restringe somente ao que diz respeito da pesquisa científica, está a olhos vistos, que em geral os estudantes de Direito, não demonstram a menor afinidade com as disciplinas que “não caem em concurso” ou “não são impeditivas de progressão”, disciplinas como a filosofia, sociologia, psicologia. Os estudantes ignoram que tais disciplinas trazem o aporte de conhecimento teórico necessário para que se faça a ligação entre a norma, que é decorada (aprendida) nas cadeiras dogmáticas, nas quais raras vezes se pensa para além do Código ou do caso concreto, e as demais ciências humanas (ALUNO 2).

A esterilização da “complexidade das relações protagonizadas pelos atores sociais” remete ao ponto central do debate sobre a possibilidade do bacharel atuar como um agente transformador. Deixando transparecer que segundo o método de ensino cominado, não é necessária uma conexão com o ambiente onde as normas jurídicas serão interpretadas e aplicadas, mas que o requisito essencial de tal metodologia é a reprodução do direito dado.

O discente, ainda, denota os dois pontos centrais que produzem esta metodologia reproducionista, sejam eles “passar nas provas e ao final do curso passar em um concurso público, que lhes garantirá estabilidade financeira”. O primeiro é a necessidade da adequação e do abandono de outros valores

incompatíveis com o mesmo ensino, certamente, os valores transformadores que produzem tal crítica. Notabilizando que os altos índices de aprovação nos exames classistas, revelam a perfeita sintonia entre o resultado do trabalho pedagógico exercido pela instituição de ensino como estado atual do campo jurídico. Reproduzindo no ensino jurídico as condições de reprodução da sociedade de classe pela preservação e conservação do estado atual do campo jurídico pelo resultado do trabalho jurídico. Cumprindo, assim, o efeito homogeneizante da identidade do bacharel.

O que quero dizer é que, além do ensino jurídico apresentar uma abordagem mais técnica, voltada aos códigos e leis, os acadêmicos, em grande maioria, não tem interesse científico e buscam apenas o conhecimento “*juridiquês*” para que assim consigam a aprovação no Exame da Ordem e o eventual ingresso na magistratura através dos concursos.

Então, não estaria aí mais um grande problema? O acadêmico de Engenharia Mecânica ao se formar é um Engenheiro Mecânico, o acadêmico de Medicina, ao terminar o curso é Médico, no entanto, o acadêmico de Direito ao término do curso é mero bacharel em Direito, só podendo exercer a profissão caso seja aprovado no Exame da Ordem, ou aprovado em concursos da magistratura. Nada contra o Exame da Ordem, pelo contrário, sou muito favorável, entretanto, pergunto se a exigência do conteúdo para a prova e principalmente a maneira como é cobrado não são equivocados, e talvez, o principal fator para perpetuação dessa divergência entre teoria e prática jurídica (ALUNO 11).

O segundo ponto é a possibilidade de converter o capital cultural das conquistas ante a este método educacional em capital econômico. Conseqüentemente, em uma sociedade de valores capitalistas o sistema de ensino realiza seu trabalho de conquista de oportunidades pela concorrência. Desta maneira, a ideia do “homem realizado” da pedagogia dominante burguesa. Da seguinte forma descrita pelo ALUNO 13:

Quantas vezes ouvi professores discursando a favor da ignorancia popular, afinal, se o povo nao possui escolaridade, nao conheceu a lei. Sendo assim, necessitava de um advogado e conseqüentemente este advogado nao estara desempregado. Visao mesquinha, nao?

Deste jeito, estamos formando meros capitalistas, que escolheram a profissao simplesmente pelo retorno financeiro que sera dado.

[...] Vivemos um momento complicado. A grande maioria nao pensa mais na coletividade, ao contrario, pensa apenas em si mesmo. E com isso os

discursos teóricos estão morrendo, afinal inovar significa não seguir o sistema. E tudo o que não segue o sistema, de certa forma, é mais difícil. [...] (ALUNO 13).

Este resultado do trabalho escolar voltado ao campo jurídico denota que o isolamento do direito da realidade objetiva e trivial do capitalismo, este *senso comum* popular de que vigora a injustiça, é a condição primeira do privilégio do judicialismo do título de bacharel e de seu afastamento do meio para resolução dos conflitos instalados na sociedade.

4.2.3 A desconexão e o isolamento do meio

Outro dado possível de ser aferido pelas respostas dos discentes é o que descreve o isolamento do direito das demais ciências e, principalmente para debate ambiental transformador, da realidade social.

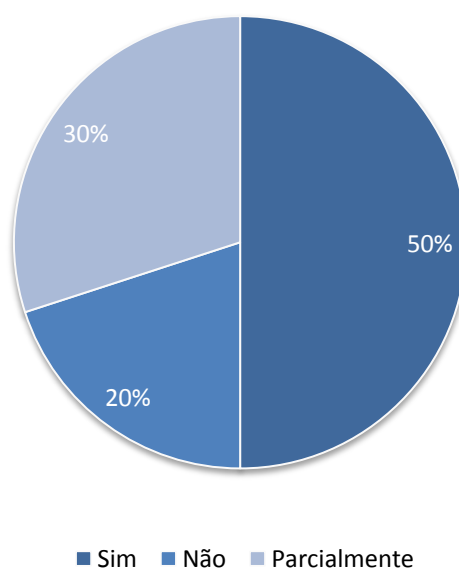


Figura 2 – Discentes que afirmam o isolamento do direito das demais ciências e da realidade social.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados coletados na pesquisa.

Uma das questões mais importantes a ser analisada é do fechamento do direito e ausência de aberturas por onde possa ser questionada a ordem da reprodução e a disputa pelos valores. A autonomia do direito que é a condição de sua legitimidade impossibilita recorrer a compreensões acerca do meio onde atua. O desvencilhamento da realidade social que produz a alienação do trabalho jurídico; ou seja, o trabalho que perde seu sentido existencial pela distância estabelecida do resultado de sua prática. Nas próprias palavras do ALUNO 2:

Graças à Hans Kelsen o direito assumiu seu posto como uma ciência autônoma, mas a perpetuação dessa visão solitária e autônoma do direito, é a responsável pela transformação do Curso de Direito em um “cursinho” para formação de concurseiros profissionais. O que se propôs no presente, não é nada mais nada menos do que uma provocação ao sistema que reproduz essa forma de estudo e pesquisa que busca resumir, mutilar a complexidade da realidade social. Dada a complexidade social, que o acadêmico em direito, auto-intitulado “jurista”, não deve depreciar o complexo conhecimento da sociedade, mas sim o agregá-lo aos seus conhecimentos jurídicos, afim de que a pesquisa jurídica consiga se equiparar ao patamar já atingido pelas demais ciências sociais.

[...] Não somente é possível como é extremamente viável aos cursos de Direito auxiliarem na formação de acadêmicos que possuam essa compreensão da multiplicidade de aspectos existentes para além da norma, para que os estudantes de direito aprendam a pensar, a questionar, e compreender a realidade social sobre a qual incide a norma. E somente assim o acadêmico de direito perderá esse pavor que possui da pesquisa científica, e atentar-se para uma realidade que vai muito além do marcar o X no lugar certo (ALUNO 2).

A importância de Hans Kelsen para a ação pedagógica é por demais ignorada e subestimada neste aspecto – de forma que se poderia dizer o mesmo sobre Karl Marx. Apesar da leitura de Kelsen ser, ordeiramente, vista como uma leitura propedêutica e de pouco valor pelos “intelectuais” do campo e frente às inovações atuais da pesquisa e do ensino jurídico, essa evidência não se sustenta. Kelsen e o positivismo jurídico desempenham um papel central no reconhecimento que os discentes fazem do ensino que lhe é imposto, especialmente no que se refere à construção simbólica do conceito de justiça. Tais discentes descrevem o campo

jurídico e o ensino nele depositado como práticas e valores estritamente conectados ao positivismo jurídico. Tal importância, assim descrita pelo ALUNO 4:

O excesso da busca por uma verdade absoluta – erroneamente procurada nos livros e códigos – faz com que os estudantes de direito tornem-se fruto de um processo que é em boa parte – para que não se diga todo – mal pensando, e faz nascer alienados.

As heranças deixadas por Kelsen ainda são muito marcantes na ciência jurídica e em muito faz com que nos afastemos das demais ciências – talvez aí resida o maior impedimento para que se tente triunfar na pesquisa científica. O positivismo seguido por Kelsen traz ainda muitas práticas nocivas à modernização de um Direito que se encontra defasado.

A filosofia dos juristas do século XX era a filosofia do positivismo. A extensão do positivismo ao campo das ciências sociais, sobretudo no Direito, encontrara seu ponto culminante nas teorias kelsenianas e o normativismo de Kelsen faz nascer uma ciência jurídica que tem uma aproximação quase total entre Direito e norma. Assim, as normas deveriam ser prescrições impostas por seres humanos. Esta transformação de normas em dogmas reduzia a ciência jurídica ao conjunto das leis, tendo a qualidade de ser um sistema perfeito (e sem lacunas, nas palavras de Kelsen), tornando desnecessária qualquer justificação além da própria existência, como é característico dos dogmas.

O problema por esta doutrina lançado é ainda maior: segundo a doutrina jurídico-positivista, a justiça é uma questão insuscetível de qualquer indagação teórico-científica, visto que isso é um ideal a se atingir. Não há qualquer pergunta sobre “como” e “porque”.

O problema da aproximação ainda existente entre esses dogmas e as práticas atualmente exercidas, tanto pela academia, quanto pelo aparelho jurídico torna repetitivo o erro. A falta de pesquisa, de indagação, do questionamento a cerca do que se lê e se ouve faz com que pequemos no nosso papel de solucionar conflitos e, de alguma forma, fazer diminuir as diferenças de poderes nas relações pessoais. O que ocorre é o contrário. O conhecimento sobre a ciência jurídica faz dos estudantes de direito partes do sistema instituído e mantenedores das muitas diferenças sociais que tornam impossível a solução de problemas.

A teoria Kelseniana pretendeu formar juristas que assumissem uma postura de um conhecimento fundado em juízos de fato. Acaba, assim, por se tornar uma ideologia que, ao contrário do pretendido, é movida por juízos de valor, já que se transformou em uma maneira de entender e querer o Direito. E a simples aceitação da norma por sua positivação adquiriu caráter legitimador de qualquer ordem que fosse estabelecida, ainda que injusta e ditatorial.

A realização de uma pesquisa científica que não negue os valores tão caramente construídos pelo Direito, mas que reconheça que o Direito é falho e necessita sim da influência de outros campos do saber é imperioso. O contrário disso impossibilita que se criem direitos aos homens, em razão da incompletude do que é encontrado estritamente nas normas frente às inúmeras circunstâncias da realidade. A não ocorrência desse entrelaçamento das ciências torna o Direito como sendo a própria lei e faz com que qualquer lei, ainda que injusta e imoral, seja retrato do Direito – um Direito falho e absolutamente incompleto e obsoleto (ALUNO 4).

Sem necessidade de reparos, o discurso do ALUNO 4 descreve a importância kelseniana no processo de alienação do direito da realidade material. Especialmente, observa-se o efeito do positivismo jurídico que encontrou no homem o parâmetro de justiça, seres humanos como objetos centrais da lógica jurídica e o meio ambiente onde tais lógicas são aplicadas como espaços descartáveis na construção do sentido de justiça. A lógica jurídica que ao invés de dirimir as relações materiais de força, as mantém e reforça simbolicamente pelo direito. Uma justiça que se pretende alicerçada no fato social, mas que é sinteticamente um juízo de valor. Justiça como valor alienado da materialidade das relações socioambientais que “impossibilita que se criem direitos aos homens, em razão da incompletude do que é encontrado estritamente nas normas frente às inúmeras circunstâncias da realidade”. Afirma o ALUNO 11:

Sim, pois, o ordenamento incide sobre a vida, e como pode o Direito e sua teoria por si só, satisfazerem toda a complexidade que a vida significa. Relações estatais, relações interpessoais, relações sociais, relações empresariais, relações internacionais, tudo o Direito busca regulamentar, no entanto, muitas vezes apartado das demais ciências e preso em sua própria supremacia indiscutível. A teoria penal, civil, e as demais isolam-se em suas próprias normas e partem delas as discussões e encerram nelas mesmas. Falta ao Direito abrir horizontes e ser capaz de captar no próprio foco da sua incidência qual o impacto que causa, para que possa contrapor a norma com a realidade fática e assim verificar o grau de eficácia que o ordenamento apresenta perante a sociedade (ALUNO 11).

Advém desta constatação que o entrelaçamento do discurso metajurídico com a realidade social e material é preceito para um direito transformador. As limitações da reprodução curricular e dos conteúdos, a pesquisa e a extensão; ou seja, a transdisciplinaridade de conhecimentos e a ação prática de intervenção social, deveriam ser exercidas como lugares de contestação e renovação valorativos. Possibilitando, assim, que o *habitus* seja construído perante relações sociais e ambientais diversas daquelas impostas pelo trabalho pedagógico dominante. Certamente, uma educação ambiental transformadora requer a ampliação do horizonte existencial do bacharel, para além da sala de aula como *locus* específico do saber. Neste contexto, subvertendo a os preceitos institucionalistas do ensino e fomentando outros espaços e tempos onde uma ação pedagógica questionadora possa produzida e não reproduzida.

4.2.4 A pesquisa de gabinete

O insucesso da aproximação do direito da realidade social é notável. Tal distanciamento poderia ser suprido por um sistema de ensino que procurasse perseguir alguns pressupostos. Um deles, de maior peso, é a relação do sistema de ensino e o trabalho escolar, que impõe ao docente e ao discente um restrito espaço de reflexo e deliberação sobre o que é inculcado. Denotado da seguinte forma, pelo ALUNO 5:

Os comentários do autor em relação do direito com outras ciências humanas aplicasse no ponto de que nas faculdades de direito a uma certa resistência na comunicação entre o direito e as demais ciências humanas. Em primeiro planos elenco o conservadorismo, por grande parte dos autores e doutores de direito, que tem em sua concepção de que o direito são apenas normas as quais devem ser seguidas e respeitadas indiferentemente do meio de aplicação destas normas, o direito que é ensinado nas faculdades brasileiras esta fortemente ligado as praticas jurídicas, desta forma para o corpo que integra uma faculdade de direito em geral, tende a pensar conteúdo sem aplicação pratica sem utilidade e apenas para preencher grade curricular, claro isto e visível na graduação.

Notando-se o pensamento do corpo que compõe a faculdade, notasse a estrutura do curso da graduação, o qual é estruturado para dar um conhecimento do ingressante ao curso de direito sobre a constituição, sobre os Códigos, e Leis, no entanto a compreensão destes objetos esta para alem da graduação. No primeiro ano por exemplo e quando o bacharelado é introduzido ao mundo jurídico, aprendendo o que é direito positivo e o que é direito jus naturalista, como funciona o sistema judiciário, executivo, legislativo, quais foram as mudanças no direito durante a historia da humanidade, seguindo uma grade curricular, a qual foi aprovada pelo diretos do curso, e neste ponto esta o problema quando o autor fala que o conhecimento obtido em pesquisa não é repassado para o ensino ou pelo menos aplicado por este, esta no ponto de que um professor de uma matéria tem que durante o ano atender o que lhe é exigido (ALUNO 5).

A prioridade dada ao conhecimento dos valores perenes da luta simbólica pelo direito, plasmados nos conteúdos e currículos obrigatórios, impõem a regulação do espaço deliberativo acerca destes mesmos conhecimentos como estrutura estruturante do campo jurídico. Justamente, os componentes que dirigem os moldes da ação pedagógica, em uma comunicação pedagógica altamente expositiva, e a

margem de um programa investigativo da realidade social. Neste mesmo sentido, o forte apelo à norma posta como conteúdo a ser mimetizado e assimilado. Conforme o ALUNO 5:

O direito então revestindo-se do manto das norma e do poder esquece de onde emana o poder e passa a se preocupar em aplicar o poder sobre povo, na graduação existem métodos de ensino diferenciados, da memorização e simples instrumentalização do direito, a interpretação de uma certa forma do sentido e da real função deste direito isto quando claro o professor se dispõem em trazer o seu material de pesquisa para dentro da sala de aula, por exemplo no direito penal além de entender a teoria geral normativa do direito penal foi necessário que se entenda o sentido deste direito qual é sua função social, já em civil e empresarial limitou-se em apenas em decorar artigos disposições e o que alguns doutrinadores escrevem sobre o assunto, no entanto mesmo a pesquisa do direito esta estritamente ligada a operação do sistema judiciário e sua pratica.

No entanto o autor explana que o problema do não desenvolvimento do direito esta ligado ao direito não ter uma “ciência do direito”, mas no entanto ciência não é algo muito recomendável para analisar o comportamento humano se o direito se abstrai das normas e praticas jurídicas e busca sua essência notara que esta intimamente as relações humanas e delas ele nasce, uma ciência aos moldes de Durkeim o qual define um pré-determinismo de condicionamento da razão do individuo ao seu meio onde vive [...] (ALUNO 5).

A denúncia das limitações do direito enquanto ciência, ou mesmo, da ciência enquanto instrumento de intervenção social são vestígios de que o campo científico está muito a margem daquilo que se espera dele. O entrelaçamento dos conflitos sociais e a produção do discurso científico estão em descompasso, mesmo quando simétricos não encontram guarita no espaço da sala de aula, pois notadamente engendram dificuldades à reprodução do direito. Tal crítica é levada ao extremo, quando desvela:

Se dizem que o direito não responde a realidade e principalmente no nosso país devesse ao fato de a pesquisa ser realizada através “autoridades em certo assunto” que sequer nunca tiveram contato direto com a realidade presente da nossa sociedade ou anda viveram e vivem em seus apartamentos e carros de luxo onde nunca sujaram seus pés com a lama das ruas dos bairros ao redor da universidade, e apenas se enclausuram em bibliotecas virtuais ou físicas pesquisando o que foi dito anos atrás em um outro momento onde se davam outras relações que nem mesmo os autores conseguiam perceber quais eram as realidades de suas épocas. Se tem que as outras ciências humanas avançaram mais do que o direito talvez devesse o fato de hoje pessoas que não vem de apenas um mundo almofadado pelos seus capitais estar entrando na faculdade, e a realidade

do dever ser tendo condições de ser entre em contato com ser como se pode ser.

O direito ainda hoje não está disposto para este embate na graduação pois a partir do segundo ano todos devem adotar um doutrinador que diz como é e deve ser, todos os estudos e relações do direito com sua programação de ensino, tem por objetivo formar conhecedores da lei e aplicadores desta, mas no que tange o conhecimento filosófico e social do direito está para a pós-graduação, e apenas alguns professores se disponibilizam em trazer este conteúdo para suas aulas.

Portanto os textos durante o ano ajudaram a explicar e debater esta falta de realidade do direito o qual não cumpre seu papel social de uma forma eficaz pois está preso a formas de concepções da sociedade de autores que sequer tem um contato com a verdadeira sociedade a que o direito aplicasse e deveria proteger de fato. [...] Assim teve um bom aproveitamento nas únicas matérias deste ano que possuíam um cunho além da “decoreba” de códigos e artigos, incisos e leis (ALUNO 5).

A obviaidade da reprodução do direito pelo trabalho escolar conduz a crer a necessidade de ampliação do contato com a realidade em que tais conhecimentos são aplicados. As pesquisas de gabinete, praxe comum do método de pesquisa jurídico, são mais um sinal que os vetores contestatórios por onde poderia ser fomentada a abertura do campo jurídico, encontram-se igualmente dominados por um modelo de trabalho pedagógico alienante. O ALUNO 11 esquadrinha este potencial transformador pela pesquisa e, concomitantemente, ratifica a crítica à pesquisa de gabinete:

Na minha opinião, é injusto dizer que não há pesquisa, propriamente dita, sendo feita no campo do Direito, mas, com certeza, observo que é ainda precária. Percebo que busca-se fazer pesquisa sem, no entanto, envolver-se com o objeto pesquisado. Faz-se pesquisa no Direito, sendo observador externo e passivo e alcança-se como resultado a quantificação do respectivo objeto no judiciário, ou seja, o interesse é verificar a incidência perante os tribunais, se há uma maior absolvição ou condenação, se o processo é demorado ou facilmente se “resolve”, etc.

A pesquisa do Direito carece de um maior envolvimento do pesquisador com os respectivos seres sociais sobre os quais a norma incide, é indispensável que se busque compreender de que forma o Direito é visto pela sociedade e como ele atua, atinge o cotidiano dos indivíduos e faz com que esses se adequem ou não ao ordenamento. O Judiciário sempre chega atrasado, quero dizer, chega-se ao tribunal quando um bem jurídico já foi lesado, uma respectiva norma não foi respeitada, então, é apenas a resposta do Direito para um “delinquente”, e não a verdadeira resposta sobre a infração.

E nesse sentido, é que não se pode negar a importância e a necessidade de o Direito deixar-se iluminar pelas luzes das outras ciências. É essencial ao Direito, por exemplo, a Sociologia, para entender como os grupos sociais recebem as normas e se há uma alteração de seus hábitos e um

interesse em estar de acordo com o ordenamento jurídico. Porque as pessoas seguem as leis? Medo de sanção penal? Interesse pessoal? Interesse coletivo? Por questão moral? Porque? Acredito que além da Sociologia cabe a Psicologia, a Antropologia, a Economia, a História auxiliarem também para que questões como essas sejam estudadas, pois assim, teríamos uma verdadeira pesquisa científica e não apenas uma contagem de processos (ALUNO 11).

A significação da metáfora “seus pés com a lama das ruas” alinha-se, certamente, aquilo que se espera de uma educação ambiental transformadora. Compreender “as realidades de suas épocas” é um exercício pedagógico de contato direto com o meio ambiente por onde as lógicas jurídicas serão aplicadas, como solução aos conflitos instalados pela transformação desenfreada da natureza pelo capitalismo, igualmente pelas relações perversas de exploração do trabalho dele decorrentes.

4.2.5 Pesquisa e Extensão

Se por um lado a pesquisa descortina estratégias de lutas simbólicas pelos valores simbolicamente em disputa; por outro, a extensão poderia produzir a inserção desta luta em um espaço pragmático onde tais valores podem ser dispostos em forma de conflitos socioambientais. Tal conclusão é narrada pelo ALUNO 9, de modo que:

Hoje uma das bases do ensino superior se dá através do tripé ensino, pesquisa e extensão e dentro disso podemos perceber a inserção de um direito omissivo, onde sua potencialidade em pesquisa se vê comprometida por uma série de fatores. Assim temos uma universidade onde boa parte dos seus discentes não sabem qual seu real lugar e função ali. Logo não sabem o que querem e nem procuram saber. [...] Podemos observar em várias universidades a falta de estímulo para que se possa pensar o direito sem haver uma simples reprodução daquilo dito pelo professor, mas sim a formação de um pensamento crítico dentro do direito dando a ele uma conexão com a realidade em que se vive. Em nossa universidade podemos perceber que, alguns professores, nos mostram os diversos pontos de vista nas mais variadas questões, para que tal pensamento crítico possa surgir de nós mesmos, e com isso estimulando o nosso interesse pelas disciplinas.

Nesse sentido, a sala da aula muitas vezes torna-se um local de total alienação, onde muitos dos professores que ali estão tornam o espaço acadêmico um local de culto ao dogmatismo jurídico. Professores sem terem consciência de suas reais funções, tornam-se simples piadas ou torturas para aqueles alunos que buscavam “algo mais” de um ambiente acadêmico de uma universidade federal. É essencial dizer que a pequena oferta e procura desse “algo mais” em nossa universidade se dá pela falta de professores que vêm na pesquisa e extensão aquele complemento essencial ao conhecimento, e também pelo desinteresse de alunos que buscam apenas seu diploma e no futuro um bom salário com o mínimo de esforço possível.

Mesmo com escassos professores e alunos comprometidos com a pesquisa, existem aqueles que cumprem seu papel e participam para a construção de um curso de direito mais adequado à realidade social. Porém para que essa adequação ocorra se faz necessário romper com todas as barreiras que distânciam o estudo do direito das outras disciplinas humanas, visto que, uma interdisciplinariedade é essencial para a compreensão do direito, sua real função e seu pensamento crítico. [...]

O direito como forma de regular as relações sociais deve ter uma íntima ligação com todas as disciplinas que tratam da vida do ser humano enquanto ser social, pelo simples fato de que o direito nasce da sociedade e assim como é regulador dessa é também por ela regulado, por isso são matérias indissociáveis [...] mostrando-nos o quanto é fundamental um direito aberto, com os olhos atentos à sociedade que o cerca e as disciplinas que devem auxiliar e muitas vezes guiar o próprio estudo do direito (ALUNO 9).

Observa-se que a pesquisa e a extensão são concebidas como caminhos, meios, brechas por onde o direito pode se conectar com a problemática societária. Notadamente, a perspectiva de repensar criticamente os valores da existência no meio está depositada em práticas efetivas de ação social que lhe ponha em contato com as mazelas sociais, um direito “atento” e de “olhos abertos”. Há de se ter em linha de conta, que a ausência de trabalho pedagógico voltado a tais aspectos não pode ser tomado no sentido ideológico da prática professoral. O desconhecimento da própria ação pedagógica dominante faz crer que o docente, ao utilizar o tempo e o espaço escolar para reproduzir o direito dado, realiza sua função institucional. Com isso, a constatação que ele auxilia no “sucesso” frente aos veredictos escolares e classistas; desconhecendo sua ação como uma violência que omite e limita a pesquisa e extensão, como forma de contestação daquilo que crê correto ser transmitido no trabalho escolar.

Tal conclusão do discente é alargadamente denotada pelos demais em suas respostas. Indagados, neste sentido, da seguinte forma pelo texto do professor:

Numa sociedade em que as faculdades de direito não produzem aquilo que transmitem, e o que se transmite não reflete o conhecimento produzido, sistematizado ou empiricamente identificado, a pesquisa jurídica científica, se não está inviabilizada, está comprometida.

Em outras palavras, o problema que vem sendo sistematicamente identificado nas análises sobre a questão é o fato de o ensino jurídico estar fundamentalmente baseado na transmissão dos resultados da prática jurídica de advogados, juizes, promotores e procuradores, e não em uma produção acadêmica desenvolvida segundo critérios de pesquisa científica. O que, por sua vez, já parece mostrar que não se pode separar o problema do isolamento do direito em relação às demais disciplinas de ciências humanas da peculiar confusão entre prática profissional e elaboração teórica, que entendo ser responsável pela concepção estreita de teoria jurídica que vigora na produção nacional (ANEXO A).

A resposta para tal questionamento do docente pode ser aferida pelo número de discentes que descrevem o conflito entre a pesquisa que pode contestar o ensino pela reprodução.

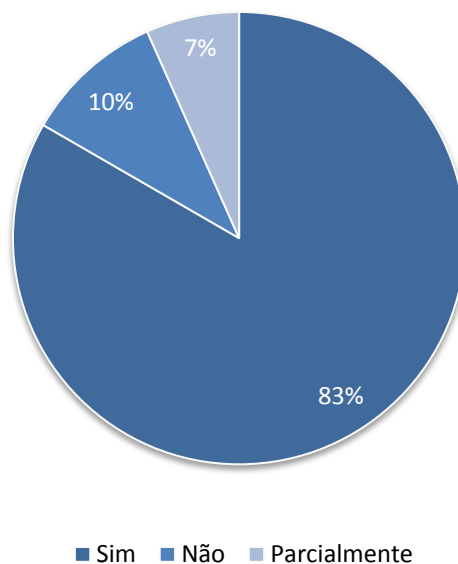


Figura 3 – Discentes que afirmam o conflito entre ensino e pesquisa no direito.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados coletados na pesquisa.

Esta assimetria se dá principalmente pela ausência de uma relação efetiva com o meio pesquisado. A pesquisa científica conduz ao desvelamento das razões subjacentes da prática jurídica e do sentido do seu sistema de ensino. Diante das

valorações inovadoras, de certa “consciência” comparativa entre saberes e saberes-fazeres distantes do campo jurídico se instalaria o *habitus* desviante, para uma educação ambiental visto como transformador, da reprodução do ensino. Gerando, deste modo, uma prática material e simbólica de contestação incompatível com o direito dado em determinado estado da estrutura do campo jurídico. Neste viés, Azevedo recorda:

Por definição, o campo tem propriedades universais, isto é, presentes em todos os campos, e características próprias. As propriedades de um campo, além do *habitus* específico, são dadas pela *doxa*, ou seja, a opinião consensual, as leis que o regem e que regulam a luta pela dominação no interior do campo. Aos interesses postos em jogo Bourdieu denomina "capital" - no sentido dos bens econômicos, mas também do conjunto de bens culturais, sociais, simbólicos etc. Nos confrontos políticos ou econômicos, os agentes necessitam de um montante de capital para ingressarem no campo e, inconscientemente, fazem uso de estratégias que lhes permitem conservar ou conquistar posições, em uma luta que é tanto explícita, material e política, como travada no plano simbólico, colocando em jogo os interesses de conservação contra os interesses de mudança da ordem dominante no campo.

Todo campo desenvolve uma *doxa*, um senso comum, e um *nomos*, leis gerais que o governam. O conceito de *doxa* substitui, dando maior clareza e precisão, o que a teoria marxista denomina "ideologia", como "falsa consciência". A *doxa* é aquilo a respeito do que todos os agentes estão de acordo. A *doxa* é aquilo a respeito do que todos os agentes estão de acordo. Como lembra Thiry-Cherques (2006), “Bourdieu adota o conceito, tanto na forma platônica — o oposto ao cientificamente estabelecido — como na forma de Husserl [...] de crença (que inclui a suposição, a conjectura e a certeza)” (idem, p. 37). Nesse sentido, a *doxa* contempla tudo aquilo que é admitido como “sendo assim mesmo”: os sistemas de classificação, o que é interessante ou não, o que é demandado ou não. Por outro lado, o *nomos* representa as leis gerais, invariantes, de funcionamento do campo. Tanto a *doxa* como o *nomos* são aceitos, legitimados no meio e pelo meio social conformado pelo campo.¹⁷⁵

Romper a *doxa*, advindo da *polemos* entre práticos do direito e os teóricos¹⁷⁶, se constitui parte da concepção transformadora da educação; que se completa com contato direto com o meio aonde tais valorações de *si* e do *outro* podem ser pensadas. Já foi descrito, em muito, o funcionamento da *doxa* e do *nomos* do campo

¹⁷⁵ AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **A força do direito e a violência das formas jurídicas**. *Rev. Sociol. Polit.* [online]. 2011, vol.19, n.40, pp. 28.

¹⁷⁶ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 217.

jurídico; aqui cabe ressaltar, que o discurso ora analisado parte de um conjunto metodológico de contestação por meio da sociologia jurídica. Entendida, da seguinte maneira, pelo ALUNO 26:

A questão aqui não é rebaixar o curso de Direito e concluir que tudo está mal feito. O fato é de retirar desse pedestal no qual se encontra. E que é claramente prejudicial, pois é curioso o fato de considerarem-se como os donos da verdade e só a esses cabem o poder de dizer o que é certo ou errado. Diante de outros acadêmicos de outras faculdades também é possível notar um pequeno despreço por quem cursa Direito. Um fato gerador é a estereotipação que se embrenha logo quando adentramos a universidade (ALUNO 26).

Antes de culminar em tal atividade autoavaliativa, foi proporcionado acesso a inúmeros textos de sociologia jurídica que partiam de pesquisas efetivas em campo e de experiências concretas na realidade social e questionavam os pressupostos da ordem jurídica. Trabalho pedagógico descrito pelo ALUNO 13, que declara:

O ponto mais alto das aulas de sociologia jurídica, na minha opinião, foi a escolha dos textos. O cuidado com a escolha dos temas, sempre ligados ao mundo jurídico, fez com que o interesse do aluno fosse além da avaliação. Não eram textos para um sociólogo, afinal, este não é o nosso ramo. Nem textos baseados nos códigos de direito civil, penal, etc, afinal somos alunos de segundo ano; iniciantes nas letras jurídicas. Eram textos que traziam a tona novamente a paixão pelo direito

Outro ponto que não posso esquecer de citar, trata-se da liberdade de expressão em sala de aula. Apesar de muitos não apreciarem o ato de falar em público e muitas vezes terem lido os textos, porém não realizar comentários, é certo que esta disciplina marcou a todos nós. Afinal sabíamos que naquele momento tínhamos o direito a palavra e muito mais que isso, o respeito ao que seria dito; mesmo que muitos concordassem com aquilo ou não. E isso é raro nos dias de hoje, infelizmente. É triste dizer que ter a liberdade de dizer o que se pensa, dentro de uma universidade e dentro de um curso de direito, ainda não é visto com bons olhos.

De qualquer forma, arrisco ao escrever estas palavras em uma avaliação acadêmica. Mas sinceramente, se tiver medo de arriscar agora enquanto estudante, melhor escolher outra área de estudo, afinal formar-se em direito e não buscar alguma forma de mudança positiva em nossa sociedade ou pelo menos influenciar a isso alguém próximo a nós, não faz o menor sentido e certamente seria perda de tempo (ALUNO 13).

Por tal, este momento de escrita analisado é por natureza um espaço transformador do trabalho pedagógico. Discursos que ao revelar a violência do

ensino e a padronização existencial de valores, demonstram o que está oculto na relação e na comunicação pedagógica, aquilo que nunca é dito de maneira explícita pelo discente frente à autoridade pedagógica. Sustenta, em sentido semelhante, o ALUNO 19:

Sem dúvida alguma o ensino jurídico, infelizmente, se mostra ainda muito envelhecido. Pois os conteúdos ensinados em sala de aula, às vezes, se mostram descompromissados com qualquer realidade social que deve incumbir ao operador do direito. Não há, na maioria das vezes, pesquisas focadas no compromisso com as relações sociais. Faltam estudos relevantes a cerca de diversos temas polêmicos que envolvem a área do direito. (ALUNO 19).

A inércia reprodutivista do campo jurídico em relação aos demais campos sociais, verdadeiramente, mascara o fechamento do direito perante as reinterpretações do justo e com isso os meios que poderiam levar a alteração dos resultados práticos do trabalho jurídico. Como também afirma o ALUNO 17, vislumbrando:

Abandonar a reprodução jurídica e abraçar a criação e a contestação no direito é para poucos, os que se utilizam de argumentos contra a ordem customizada são caracterizados como ousados, pois quebram as razões vulgar e argilosa, fazendo com que a sociedade veja para além do que realmente é. Isto é fazer ciência e é exatamente destes aspectos que o mundo do direito necessita: desmistificar truísmos, refazer pensamentos e sair da estaca da acomodação (ALUNO 17).

Poucas palavras poderiam expressar, de melhor forma, o sentido de uma educação transformadora: “abandonar a reprodução jurídica e abraçar a criação e a contestação no direito”. Abandonar a lógica jurídica que convive, passivamente, com todo grau de exploração do homem e da natureza no capitalismo e construir o espaço da criação, do novo, do inédito que possa dar respostas efetivas a injustiça e sofrimento de uma imensa maioria. Um *habitus* transformador capaz de *abrir as portas das salas de aulas* do direito.

4.2.6 Abertura

A abertura do direito a outros valores, premissas e conceitos se consubstancia na sua aproximação transversal de saberes com outras ciências. Pluralizando as categorias de análise se constituiria uma visão ampla e heterogênea da existência humana. Tal aporte transfronteiriço alarga a *episteme* jurídica à medida que assenta o *homem* nas condições materiais do meio em que vive e sobrevive. Neste contexto, tal exercício de transversalidade deve ter a relação entre o agente e o meio como princípio; ou seja, o argumento social como meio de conjecturar as relações de interdependência humanas, dentre elas os seus discursos, e os espaços e tempos por onde tais relações são desenvolvidas. Deste modo, o ALUNO 6, bem denota a necessidade de encontrar um significado social no direito:

Tenho a impressão que o curso de Direito é mais voltado para uma aplicação prática e não se tem maiores ambições com relação à pesquisa e ao desenvolvimento acadêmicos. Considero importantes as disciplinas curriculares relacionadas com a Filosofia, Sociologia, Antropologia, Comunicação, ... porque, além de conseguirmos ter uma visão mais ampla sobre outros assuntos podemos, de certa forma, ter uma fuga da visão míope de um Direito voltado para ele mesmo.

[...] Devemos considerar, ainda, que o Direito, no Brasil, é uma disciplina que antecede e sempre se manteve separada das ditas ciências sociais clássicas.

No Brasil, no entanto, os cientistas sociais tendem a se esquecer que fazem parte de um universo muito mais amplo, no qual poderiam ter um papel importantíssimo, tanto como teóricos e pesquisadores quanto como educadores, mas em relação ao qual, geralmente, ficam de costas.

[...] Creio que a reflexão sobre o significado social do Direito está muito restrita à doutrina e tem pouca aplicação prática. Na prática os juízes de acordo com a conveniência julgam segundo suas convicções pessoais e a conveniência. Na prática os advogados defendem seus interesses e de seus clientes. Na prática, os professores replicam o que aprenderam. Em suma, não se busca um significado social para o Direito.

A Discussão Teórica sobre os fundamentos do Direito fica restrita ao meio acadêmico e a pouquíssimos legisladores. Talvez, pelo fato do ensino jurídico estar fundamentado na transmissão de resultados da prática jurídica de advogados, juízes, promotores e procuradores.

Os textos da disciplina de sociologia jurídica conseguiram “lançar uma luz” nas relações entre Direito e sociedade. Creio que por não ter aquele

compromisso de preparar, diretamente, os alunos para a prática jurídica os textos conseguiram isso. Como? Principalmente através de exemplos e comparações que apareceram nos vários textos trabalhados durante o ano letivo. (ALUNO 6).

Sendo o direito, ainda, fortemente antropocêntrico, um aporte ambiental das mazelas sociais conduz ao raciocínio de que o processo transformador alicerça-se nas interações entre o meio e o humano. O argumento sociológico é aqui plenamente útil para tal exercício, uma vez que converge estes dois vetores, humano e ambiente, em uma mesma trama explicativa.

4.2.7 Transdisciplinaridade

Pensar uma educação ambiental transformadora é pensar na possibilidade de transversalidade dos saberes, *a fortiori*, aquilo que ela pode servir para a descontinuidade da lógica reproducionista do ensino e da estrutura social de classes. Trata-se de trazer para a prática jurídica e para os elementos da construção valorativa da vida, novas concepções acerca do sentido primordial da vida e da explicitação da violência sob o qual é sujeito acerca do sistema de ensino voltado para *si* na construção individual em detrimento da solidariedade coletiva. Neste sentido, relata o ALUNO 7:

O afastamento do direito em relação a outras disciplinas humanas desenvolvido por muitos juristas remete a idéias positivistas articuladas por Kelsen. Segundo este, direito era o que estava posto e escrito sem levar em consideração aspectos morais e sociais – estudos irrelevantes que não participavam da seara jurídica. A escola positiva de direito se contrapôs à escola natural a qual pregava um direito anterior à existência humana e umbilicalmente relacionado com a idéia de ética e moral.

O argumento bastante sustentado hodiernamente acerca do divórcio entre prática e teoria jurídica parte da concepção que nos cerca: teóricos são alienados e advogados experientes. Tal argumento não deve prosperar nas Universidades, pois nesses pólos de ensino é necessário que se reforce o pensamento de que podemos nos dedicar a atividades acadêmicas sem nos tornarmos alunos alienados. O grande problema que talvez incomode os estudantes de direito é o “pesadelo dos concursos públicos”, tais provas são

repletas de questões “positivistas” que demandam um estudo, muitas vezes, decorativo acerca dos conteúdos jurídicos.

Desse maneira, os estudantes acabam optando por participar de estágios que lhes proponham conhecer a tal “prática jurídica” em detrimento da dedicação a produções acadêmicas. Conforme já dito, se existe essa idéia de “escolha” é porque há um pensamento dicotômico reforçado acerca da existência desses dois pólos: Prática e teoria. E resta explícito que um dos grandes fatores para o aumento desses divórcio dicotômico é a forma de elaboração dos grandes e almejados, por muitos, concursos públicos.

[...] Entretanto, é explícita a negação ao diálogo que permeia alguns profissionais do direito. Fato que leva a um certo isolamento científico e consagração de ciência jurídica independente e autodeterminada. Em outras palavras, é notório o desinteresse de alguns estudantes em relação a matérias que tentam trazer à baila essa multidisciplinaridade.

Cumprir se dizer, contudo, da necessidade do aprimoramento da parte técnica no futuro operador do direito, o pensamento unitário e mutilante que suprime as diferenças deve ser arrancado dos fundamentos jurídicos, porém, não se trata de um niilismo total, em outras palavras, de uma destruição de todo o sistema que está posto, mas de pensar de outra forma aquilo que já foi pensado.

[...] Destaca-se, para complementar, que o direito era e ainda se encontra permeado por uma concepção unitária e um pouco mutilante, além de uma característica hermética de saber e compreender as coisas. Todavia, já existem correntes lutando para modificar tais valores imbuídos no estudo jurídico.

Por fim, é chegada a hora dos estudantes de direito saírem do isolamento das idéias e da concepção de ciência autosuficiente, porém, não se deve esquecer sobre a necessidade e importância de um estudo do direito material e formalmente falando – estudo técnico – o qual não deverá sucumbir o aporte teórico e multidisciplinar que muitas correntes tentam emergir (ALUNO 7).

Como bem descreve o ALUNO 7, o *habitus* jurídico impõe a mutilação, fragmentação e desterritorialização do *ser* perante ao meio ambiente. Centrado na parca ideia de *autossuficiência do ser* e de uma *consciência do ser* proposta pela ciência jurídica, arca com as limitações do ensino prático e mecânico, dos operadores da máquina do direito, que em pouco contribui para ampliar os significados mais basilares como a vida, a educação, o trabalho, a sociedade e o meio ambiente onde todas essas relações de interdependência se dão. Então, sob este ponto específico de uma nova metodologia para a educação no campo jurídico, a educação ambiental transformadora tem uma função importante a desempenhar, a saber, que é ela o vetor de dinamismo e alargamento epistemológico de trânsito das fronteiras das ciências e dos *habitus* sociais. Para além de se apresentar como uma ciência, ou um campo da ciência, que trata da “natureza” é ela um fenômeno pedagógico por onde os métodos de inculcação do conhecimento devem

transpassar para a construção do *homem ambiental* e da *justiça ambiental*. O meio ambiental como princípio explicativo de toda a trama dos conflitos sociais e destes com relação a transformação da natureza. Não seria por demais afirmar, que a educação ambiental transformadora prospera como uma filosofia para a vida e para todos os processos de aprendizado que ela pode proporcionar a existência humana.

4.2.8 Método e meio

Como observado nos discursos dos futuros bacharéis, não há como perseguir educação ambiental transformadora sem averiguar a relação, essencial, entre os métodos educativos de inculcação e o meio ambiente onde tais relações sociais serão aplicadas como um *habitus* recorrente. Objetivar a justiça ambiental é objetivar que os bacharéis encontrem na realidade social os requisitos de sua prática efetiva de agentes transformadores. Compreender as relações de interdependência entre os homens e desses com o meio são fundamentos indispensáveis para a transmutação de um direito centrado na norma abstrata e nas lógicas e conflitos internos do próprio campo jurídico.

De certa forma, é possível constatar que o direito parece buscar um distanciamento das demais disciplinas. Como um dos motivos para que isso ocorra, pode ser citado o seu próprio histórico, como por exemplo, o positivismo de Hans Kelsen com a “Teoria Pura do Direito” segundo essa teoria os juristas devem aplicar o direito cientificamente. O direito seria puro, ou seja, completamente distante das demais ciências.

Entretanto, embora seja nítida a necessidade de uma interdisciplinaridade, para tornar mais completo o estudo da ciência jurídica, isso muitas vezes não é o que se observa na prática. Em um grande número de faculdades de Direito, o que se costuma ver é a transmissão do conhecimento de cima para baixo, ou seja, o professor passa para os alunos o seu conhecimento sobre as práticas jurídicas. O que se observa em algumas universidades é a falta de estímulo para que o aluno comece a “pensar o direito” e não apenas reproduzi-lo, o que pode acarretar também, no próprio desinteresse do aluno de vincular o direito a outras ciências, pois pode julgar desnecessário acreditando por sua vez, na falácia que é a reprodução do saber jurídico pelo saber jurídico, aquele em que não há uma conexão com a própria realidade em que se vive.

Por outro lado, outras universidades tentam, de alguma forma, combater esse problema do preconceito e do distanciamento do direito com relação

às outras ciências humanas, inserindo o estudo dessas ciências - como, por exemplo, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a história, entre tantas outras. - em seus conteúdos obrigatórios. Verifica-se, de fato, que cada vez mais se torna necessário que a ciência do direito esteja atrelada às demais ciências humanas, visto que essa ligação proporciona que o direito seja um direito embasado, um direito que busque resolver os conflitos e que além disso seja a garantia das reais necessidades das pessoas.

É necessário explicitar que o próprio Direito é resultante das relações, necessidades e modificações da sociedade que foram se dando ao longo da história. E por isso mesmo, que o fato de ignorar a necessidade desse diálogo com as outras ciências humanas, é ignorar as próprias raízes da ciência jurídica. Almejando assim, alcançar a construção de um Direito que parte do nada, e que de certa forma será aplicado ao nada, uma vez que não estaria apto a ser exercido no contexto social a que deveria pertencer.

É inegável, em vista dos fatos, que o direito somente pode almejar chegar perto de ter a eficácia desejada, se estiver, de fato, atrelado às outras ciências humanas. Pois só assim saberá exatamente qual o rumo que deve tomar para poder ao menos tentar satisfazer ou corresponder às reais aspirações da sociedade (ALUNO 8).

De modo, que a obviedade do direito se tornar cada vez mais inter, multi, transdisciplinar; seja, no alargamento epistemológico dirimindo fronteiras; ou no uso de conceitos, premissas, princípios de outras ciências ou, ainda – de forma especial para a construção da educação ambiental transformadora – a possibilidade de inovação por meio de novos conceitos transversais aos subcampos da ciência – notadamente entre direito e ambientalismo na forma da *justiça ambiental transformadora*. De modo que a sugestão do ALUNO 26, deduz:

Por fim, deixo uma sugestão que acredito ser interessante: de futuramente se tentar trabalhar a disciplina de uma maneira prática em conjunta com as outras – para de certa forma aproximar conteúdos tão parecidos e não desuni-los – fazendo visitas a locais da área e até mesmo os que não são jurídicos propriamente ditos. Acredito também ser relevante não só para formação profissional como também para a formação cidadã. Mostrando ao acadêmico aquilo que infelizmente o Ensino Médio, ou mesmo a vivência, para alguns, não proporcionou (ALUNO 26).

4.2.9 Direito e Sociologia

A sociologia, certamente, satisfaz a premência conectiva necessária ao desenvolvimento das análises sociais e do meio ambiente onde os grupos, setores e classes disputam os valores simbólicos e materiais. Assim, a construção de um novo conceito de justiça deve partir de dois vetores: 1) a violência simbólica sob a qual se deposita os debates discursivos pela interpretação e ação no campo jurídico; 2) a violência material derivada das condições de ambientais que determinam as relações entre os homens e o meio através dos valores egoísticos capitalistas. Passível de ser anotado no entendimento do ALUNO 10, que narra:

O desenvolvimento científico da Direito se vê atrasado em boa medida devido ao distanciamento com as demais áreas do conhecimento. Há no campo do Direito uma desvalorização daquilo que se acredita “não ter ligação com o Direito”, referindo-se a interdisciplinaridade, em especial a sociologia. No entanto como pode não ter ligação se ambos visam analisar o funcionamento da sociedade, se temos na Sociologia o instrumento para análise das relações e interações sociais e no Direito o instrumento para legislar a fim de organizar e garantir o funcionamento dessa mesma sociedade.

[...] Além disso, outro aspecto deve ser analisado, a questão da incomunicabilidade da prática judiciária com o texto constitucional, que diversas vezes não condiz com o que é previsto. Isso resulta em desrespeitos absurdos aos direitos previstos constitucionalmente, o que vai de encontro com o princípio da dignidade da pessoa humana, ou qualquer outro referente aos direitos humanos com a realidade do sistema prisional brasileiro. Assim temos distinção kantiana do “sein” que corresponde a realidade como é, e do “sollen” referente ao que é previsto pela lei.

O entendimento a respeito do significado social do direito leva a crer que por meio de uma atividade hermenêutica de um direito positivado, as atitudes dos indivíduos dentro de uma sociedade seguiriam padrões, visando o bem comum que seria o convívio social das mais diversas comunidades integrantes da sociedade. Assim fundamentando-se em um modelo de coerção do indivíduo se busca propiciar condições para o convívio social, com baixos níveis de desigualdade social e de violência, caso fosse atendido o que está positivado na norma. No entanto, o problema se encontra na medida em que o modelo econômico capitalista diminui drasticamente as possibilidades de vida de quem não atende a sua necessidade de consumo. Dessa forma, o indivíduo se vê desacreditado de qualquer possibilidade de ascensão social e busca outros meios para se manter e quem sabe conseguir essa ascensão, e que não necessariamente seguirá os padrões previamente estipulados para o convívio social, assim delinquindo ou entrando na criminalidade (ALUNO 10). [...]

Um exemplo perfeito das potencialidades da sociologia aterrissar o direito da transcendentalidade: do valor puro da teoria do direito e da alienação do conceito de justiça das condicionantes ambientais de sua existência. Deste modo que conectar o

dever do direito com o *agir do direito*, reduzindo a distância que separa o conceito de justiça da realidade social. Afirma, *a fortiori*, neste sentido o ALUNO 10:

[...] Cabe ressaltar ainda a abordagem feita por Maria Augusta Ramos, no filme *Justiça*, no qual ela trabalha a questão da Justiça brasileira. Destacando o paralelo entre o contexto social em que vive quem julga e de quem é julgado no país, as condições de superlotação do sistema penitenciário brasileiro, a restrição de qualquer direito de dignidade dos indivíduos em situação de risco, o medo por parte do preso de denunciar o crime organizado. Além disso, o que chama atenção é o modelo arcaico de justiça utilizado no Brasil, no qual impera um dogmatismo referente aos procedimentos no julgamento. Uma justiça voltada a reproduzir a lei desconsiderando a dignidade dos indivíduos, assim perpetuando um modelo que não enxerga a sociologia como uma aliada ao Direito na busca da paz social, e que vê no Direito um instrumento para “mostrar serviço”, assim quanto maior o número de presos, mais eficiente será o sistema.

Por fim cabe destacar que o Direito necessita de recursos que possam melhor atender e solucionar os conflitos existentes na sociedade. A sociologia poderia auxiliar sendo um desses recursos com análise das inter-relações existentes na sociedade, sobre tudo que diz respeito à possibilidade de convívio social, aproximando de certa forma a sociedade do conhecimento científico. Assim como a noção que a sociedade possui sobre o que é direito e justiça, a fim de identificar as eventuais causas de deficiência do judiciário. Assim admitindo a reciprocidade no que se refere a direito e sociologia. Somente a partir disso e do desapego de reproduzir da atividade prática do judiciário em suas decisões, é que o Direito poderá alcançar o desenvolvimento, constatado por Nobre, a respeito das demais ciências humanas (ALUNO 10).

Exemplarmente, o discurso do ALUNO 10 demonstra as potencialidades da sociologia voltada ao trabalho escolar. Não só por libertar o direito das amarras “autopoéticas”, mas por denotar os conflitos derivados das relações humanas baseado das relações materiais de sua existência. Relata o ALUNO 22:

Acredito que a ciência jurídica realmente seja vista por grande parte dos advogados, juizes e promotores como uma atividade prática, que independe das demais ciências.

[...] Com a sociologia jurídica, pude perceber uma grande ligação entre o direito e a sociedade. [...] As teorias sociais são de suma importância para o entendimento do direito. [...] Em um Estado Democrático de Direito, no qual teoricamente vivemos, é importante analisar as teorias sociais e democráticas e seus reflexos na sociedade.

Assim, acredito que a Sociologia Jurídica, assim como as demais ciências humanas, buscam explicitar o conteúdo ideológico que existe por trás das emanações legislativas, jurisprudenciais e dogmáticas (ALUNO 22).

Frente às críticas direcionadas ao campo jurídico e expostas pelos discentes é oportuno perguntar: qual o “conteúdo ideológico que existe por trás das emanações legislativas, jurisprudenciais e dogmáticas”, da qual uma sociologia da educação e do campo jurídico poderia anotar? O que está oculto na legalidade, formalidade e universalidade dos resultados do ensino e do trabalho jurídico é uma concepção particular do *justo*. Justiça embasada no afastamento do trabalho jurídico do espaço societário em que tais conclusões sobre o que é *justo* ou *injusto* são dispostas. Trata-se de um processo de estratificação dos valores da vida, que são reduzidos pelo ensino jurídico às considerações particulares do próprio campo. Tal fenômeno educativo define o *habitus* jurídico de forma perene, se consubstanciando em uma prática que detém valores fragmentados da vida. A vida que deve ser pensada perante as inúmeras relações que os homens estabelecem entre si; mas, principalmente, das condições materiais e existenciais que estes estabelecem com o meio. A evidência de que todos os conflitos que povoam o universo jurídico são derivados das formas com que estes homens se organizam socialmente para a transformação da natureza e qual o resultado desta transformação.

Uma visão ambiental transformadora do estado do campo jurídico, dos bacharéis como os próprios elementos da estrutura *face a face* dispostos pela luta simbólica pela justiça, precisa reintroduzir o tema da *natureza* como condição do seu sucesso. Não um retorno ao *jusnaturalismo* sobre as lógicas transcendentais de justiça, se não um meio termo, uma equidistância, um híbrido, entre tal *jusnaturalismo* potente em valores e princípios da vida e o *positivismo jurídico* potente em valores da lógica e da razão.

4.2.10 Ensino Jurídico, Educação Ambiental Transformadora e Justiça Ambiental

O discurso dos discentes, hegemonicamente, traz a tona o contínuo debate sobre o valor da justiça. A ideia de justiça, das lutas pelo significado de justiça e, especialmente, os modos práticos e teóricos de como alcançar a justiça

efetivamente transformadora da ordem vigente, como motivos condutores da postura contestatória do ensino e da sociedade capitalista em um sentido mais amplo.

Crê-se ser este o primeiro valor a ser aferido por uma educação ambiental transformadora. Conceito sobre os quais se baseiam todos os demais, à medida que buscam um parâmetro para o justo, é percorrer o caminho por onde possa vicejar uma sociedade onde os benefícios e os danos da metabolização da natureza pelo trabalho e pelas relações de trabalho possam ser postos sob parâmetros da ética e da moral para vida.

Nitidamente, a transformação do *habitus* do bacharel na busca da justiça envolve uma guinada perante a educação e ao trabalho jurídico. Passagem de posição dentro do campo jurídico que pode ser muito bem definida pelo depoimento do ALUNO 12, diz:

Ansioso pelas leis, pela prática, pela certeza da verdade jurídica contida nos códigos, não conseguia, e talvez ainda não completamente consiga, entender a relação entre tais leituras e o Direito, até então tido por mim como o estudo técnico das normas, necessário à prestação da jurisdição, isolado da vida social. Uma visão rudimentarmente kelseniana, segundo a qual interessa apenas a norma jurídica positivada, sem relação com outras ciências.

Parecia-me que a norma jurídica em vigor era, necessariamente, existente, válida e eficaz, independente de ser justa ou injusta. Cultuava a lei estatal. Não me era importante analisar que condicionantes fizeram com que fosse editada e que efeitos pudesse vir a ter.

Não nego que ainda possua características de um positivista, mas reconheço a importância de conhecer a parcela da vida social a que a lei visa regular.

Ao longo do segundo ano, começou a emergir dos vários textos de Sociologia o Direito como resultado de conflito de interesses de grupos sociais e, a partir daí, não mais, como antes, me pareceu razoável pensá-lo fora do contexto social, ou concebê-lo como inquestionável ou de duração ilimitada. Ao contrário, hoje penso que as normas jurídicas devem servir de instrumento de realização dos interesses relevantes da sociedade. O que antes me parecia raso e linear, hoje, ainda que de forma incipiente, se mostra complexo, profundo e multidimensional.

[...] Abordei apenas alguns aspectos que ressaltam a importância das disciplinas ministradas por não-juristas, que ajudam a ampliar a diversidade de ângulos sob os quais se pode analisar o mesmo fato, no combate à estreiteza da visão puramente técnica. O que torna mais encantador ainda o estudo do Direito, pelas possibilidades interpretativas amplificadas por esse novo olhar (ALUNO 12).

De maneira, que tal atitude perante a vida possa ser questionadora dos próprios princípios pedagógicos que lhe são impostos, das possibilidades frente às impossibilidades, das incertezas frente às certezas, da transformação frente à reprodução. O reconhecimento daquilo que está oculto no trabalho pedagógico: a violência simbólica de um direito distante das demandas sociais, onde se possa relevar sentimentos mais profundos de igualdade, solidariedade e fraternidade. Um despertar precoce de que o campo jurídico tem *algo mais a oferecer* que somente a resolução das consequências dos conflitos. Segundo o ALUNO 18:

Em poucos momentos se percebe a intenção do professor em despertar a causa de um fato a ser discutido, o que nos leva somente a busca da resolução da consequência. Essa maneira apartada de ver as coisas trás à norma aos olhos do iniciante, apenas como fato interativo.

Até que se desperte a idéia de que o direito precisa ser visto como mediador entre causa e consequência, as academias formarão infelizmente apenas meros repetidores de conhecimento e conseqüentemente meros operadores do direito.

Aplicando a idéia imperativa do ordenamento, ou seja, vendo o indivíduo como objeto de aplicação de norma, perde-se o valor do "igual". É através da teoria unida a uma pesquisa que se revelam as verdadeiras riquezas que a prática acaba por aniquilar (ALUNO 18).

Pode-se dizer aqui de uma educação existencial, que compreende a pluralidade da vida, das formas de vida, das relações de dependência necessárias a manutenção da vida e da melhor forma de organização social para preservar a vida no meio. Desmitificando o mundo estático do direito em prol de uma visão dinâmica da realidade e que é possível viver de outra forma à margem do projeto capitalista de homem. Pois se vive em um mundo onde a *verdade* e a *realidade* não podem ser mais aprisionadas.

Hoje nos encontramos em uma época de diversas culturas, cores, diversidades em geral. Ao mesmo tempo em uma era de mudanças constantes, em um mundo de informações que são assimiladas quase que em cada segundo pela quantidade de meios como TV, internet, aparelhos móveis que nos dão a oportunidade de saber o que acontece no mundo a todo instante. A difusão cultural se torna cada vez maior, o que traz críticas positivas e negativas, como vimos nos textos de sociologia ao longo deste ano. Também estudamos as opiniões sobre a constante luta entre dominação versus liberdade. A globalização transformou as formas de

controle social, mas não rompeu totalmente com as formas de poder alienantes. (ALUNO 21).

Atento a um direito que não pode crer ser capaz de definir a justiça sob os parâmetros valorativos de seus conflitos próprios, ignorando todas as acepções de justiça que florescem marginalmente a este campo. Um direito qualificado pela *histerese*: conservando em si propriedades de uma forma específica de resolução de conflitos frente a novos estímulos sociais. Tendo em vista que o *habitus* jurídico é sempre uma relação entre lógica jurídica e as condições sociais e ambientais de se pensar a lógica jurídica.

Fundamental para o estudante de direito é a relação com os temas vivenciados e observados na sociedade com a doutrina, visto que ambas se complementam. É necessária a extinção deste isolamento do ensino jurídico das demais ciências humanas e aproximação entre estas, a prática profissional e a pesquisa científica (ALUNO 20).

Ter esperança no direito e no seu potencial transformador é crer que nem tudo é reprodução. Esta estrutura social é herança de uma conjuntura específica, a vitória dos valores ocidentais derivados das revoluções burguesas no século XIX. Estrutura que mascara, perante os ideais de indivíduo e livre competição, relações de exploração do *homem pelo homem* e da *natureza pelo homem*. Neste contexto, fazendo do direito um repositório de valores ultrapassados, insustentáveis perante uma sociedade que deseja mudanças, como é a causa ambiental. Todavia, é possível seguir cultivando a perspectiva de que:

Essa posição de isolamento da ciência jurídica por parte de uma parte dos juristas tende a diminuir e se esgotar com o tempo, devido a mudanças no entendimento dos docentes das faculdades de direito que estarão formando uma nova geração de juristas mais aberta ao diálogo com as demais ciências humanas, possibilitando uma troca de aprendizado com essas e um desengessamento da visão da doutrina jurídica com o intuito de melhorar a qualidade da pesquisa em direito e propicia-la essa evolução ocorrida com as demais humanidades (ALUNO 27).

Certamente, conjecturar sobre um novo *habitus* profissional é proporcionar uma educação transformadora; não só das ideias, mas de si e do ambiente onde se

vive. Compreendendo esta necessidade e a amplitude e profundidade desta transmutação de valores, ressalta o ALUNO 29:

Quando se fala que o profissional de amanhã, formado nesses moldes, é mero técnico em direito, reproduzidor de idéias, há de se refletir também sobre a formação humana deste; pois, se ele é o reflexo de seu meio, que primou por reproduzir e nunca construir, como será sua percepção acerca da condição humana?

Para superar a crise institucional vivida é necessário, além de outros fatores, partir da premissa de que o problema não é específico de determinado nível, mas sim de toda estrutura pedagógica, desde os anos iniciais do ensino fundamental até nas bancadas acadêmicas de direito que nos é tão recorrente.

Resta estipulado como ponto de partida, especificamente no tocante ao ensino jurídico, apesar de ser medida paliativa, compreender de qual sistema educacional o aluno é egresso e tentar de maneira homeopática corrigir tais problemas.

Por suposto que a correção dos problemas evidenciados por muitas vezes será impossível, pois como já dito, essa nova forma de organizar, pensar e viver está profundamente arraigada na essência do indivíduo, o que significa uma alteração brusca de muitos conceitos e dogmas (ALUNO 29).

Crê-se que, apesar da reprodução do direito como método de conservação, há uma base valorativa de pressupostos transformadores nos discentes de direito, reconhecendo os seguintes pontos: 1) a crítica à ação pedagógica dominante do capitalismo; 2) a função economicista dada à educação; 3) o desvelamento das práticas reproducionistas do direito; 4) o estado estrutural da conservação de valores no campo jurídico; 5) o papel desempenhado pela autoridade pedagógica no trabalho escolar e na relação e comunicação pedagógica; 6) os limites impostos ao discente frente os veredictos escolares; 7) o conflito entre as práticas reprodutivas do ensino e as possibilidades inovadoras da pesquisa; 8) a necessidade de abertura do direito as demais ciências e formas de interpretar os fenômenos; 9) o distanciamento da prática e da teoria jurídica da realidade social; 10) as possibilidades que a extensão pode proporcionar para um contato com o meio; 11) a luta simbólica pelas posições e capitais pelo *direito de dizer o direito*; 12) o lugar do direito como espaço intermediário entre a teoria e a prática; 13) a renovação do *habitus* jurídico a partir do conjunto de valores que proponham uma existência justa e solidária.

O diagnóstico transformador dos discentes de direito, todavia, deve ser completado com uma visão ambiental da realidade do mundo. Sob a perspectiva que as mazelas da sociedade contemporânea estão alicerçadas em uma injusta divisão dos benefícios e danos da transformação da natureza pelo trabalho humano. Neste sentido, que os conflitos sociais e as lutas simbólicas que envolvem tais disputas em torno do direito advêm de uma visão egoística de mundo. Por tal, sob aquilo que não pode ser reduzido ao tecnicismo instrumental – a justiça; se pode propor um novo sentido para o ensino, o trabalho, o direito e vida.

Notadamente, a educação ambiental transformadora tem um papel importante a realizar no campo jurídico. É ela que poderá conduzir o debate sobre a crise ambiental em que se vive; causando uma ruptura, uma falésia, no campo jurídico e no ensino jurídico. Interseccionando pontos desconexos na sociedade contemporânea, a necessidade de preservação da vida com os instrumentos legítimos de preservação da vida. Azevedo afirma:

Retomando a interpretação do Direito em Bourdieu proposta por Garcia-Inda, é preciso reconhecer que advogados e juízes não podem fazer muito para mudar a sociedade, e normalmente seu interesse maior é em reforçar o *status quo*. No entanto, podem ser desafiados quando confrontados por outros agentes sociais, ou seja, a comunidade jurídica em geral e o poder Judiciário em particular podem, em algumas circunstâncias, responder à demanda por reconhecimento de direitos que provém dos setores sociais menos favorecidos ou discriminados. O que pressupõe que qualquer tentativa de aperfeiçoamento do sistema jurídico-político depende da mobilização social e política que se possa produzir em torno de determinados temas ou objetos de deliberação pelo campo judicial¹⁷⁷.

Ademais, essa mesma educação tem que ser capaz de recolocar o tema ético e moral da justiça em debate no campo jurídico. Uma vez que debater o conceito de justiça se plasmou em exercício propedêutico de pouco valor prático frente ao tecnicismo que a atividade bacharelística adquiriu. Reintroduzir, assim o debate sobre o valor da vida, não mais a humana, mas de toda a vida; como um princípio educativo a ser cultivado como uma ecologia para *si*, para o *outro* e para o *meio*.

¹⁷⁷ AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **A força do direito e a violência das formas jurídicas**. *Rev. Sociol. Polit.* [online]. 2011, vol.19, n.40, p. 40.

Naturalmente, não mais discurso e prática sobre a justiça social em um Estado de Direito, já preterido pela vitória do “ter” pelo “ser”; mas a reintrodução da justiça como justiça ambiental. Onde o direito não pode ser reduzido ao conhecimento e trabalho de acúmulo material; menos ainda, ao saber desconexo da realidade socioambiental sob qual acusa, defende e julga de forma cega e, erroneamente, descomprometida com seus efeitos mais nefastos de miséria e abandono de uma maioria. Uma *ecologia de saberes* que dirime as fronteiras do campo jurídico e reconduz a vida ao centro do sistema jurídico. Pode-se tomar as conclusões de Azevedo sobre a análise de Bourdieu como um ponto de partida para tal tarefa:

A conclusão a que podemos apontar, tomando a interpretação do Direito a partir dos conceitos e autores utilizados, é que, reconhecendo a força do Direito e a violência das formas jurídicas, assim como sua histórica utilização como mecanismo de produção e reprodução de hierarquias e desigualdades sociais, e admitindo que as instituições de justiça sejam permanentemente vulneráveis, por uma série de mecanismos, à subversão dos detentores do poder político e econômico, ao traduzir demandas sociais em demandas jurídicas existe a possibilidade de que a necessidade de justificação legal reduza o espaço de pura e simples discricionariedade. Dito em outros termos, o sistema jurídico pode dar visibilidade e reconhecimento aos invisíveis e aos demonizados, traduzindo demandas sociais em demandas jurídicas, e colocar os imunes sob o escrutínio público, retornando ao domínio do Direito. Como sustenta Garcia-Inda, "a legalidade por si só não implica em justiça social, mas seria possível dissipar muitas injustiças sociais combatendo a ilegalidade de atuação dos poderes, dos poderosos e dos prepotentes de qualquer tamanho, buscando apurar e coibir desde as grandes prevaricações até as pequenas imposições de violência de humilhação na vida cotidiana" (GARCIA-INDA, 1997, p. 230). Precisamente o que a análise antiformalista de Boudieu oferece-nos é a possibilidade de compreender melhor como se utiliza a legalidade para servir a diferentes interesses, o que nos permite concorrer mais eficazmente na luta que se trava no campo jurídico, e nos diversos campos sociais, pelo monopólio dos meios de dominação legítima.

Voltando ao Brasil e à contribuição de Sinhoretto (2009), não podemos perder de vista que os obstáculos às reformas das instituições de justiça vinculam-se a lógicas hegemônicas de administração de conflitos e a hierarquias estruturantes do campo, fazendo que sejam abortadas ou tenham seu alcance limitado e perdendo sua força transformadora. Na medida em que reformas importantes são produzidas, há uma tendência de absorção das mesmas por um campo habituado à fragmentação e à desigualdade de tratamento, convertendo direitos em privilégios e revalidando hierarquias sociais.

Com isso, podemos concluir que o ativismo social em torno de uma revolução democrática da justiça é parte inseparável de uma gama muito mais ampla de iniciativas destinadas a contribuir para a constituição social de relações entre os indivíduos e destes com o Estado em que todos sejam tratados com igual respeito e consideração. O desencantamento do Direito

que se pode produzir a partir de uma abordagem sócio-jurídica comprometida com o desvelamento da violência simbólica surge como momento importante, não somente para compreender o estado e o funcionamento do campo, mas também para forjar as ferramentas necessárias ao combate que se verifica cotidianamente nessa e em outras arenas sociais¹⁷⁸.

Quer-se, aqui, oferecer frente a quadro tão caótico e desanimador da reprodução do ensino e do direito, a possibilidade de pensar-se novamente em justiça, em justiça ambiental. E com isso, introduzir um novo debate sobre o lugar da natureza e do meio ambiente no ensino jurídico. Crer-se ser possível, repensar a atitude e a prática social daqueles que decidem em *ultima ratio* os conflitos instalados pelo capitalismo. Para tal, à parte que segue dessa dissertação, pretende oferecer novos horizontes em um saber pouco explorado pela educação ambiental, a saber, os novos princípios éticos e morais para uma justiça ambiental no campo jurídico.

¹⁷⁸ Ibidem, p. 40.

5. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E JUSTIÇA AMBIENTAL

Debater as questões ambientais de forma séria que, efetivamente, transforme a realidade socioambiental é contrapor, *face a face*, agentes constituídos em distintos processos educacionais¹⁷⁹. Sujeitos sociais provindos de *campos*, *habitus* e *capitais* diferentes (econômico, cultural e social) tendem a reproduzir suas opiniões e práticas de classe como estratégia de garantia do poder simbólico de seus títulos sócio-profissionais¹⁸⁰. O resultado de tal constatação é que as questões ambientais têm se tornado um espaço de conflito¹⁸¹, desvelando o falso senso comum em torno da proteção do meio ambiente¹⁸². Torna-se cada vez mais evidente a violência simbólica na imposição de pontos de vista entre aqueles que detêm maior *poder simbólico* de *representar*¹⁸³ e *fazer valer a crença*¹⁸⁴; nitidamente, em prol de um olhar técnico jurídico dos conflitos socioambientais¹⁸⁵. Por tal, torna necessário superar uma equivocada noção de educação ambiental que elegeu o “pobre” e “inculto” que vive em condições precárias de subsistência como público¹⁸⁶, sem considerar nesse escopo, aqui em foco, os agentes responsáveis pela mediação

¹⁷⁹ LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

¹⁸⁰ BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 73-79.

¹⁸¹ VIÉGAS, Rodrigo Nuñez. Conflitos ambientais e lutas materiais simbólicas. In: **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 19, jan./jun., p. 145-157, 2009. p. 154.

¹⁸² ZHOURI, Andréa. Conflitos sociais e meio ambiente urbano. In: **Comunidades, Meio Ambiente, Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, n. 17, p. 1-8, 2007. p. 2; ACSELRAD, Henri. **Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental**. In: *Estudos Avançados*, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010. p. 103.

¹⁸³ CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002. p. 74.

¹⁸⁴ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 15.

¹⁸⁵ ZHOURI, Andréa. **Justiça ambiental, diversidade cultural e accountability: desafios para a governança ambiental**. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, n. 68, out., p. 97-194, 2008. p. 100.

¹⁸⁶ ZHOURI, Andréa. Conflitos sociais e meio ambiente urbano. In: **Comunidades, Meio Ambiente, Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, n. 17, p. 1-8, 2007. p. 5.

social dos conflitos ambientais instalados institucionalmente no campo judicial¹⁸⁷: os bacharéis em direito distribuídos na estrutura burocrática do Estado.

No direito, como ciência social aplicada, essa violência simbólica exercida por meio dos títulos profissionais é mais evidente através daqueles que têm o poder de “concorrência pelo monopólio de dizer o direito” e o restante da sociedade¹⁸⁸. A perspectiva pós-moderna, metodologicamente, tem proposto pensar essa questão do direito como um sistema fechado, autopoietico, que se comunica com a sociedade através da expressão cognitiva entre o *lícito* e o *ilícito*¹⁸⁹. Inversamente, quer se aqui debater os fundamentos da educação ambiental do bacharel em direito: o conceito de justiça ambiental, que possibilite uma mudança de *habitus* no campo dos conflitos sociais produtores de discursos e práticas jurídicas nessa luta de posições, estratégias e capitais¹⁹⁰. Assim, “fazer do ambiente um espaço de construção de justiça e não apenas da razão utilitária”¹⁹¹, “onde os direitos são tratados em termos mercadológicos”¹⁹². Nesse mesmo sentido, fomentar “estratégias argumentativas e formas de luta inovadoras” dentro do campo jurídico e que possam ser postas em prática nas lides que envolvam o meio ambiente¹⁹³. Deste modo, ultrapassando a pretensão pós-moderna de reduzir os conflitos, incluindo os socioambientais, *somente* ao controle de interpretação em um *mundo-texto*, para o direito a hermenêutica dos textos jurídicos, e retomar as bases sociais da produção desses discursos¹⁹⁴.

¹⁸⁷ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 229.

¹⁸⁸ Ibidem, p. 212.

¹⁸⁹ LUHMANN, Niklas. The Autopoiesis of Social Systems. In: F. Geyer and J. van der Zouwen (eds.). **Sociocybernetic paradoxes: Observation, Control and Evolution of Self-steering Systems**. London: Sage, 1986..

¹⁹⁰ BOURDIEU, Pierre. **Mediações pascalianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 130.

¹⁹¹ ACSELRAD, Henri. **Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental**. In: Estudos Avançados, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010. p. 115.

¹⁹² ZHOURI, Andréa. Conflitos sociais e meio ambiente urbano. In: **Comunidades, Meio Ambiente, Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, n. 17, p. 1-8, 2007. p. 3.

¹⁹³ VIÉGAS, Rodrigo Nuñez. Conflitos ambientais e lutas materiais simbólicas. In: **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 19, jan./jun., p. 145-157, 2009. p. 146.

¹⁹⁴ CALLEWAERT, Gustave. Bourdieu, crítico de Foucault. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 19, p. 131-170, 2003. p. 152.

Um dos pontos centrais desse debate recai inevitavelmente sobre o *conceito de justiça*, de uma *justiça ambiental* que possibilite uma abertura epistemológica do campo jurídico para além do pretense legalismo, universalismo e oficialismo de suas decisões¹⁹⁵. Percebe-se, ordinariamente, que o campo jurídico tem sido capaz de recepcionar o discurso do “ecologismo de resultado”, “ecoeficiente”¹⁹⁶, desenraizado¹⁹⁷ e técnico-científico¹⁹⁸ dos estudos e relatórios de impacto ambiental (EIA/RIA). No entanto, ainda, não foi capaz de internalizar relações de equidade demandadas pelas populações atingidas por alterações no meio ambiente em que vivem. Notadamente, é uma referência a outro ecologismo: dos pobres, popular, de subsistência, de libertação¹⁹⁹. Trata-se de por em debate um dos bens jurídicos caros ao direito, o conceito ético-moral de justiça que sustenta como parte do seu poder simbólico.

5.1 A JUSTIÇA AMBIENTAL TRANSFORMADORA

Um dos grandes obstáculos a ser enfrentado pelos ambientalistas é produzir uma ruptura na lógica jurídica de que *todos são iguais* na sua relação com a natureza e de que nem sempre *dar a cada um o que é seu* está afinado com uma justiça ambiental transformadora da realidade. Acselrad bem compreendeu esse jogo, disputa, conflito de legitimidade entre campos (ambiental, econômico,

¹⁹⁵ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 240-251.

¹⁹⁶ ALIER, Juan Martínez. **O ecologismo dos pobres**: conflitos ambientais e linguagens de valoração. São Paulo: Contexto, 2007. p. 26.

¹⁹⁷ ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. In: **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010. p. 106.

¹⁹⁸ ZHOURI, Andréa. **Justiça ambiental, diversidade cultural e accountability**: desafios para a governança ambiental. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 23, n. 68, out., p. 97-194, 2008. p. 99.

¹⁹⁹ ALIER, Juan Martínez. **O ecologismo dos pobres**: conflitos ambientais e linguagens de valoração. São Paulo: Contexto, 2007. p. 33.

científico, jurídico)²⁰⁰, das lutas de classificação e de dominação²⁰¹ através dos conceitos de sustentabilidade e proteção ambiental, assim como seu reflexo como violência material pela inópia desse conceito transcendental de justiça, denotando que:

É difícil não perceber que o debate sobre a sustentabilidade tem se pautado predominantemente pelo recurso a categorizações socialmente vazias. Ou seja, as noções evocadas costumam não contemplar a diversidade social e as contradições que perpassam a sociedade quando está em jogo a legitimidade de diferentes modalidades de apropriação dos recursos do território.

Por tal, progressivamente, a partir do final década de 80 e ao longo de 90²⁰², movimentos sociais denunciaram a insuficiência do modelo de justiça estatal brasileira para o reconhecimento daqueles que mais são suscetíveis aos danos ambientais: os pobres²⁰³. Populações que observaram atônitas, o mesmo direito que deveria lhes proteger, cancelar intervenções que lhes expuseram a riscos ou expulsaram de seus locais de moradia e subsistência. Segundo Acsehrad²⁰⁴ tal tomada de posição conduziu a:

[...] uma nova definição da questão ambiental, que incorporasse suas articulações com as lutas por justiça social, foi uma necessidade sentida por movimentos populares de base, que se viram em situações concretas de enfrentamento do que entenderam ser uma “proteção ambiental desigual”.

²⁰⁰ ACSELRAD, Henri. Sustentabilidade e articulação territorial do desenvolvimento brasileiro. In: II Seminário Internacional Sobre Desenvolvimento Regional. **Anais...** Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Mestrado e Doutorado. Santa Cruz do Sul, RS – Brasil – 28 setembro a 01 de outubro de 2008, p. 1-47. p. 3.

²⁰¹ BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2010. p. 26.

²⁰² ZHOURI, Andréa. Conflitos sociais e meio ambiente urbano. In: **Comunidades, Meio Ambiente, Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, n. 17, p. 1-8, 2007. p. 3; VIÉGAS, Rodrigo Nuñez. Conflitos ambientais e lutas materiais simbólicas. In: **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 19, jan./jun., p. 145-157, 2009. p. 146.

²⁰³ ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. In: **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010. p. 105-106.

²⁰⁴ ACSELRAD, MELLO, Cecília Campello do A.; BEZERRA, Gustavo das Neves Bezerra. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 16.

Nitidamente, tais movimentos sociais que buscam uma renovação dos parâmetros éticos e morais de justiça ambiental encontram nas contradições do capitalismo e, propriamente, no Estado seus principais algozes. Reforçando, assim, a evidência de que a insustentabilidade da crise ecológica é a insustentabilidade da crise do capitalismo, mas também do Estado e de sua justiça centrada no princípio da propriedade privada dos meios de produção e renda. Afirma Alier²⁰⁵:

Muitos dos conflitos sociais dos dias de hoje, do mesmo modo como ao longo da história, estão conotados por um sentido ecológico, sentido esse aprofundado quando os pobres procuram manter sob seu controle os serviços e os recursos ambientais que necessitam para sua subsistência, ante a ameaça de que passem a ser propriedade do Estado ou propriedade capitalista.

Nesse contexto uma nova noção de justiça ambiental se coloca, necessariamente, frente a indagações inevitáveis: *Qual o modo com que produzimos? Por que produzimos? Como consumimos o que produzimos? Quem lucra e quem arca com o dano dessa produção?* Notadamente, a intenção desses movimentos é alertar a necessidade de que o direito, como arena privilegiada da solução dos conflitos socioambientais, incorpore a materialidade da desigualdade de forças em jogo. Conceitua Acselrad²⁰⁶:

A noção de “justiça ambiental” exprime um movimento de ressignificação da questão ambiental. Ela resulta de uma apropriação singular da temática do meio ambiente por dinâmicas sociopolíticas tradicionalmente envolvidas com a construção da justiça social. Esse processo de ressignificação está associado a uma reconstituição das arenas onde se dão os embates sociais pela construção dos futuros possíveis. E nessas arenas, a questão ambiental se mostra cada vez mais central e vista crescentemente como entrelaçada às tradicionais questões sociais do emprego e da renda.

²⁰⁵ ALIER, Juan Martínez. **O ecologismo dos pobres**: conflitos ambientais e linguagens de valoração. São Paulo: Contexto, 2007. p. 347.

²⁰⁶ ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. In: **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010. p. 108.

O direito que transcendentalmente iguala os homens como fruto de obra criadora ou pela capacidade racional, em verdade omite-se da materialidade sócio-ambiental dos conflitos que envolvem o meio ambiente, artificializando as relações dos homens com os homens e desses com a natureza através do poder do Estado. Disse Hobbes²⁰⁷: “Do mesmo modo que tantas outras coisas, a natureza (a arte mediante a qual Deus fez e governa o mundo) é imitada pela *arte* dos homens também nisto: que lhe é possível fazer um animal artificial”. Acrescentando, “e a *arte* vai mais longe ainda, imitando aquela criatura racional, a mais excelente obra de natureza, o *Homem*. Porque pela arte é criado aquele grande *Leviatã* a que se chama *Estado*, ou *Cidade*”²⁰⁸. Trata-se da aporia conceitual do contrato social entre *homens livres e iguais*, capazes de artificializar sua natureza em prol de uma vontade geral, que fundamentalmente é a vontade dos dominantes e proprietários.

O resultado de tal entendimento é notável, uma vez que ao considerar todos os homens livres, os iguala, mesmo que em detrimento dos fatores socioambientais da sua existência. *Igualar a potência dos homens, aquilo que potencialmente cada um pode realizar para o bem e para o mal, é aceitar que, por exemplo, em crimes ambientais todos pudessem produzir danos semelhantes a natureza*. Acselrad²⁰⁹ bem se detém a essa aplicação do princípio da igualdade à “crise ecológica”, declarando que:

Os “seres humanos” – vistos igualmente como um todo indiferenciado – seriam os responsáveis pelo processo de destruição das formas naturais, do ambiente, da vida. [...] esse raciocínio é simplista e escamoteia a forma como tais impactos estão distribuídos tanto para termos de incidência quanto de intensidade. Isso porque é possível constatar que sobre os mais pobres e os grupos étnicos desprovidos de poder recaí, desproporcionalmente, a maior parte de riscos ambientais socialmente induzidos, seja no processo de extração dos recursos naturais, seja na disposição de resíduos no ambiente.

²⁰⁷ HOBBS DE MALMESBURY, Thomas. **Leviatã**: matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_thomas_hobbes_leviatan.pdf>. Acesso em: 20 de set. de 2011. [Rede Direitos Humanos e Cultura - DHnet]. p. 9.

²⁰⁸ Ibidem, p. 9.

²⁰⁹ ACSELRAD, MELLO, Cecília Campello do A.; BEZERRA, Gustavo das Neves Bezerra. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 12.

O resultado de tal compreensão equivocada de justiça do Estado, e por tal do campo jurídico, acaba por eleger e punir o pobre como alvo da política criminal-ambiental. Pois são os pobres que se encontram socialmente desorganizados e hipossuficientes para exercer sua defesa contra o poder persecutório do Estado, que acabam por sucumbir ao peso do gládio. Por um lado, fazendo do direito um instrumento de violência contra aqueles que possuem uma autêntica relação de equilíbrio com o ambiente; por outro, autorizando e protegendo os grandes poluidores, que em equivocada visão do *desenvolver*, enrobustecem a insustentabilidade ambiental e a desigualdade social.

A estratégia ancorada na noção de justiça ambiental, por sua vez, identifica a desigual exposição ao risco ambiental como resultado de uma lógica que faz que a acumulação de riqueza se realize tendo por base a penalização ambiental dos mais despossuídos²¹⁰.

Nesse contexto, é evidente que se torna imprescindível propor premissas ao conceito de justiça manipulado pelo campo judiciário e a partir disso propor uma possibilidade de alteração desse quadro preocupante.

5.2 AS COISAS DITAS POR OST: O MEIO, UM CAMINHO PARA O DIREITO E A JUSTIÇA AMBIENTAL

Perplexamente, o mais remoto e reivindicado sustentáculo do poder simbólico do direito moderno reside no seu *valor* enquanto *justiça*. Não em poucos casos observam-se as palavras *justiça* e *direito* justapostas, como se expressassem

²¹⁰ ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. In: **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010. p. 110.

semanticamente o mesmo sentido. Deste modo, sob a decorrência histórica dessa distante tradição, o direito representa até os dias atuais “o que é *justo*, conforme a lei”; por outro lado, justiça é definida como “a faculdade de julgar segundo o *direito* e melhor consciência”, ou seja, “*a virtude de dar a cada um aquilo que é seu*”²¹¹. O impacto da fusão das práticas do direito ao sentido do direito, ou seja, uma correspondência entre o fenômeno social de julgar com o sentido do julgamento, que é por fim a pretensão de “fazer justiça”, possibilita atribuir ao direito um *valor*.

Uma tarefa basilar para compreender a ação do direito contemporâneo é descortinar o primeiro pilar tridimensional de Reale, que faz do direito reservatório da justiça e a sustenta em *locus* transcendental. É preciso *estranhar* o direito, romper com o senso comum daquilo que é mais notório e impensado, essa aparência enganosa que faz do campo jurídico único e privilegiado espaço onde os valores do que é *justo* podem ser interpretados. Denotar aquilo que se escamoteia por de trás do manto positivista e racional da norma na modernidade tardia das *humanidades*: a apropriação do bem simbólico *justiça*, especialmente pelo Estado Moderno. Apesar de aparentar certo despropósito frente à tarefa de relacionar o campo jurídico ao campo ambiental, tal percepção é essencial para compreender os pressupostos sob o qual os bacharéis observam o mundo, não qualquer mundo, mas o *mundo do direito*.

Em nenhum outro campo da ciência, nem mesmo nas mais duras das disciplinas como a matemática e a física, é mais improvável e perigoso propor uma metamorfose da *episteme*, visto a força da reprodução do saber jurídico e a sagrada

²¹¹ BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA, Aurélio. **Novo dicionário Aurélio da língua Portuguesa**. 7. ed. revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Positivo, 2004. (versão eletrônica). **di.rei.to** - Adjetivo. 1. Pertencente ao lado do corpo humano em que a ação muscular é, no tipo normal, mais forte e mais ágil; destro. 2. Correspondente a esse lado para um observador colocado em frente. 3. Diz-se do lado dos rios que fica à direita do observador que olha a parte para onde as águas descem. 4. V. *reto* (1). 5. Ereto. 6. Íntegro, honrado. 7. Leal, sincero. Substantivo masculino. 8. O que é justo, conforme à lei. 9. Faculdade legal de praticar ou não praticar um ato. 10. Prerrogativa que alguém tem de exigir de outrem, em seu proveito, a prática ou a abstenção de algum ato; jus. 11. O conjunto das normas jurídicas vigentes num país. 12. Imposto alfandegário. 13. O lado principal, ou mais perfeito, dum objeto, tecido, etc. (em oposição ao *avesso*). Advérbio. 14. Direto (8). 15. Corretamente; decentemente. Por outro lado, *jus.ti.ça* - Substantivo feminino. 1. A virtude de dar a cada um aquilo que é seu. 2. A faculdade de julgar segundo o direito e melhor consciência. 3. Magistratura (2). 4. Conjunto de magistrados judiciais e pessoas que servem junto deles. 5. O pessoal dum tribunal. 6. O poder judiciário.

proteção dos seus conceitos. Desafiando tal entendimento, Ost propõe renovar a relação entre o direito e a natureza através da analogia entre o *vínculo* e o *limite*. Para o jusfilósofo belga, a crise ecológica é “simultaneamente a crise do vínculo e a crise do limite: uma crise de paradigma, sem dúvida”²¹². Por um lado, “crise do vínculo: já não conseguimos discernir o que nos liga ao animal, ao que tem vida, à natureza; por outro lado, crise do limite: já não conseguimos discernir o que deles nos distingue”.²¹³ É o fenômeno da “crise da representação da natureza”²¹⁴, de forma que o conceito de natureza foi encerrado entre duas visões antagônicas, seja elas, a “natureza um objeto e a que, por uma simples alteração de signos, a transforma em um sujeito”.

A primeira, a *natureza-objeto*²¹⁵ seria fruto da modernidade ocidental que “transformou a natureza em ‘ambiente’: simples cenário no centro do qual reina o homem, que se autoproclama ‘dono e senhor’”. Galileu, Bacon e Descartes fundam o imaginário moderno que fez do homem *a medida de todas as coisas* como fizeram antes os sofistas, delegando a natureza um grau de subordinação, como se dessa relação dialética de forças o homem tivesse se *libertado* através da ciência racional e empírica. Assim, “este dualismo [homem-natureza] determina a perda do vínculo com a natureza, ao mesmo tempo que suscita a ilimitabilidade do homem”.

A segunda, a *natureza-sujeito* seria a “inversão completa de perspectiva: não é a terra que pertence ao homem, é o homem que pelo contrário, pertence à terra,

²¹² OST, François. **A natureza a margem da lei**: ecologia à prova do direito. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. p. 9.

²¹³ Ibidem, p. 9.

²¹⁴ Ibidem, p. 8.

²¹⁵ MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007. Diz Morin, “vivemos sob o império dos princípios de *disjunção*, de *redução* e de *abstração* cujo conjunto constitui o que chamo de o ‘paradigma de simplificação’. [...] o princípio da disjunção isolou radicalmente uns dos outros os três grande campos do conhecimento científico: a física, a biologia, e a ciência do homem”. ESTEVÉZ, Pablo René. **A alternativa estética da educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2009. p. 64. Estevéz relata a crescente desvalorização da natureza, para ele “não há dúvida de que a desvalorização estética da natureza, que tem das suas raízes na racionalidade instrumental da Modernidade, constitui um indicador do nível de degradação dos ecossistemas naturais devido à sobreexploração no processo do trabalho e ao impacto produzido pelo estilo de vida condicionado pelo consumo. A poluição ambiental as mudanças climáticas, a desertificação, o desmatamento e a extinção de espécies da natureza e, como conseqüência, causa do empobrecimento estético do mundo da cultura e do próprio homem”.

como acreditavam os antigos²¹⁶. Reativa-se o “desejo de retorno as origens”, “a regressão no seio da própria natureza” através da “ordem do mito fundador”. De forma inversa a natureza-objeto, “à relação científica e manipuladora com a matéria, que é uma relação de distanciamento e de objectivação, substitui-se uma atitude fusora de osmose²¹⁷ [monista] – simultaneamente culta a vida e ao canto poético, naturalização do corpo e personificação da natureza”.

Por tal, Ost propõe a emergência do “terceiro excluído”, que denomina a *natureza-projeto*, localizado entre o individualismo moderno racionalista e o universalismo pós-moderno panteísta, entre o dualismo antropomorfista e o monismo naturalista, entre o direito positivo e o direito natural. Esse terceiro entendimento resulta da relação do “que fizemos da natureza e o que faz de nós”²¹⁸;

²¹⁶ Foi a Jônia, banhada pelo Mar Egeu no século VI a.C., que deu a história da filosofia e da ciência seus fundadores: Tales de Mileto (624 - 546 a.C.), Anaximandro (611 - 576 a.C.) e Anaxímenes (? - 525 a.C.) (Vernant, 1990, p. 376). Tales de Mileto é considerado o *primeiro filósofo da natureza* pelos doxógrafos, fundador da escola jônica e cognominado de *Físico* (Kant *apud* Spinelli, 1998, p. 33) (Nietzsche *apud* Oliva & Guerreiro, 2000, p. 31). Como Tales, foram nominados de sábios (*sophos*) e físicos (*physikoi*, *physiologos*/φυσιολόγοι); especulavam, anexo a lógica e ética, sobre temas referentes à *physiologia*. Apesar da perturbadora etimologia, “eram ‘estudantes da natureza’, e seu campo de interesse, o ‘estudo da natureza’”, a *physis*.

²¹⁷ Ost faz duas referências à representação de natureza. A primeira delas a φύσις, segundo Tales de Mileto “[...] a par da filosofia da αρχή [*arché/princípio*], ele também iniciou a filosofia da φύσις [*physis/natureza*] constitutivo de sua existência (“é o termo primeiro de sua geração e o termo final de sua deterioração”), e que este princípio é a sua natureza (αρχήν της φύσεως / *archên tês phýseôs*), que no processo da geração se conserva inalterável; mudam as afecções, os modos de ser ou de estar, mas esta mesma *natureza* se conserva sempre. Cabe considerar, enfim, que é desse contexto que se retira habitualmente o conceito de φύσις, cuja definição se tornou clássica, e pode ser resumida nos seguintes termos: φύσις é a expressão *daquilo* (de um algo de certo modo inabordável, mas verbalizado enquanto αρχή e φύσις) a partir do qual todos os existentes são constituídos; em outros termos: φύσις é aquilo que faz com que um *determinado* indivíduo seja ele mesmo, ou, ainda, aquilo mediante o qual o indivíduo alcança o que dever ser e não diferentemente, mantendo-se sempre o mesmo desde o começo ao fim de sua geração (e que, afinal, é um processo degenerativo). Tudo o que nasce se orienta (sem violência e sem ser forçado) a partir ou por aquilo a que se destina (ou seja, nascimento e destino, início e fim, coincidem). Esse nascer destinado, ou aquilo que submete algo a um processo de realização, é a *phýsis*. Por isso, *phýsis* não é expressão nem do anárquico (“não se pode dar uma ação anárquica de um ser em outro ser”), e nem ocasional (“no céu nada se faz por acaso ou acidentalmente). O que ela designa é o que ocorre sempre ou de ordinário, mas com uma eficácia tal que dispara sempre (como se fosse um *gatilho* biológico) “o que é melhor dentre todo o possível” (Spinelli, 1998, 42-43). A segunda, *natura*, “seria bom recordar que a palavra *natureza*, em português, nos leva a *natura*, em latim e no português poético. E *natura* remonta ao verbo latino *nascor* = *nasço*. A natureza tem algo a ver com nascer. Assim como *physis* tem algo a ver com *phyein* – produzir ou *phyesthai* = crescer. Não estamos muito longe, gregos, latinos e nós brasileiros. Só que nós vamos perdendo a consciência da força original das nossas palavras” (LARA, 1989, 46).

²¹⁸ OST, François. **A natureza a margem da lei**: ecologia à prova do direito. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. p. 10.

aflorando, então, “um novo campo de interdependência, que designamos como ‘meio’, e em relação ao qual a questão do ‘justo’ pode ser recolocada com alguma hipótese de sucesso”²¹⁹. É a possibilidade de o direito pensar-se ao tecer uma nova trama entre o homem e a natureza, averiguar o que tem de mais *sagrado* e *transcendental*, a ideia de justo, para Ost, de *justiça ecológica*.

Nessa justiça ecológica, a *ecologia* que não pode ser confundida com *ambiente* das externalidades do homem, “por que é do terceiro e do ‘espaço intermediário’, que é o seu espaço de criação, que vêm a vida, o sentido e a história”²²⁰. Pois ademais desse *ambiente* onde ela é recorrentemente reduzida, esse lugar de encontro é também história, cultura, sociedade humana. Visto que “para determinar este terceiro das relações homem-natureza, será necessário começar por elaborar um saber ecológico realmente interdisciplinar: não uma ciência da natureza, nem uma ciência do homem, mas uma ciência das suas relações”²²¹. Morin expõe, de forma semelhante, acerca das *coisas vivas* como *sistemas abertos*:

*A realidade está, desde então, tanto no elo quanto na distinção entre o sistema aberto e seu meio ambiente. Este elo é absolutamente crucial seja no plano epistemológico, metodológico, teórico, empírico. Logicamente, o sistema só pode ser compreendido se nele incluímos o meio ambiente, que lhe é ao mesmo tempo íntimo e estranho e o integra sendo ao mesmo tempo exterior a ele.*²²²

Uma ecologização do direito, então, necessariamente se produz através da abertura epistemológica do seu campo, desde suas premissas mais fundamentais como reconhecimento de que a *justiça* não pode advir de um valor metafísico transcendente-monista do direito natural e menos ainda de uma razão pura antropocêntrica-dualista do direito positivo. Positivamente, não pode configurar-se como um saber antropocêntrico que toma o homem como “senhor” da natureza; nem

²¹⁹ Ibidem, p. 10.

²²⁰ Ibidem, p. 16.

²²¹ Ibidem, p. 16.

²²² MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007. p. 22.

deve objetivar a natureza como uma “coisa” a ser preservada, conservada, isolada do mesmo homem, como algo que em essência, substância, se difere. Metafisicamente, não pode invocar um monismo transcendente panteísta, em uma renovação do direito natural que nega a singularidade da existência, da forma, humana, pois “mesmo que se atribuam direitos à natureza, seremos nós a dar voz à natureza”²²³. Sugere Ost através de Latour:

Neste sentido, a ecologia poderia ser a ciência por excelência dos híbridos estudados por Bruno Latour: híbridos, quase objectos, terceiro estado, imbróglis de natureza-cultura que frustram a grande partilha que os modernos tinham acreditado poder instaurar entre coisas em si, objectos do conhecimento, e humanos entre si, sujeitos da acção.²²⁴

Trata-se de uma tarefa difícil para o homem que se considera fruto da modernidade, pois na mente dele está enraizada a lógica binária do *terceiro excluído*; acostumado a conjecturar entre o verdadeiro e falso, o sim e o não, o material e imaterial, o homem e a natureza. Dramaticamente complexa para o direito, que teleologicamente clama por revelar o justo e o injusto, o inocente e o culpado, a proteção e o castigo; mais profundamente na herança judaico-cristã de dividir os homens entre o bem e o mal. Esse redimensionamento é essencial ao direito, pois será ele, através da sua força socialmente reconhecida, que caberá então assegurar os *vínculos* e delimitar os *limites* dessa natureza-projeto. Nesse sentido:

A esta relação, propriedade emergente da ligação homem-natureza, chamamos “meio”. Eis o nosso híbrido, quase objecto ou quase sujeito, como se queira, que determinará os vínculos e traçará os limites. Já não se trata aqui de pensar em termos de “ambiente” (natureza-objecto: o homem no centro, rodeado por um reservatório natural, talhável, e avassalável à discrição), nem tão-pouco em termos de “natureza” (natureza-sujeito: no

²²³ OST, François. **A natureza a margem da lei**: ecologia à prova do direito. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. p. 16.

²²⁴ Ibidem, p. 17.

seio da qual o homem é imerso, sem que lhe seja reconhecida qualquer especificidade).²²⁵

Precisa-se ter em conta o obstáculo a ser superado pelo direito. Um direito que modernamente isolou-se no racionalismo instrumental positivo, fazendo da justiça uma incômoda herança de valores éticos do direito natural (*jusnaturalismo*), mas da qual não se furta de invocar como poder simbólico lapidar de suas decisões frente à reivindicação por *outras justíças* que perpassam as mudanças históricas da sociedade. Paulatinamente, a insuficiência desse modelo para resolução dos conflitos sociais tem reacendido a chama dos princípios, da ética, da moral; que apesar de devolver um “coração ao direito”, tem um tom conservador ao colocar no centro desse debate o antropocentrismo da “dignidade da pessoa humana” incrustada no estandarte dos *direitos humanos*. Ratifica Morin²²⁶:

[...] expulso da ciência, o sujeito assume sua revanche na moral, na metafísica, na ideologia. Ideologicamente, ele é o suporte do humanismo, religião do homem considerando como o sujeito reinante ou devendo reinar sobre um mundo de objetos (a possuir, manipular, transformar). Moralmente, é a sede indispensável de toda ética. Metafisicamente, é a realidade última ou primeira que dispensa o objeto como um pálido espectro ou, no máximo, um lamentável espelho das estruturas de nosso entendimento.

Uma justiça *vendada* a realidade socioambiental, que aplica a equidade da *balança* como uma premissa metafísica *a priori* da diversidade dos vínculos e limites do homem com a natureza, fazendo despertar o ódio humanista daqueles que enxergam através da força do gládio da justiça um instrumento que pune sempre os mais indefesos com poder persecutório do Estado. Desta forma, se é difícil para esse direito técnico, lógico, insensível e maquinário (dos operadores do direito), reconhecer a necessidade da “dignidade da pessoa humana” em seu leve toque na materialidade dos conflitos sociais; por mais difícil o é inferir seus julgamentos

²²⁵ Ibidem, p. 18.

²²⁶ MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007. p. 40.

acerca do híbrido dialético sujeito-objeto para a “dignidade do homem-natureza” ou da “dignidade natureza-homem” nos conflitos socioambientais. O meio, o justo, o intermediário, o terceiro, a relação ainda é impossível para o direito.

Há uma necessidade evidente de aterrissar o direito da sua trajetória alucinatória através do dom divino *jusnaturalista* e da razão pura positivista, alocando-o “nesse ‘espaço intermediário’ entre a natureza e o artifício, trata-se de dar corpo a esse campo de transformações recíprocas do humano pelo natural e do natural pelo humano”. Não há natureza imutável de onde retirar valores transcendentais de justiça panteísta, assim como não há homens imortais onde o princípio racional possa vivificar perenemente. É preciso reconhecer a relação, justificações diversas para relações diversas entre o homem e a natureza. Se o justo é o meio, a justiça só poderá ser uma relação dialética de vínculo e limite entre a história da natureza e a história do homem. Nesse sentido, “a única maneira de fazer justiça a um (o homem) e a outra (a natureza), é firmar simultaneamente a sua semelhança e sua diferença”²²⁷. Caberia ao direito essa incumbência?

Para que tal jornada tenha êxito, com bem observa Ost, é necessário que ela esteja “situada no cruzamento entre o direito natural e o direito positivo”²²⁸, para deste modo “jogar o jogo do vínculo e do limite, assim dar alguns passos no sentido da instituição de um ‘meio justo’”²²⁹. Esse monstro híbrido que bem se reporta a imagem do Leviatã que prefacia a obra hobessiana, erguendo-se imponente sobre a *pólis*, tendo em uma mão o cajado sagrado do direito natural judaico-cristão e na outra a espada do direito positivo secular.

A justiça ambiental deve ser uma justiça de valores éticos e morais, mas também uma justiça que efetivamente transforme a realidade material sócio-ambiental. É necessário dar guarida a esse entendimento, refazendo o nosso contrato social na forma de um contrato sócio-ambiental, incluindo a natureza como um sujeito de direito.

²²⁷ OST, François. **A natureza a margem da lei**: ecologia à prova do direito. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. p. 16.

²²⁸ *Ibidem*, p. 24.

²²⁹ *Ibidem*, p. 24.

As portas de Revolução Francesa o abade Sieyès²³⁰ redigiu no famoso panfleto *Qu'est-ce que le Tiers-État?* contra uma aristocracia que parasitava o Estado, contendo as seguintes frases: “Leis, finalmente, que você acha que são mais gerais e mais livres de preconceitos são cúmplices elas mesmas dos privilegiados. Consulte o espírito, siga os efeitos, para quem elas parecem foram feitas? Para os privilegiados. Contra quem? Contra o povo” [tradução do autor]. É preciso ter em linha de conta que a simples produção legislativa de normas positivadas em relação a questão ambiental não irá modificar o resultado das relações de força instaladas dentro do próprio campo jurídico. É preciso fomentar uma educação ambiental dos próprios agentes, uma mudança de *habitus*, para que o resultado das lides que envolvam o meio ambiente tragam, com tintas fortes, aquilo que se espera de uma sociedade que respeite o vínculo-limite entre o homem e a natureza.

Não há dúvida que se trata um de jogo de potentes interesses, onde os dominantes não irão declinar de suas posições e visões do direito. Não haverá alteração na estrutura do campo jurídico sem que as massas de despossuídos de toda sorte de direitos e de natureza conscientize, através de sua luta simbólica e material, os bacharéis. De modo que faça-os compreender de que o espaço em que os homens vivem é também sua natureza, rompendo com um conceito de justiça que insiste transcender a realidade. A lição crítica do etnógrafo de Latour ao adentrar o Conselho de Estado francês (*Conseil d'État*), sustentado sob pilares dóricos e dando a impressão de flutuar sobre a *urbe* parisiense, esclarece esse posição de forma exemplar:

Embora seja verdade que o Conselho é um pilar do Estado, ainda é improvável, por razões que têm a ver com a mecânica simples e resistência dos materiais, que poderia ancorar-se no vazio desse jeito! Assim, ao contrário do pintor, vamos procurar para multiplicar os laços que, apesar de sua fragilidade e insignificância, forma enredos e multiplica os elos fracos de modo a explicar a solidez do edifício. Quanto a este monumento em si, ao invés de tratá-lo como um fragmento do templo neoclássico misteriosamente flutuando acima de um cidadão perplexo, nosso objetivo é

²³⁰ SIEYÈS, Emmanuel Joseph. *Qu'est-ce que le Tiers-État?* 3. ed. Paris: M.A.G. du-Plessis, 1789. p. 82.

restaurar a ele sua materialidade, suas cores, suas texturas e sua opulência, mas também sua fragilidade e, talvez, a sua relevância , e por que não? - sua utilidade. A imagem irá perder algum do seu esplendor solene e majestoso de isolamento, mas vai ganhar a vascularização e inúmeras conexões que permitem uma instituição respirar²³¹ .

²³¹ LATOUR, Bruno. **The Making of Law**: An Ethnography of the Conseil d'Etat. Cambridge: Polity Press, 2010. p. 5. [Tradução do autor].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência não é exercício sobre os fins, se não um exercício sobre as possibilidades de alcançá-lo. Não é a ciência, na sua forma discursiva e impessoal, que fará com que os homens despossuídos de toda a sorte encontrem nestas palavras o sentido de suas ações futuras: o *habitus* transformador ambiental.

O papel socioambiental da ciência é o de demonstrar a violência material e simbólica sob os quais os homens estão sujeitos. Somente eles, cada um em cada espaço de suas vivências, serão capazes de decidir e agir em prol da sua libertação. De modo que esta dissertação é somente o resultado das relações entre a subjetividade e o estado estrutural das possibilidades e impossibilidades de alcançar este fim: a libertação da cultura legítima imposta pela ação pedagógica dominante dos dominadores, os valores do capitalismo. Diria Bourdieu perante este deslinde dissertativo relativo e incerto: *os cientistas sociais não são profetas!*

Propor-se, no início deste texto, uma problemática que se acredita ser pertinente à educação ambiental e as resoluções dos conflitos do capitalismo no campo jurídico: *frente ao enraizamento dos valores da cultura dominante é possível aferir, através da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e dos valores da educação ambiental transformadora, a representação do discente em direito acerca do sistema de ensino na sociedade capitalista contemporânea?* Acredita-se ter cumprido este objetivo.

Perseguiu-se os seguintes objetivos: 1) descrever a teoria da reprodução do ensino de Pierre Bourdieu; 2) relacionar a teoria da educação ambiental transformadora à teoria da reprodução do ensino; 3) compreender o funcionamento do campo jurídico através do método da sociologia do estruturalismo construtivista; 4) analisar a representação do sistema de ensino sob o ponto de vista dos discentes do curso de direito; 5) fomentar princípios para a educação ambiental transformadora dos bacharéis através dos conceitos de conflito ambiental e justiça ambiental no campo jurídico.

O primeiro deles, analisar o sistema de ensino através da teoria da reprodução, possibilitou revelar a grande contribuição que Bourdieu pode dar a análise da educação e a educação ambiental. Através dos conceitos de ação pedagógica, violência simbólica, sistema de ensino, trabalho pedagógico, trabalho escolar, autoridade pedagógica, comunicação pedagógica, relação pedagógica, exclusão, vislumbrou aquilo que está oculto na educação institucionalizada: a cultura dominante e seus meios de reprodução. Cultura legítima que conduz ao modelo de ensino altamente hierarquizado e excludente, colocando em competição os agentes e depositando no indivíduo as frustrações da sua exclusão, entendida como autoexclusão. Denotando que a dominação dos dominantes percorre caminhos obscuros e desconhecidos tanto do discente quanto do docente. Neste contexto, o sistema de ensino como espaço rotinizado pelos currículos, conteúdos e métodos do trabalho escolar, que reduz o significado da educação. Onde a relação pedagógica e a comunicação pedagógica encontram aprisionadas diante das exigências do mercado de trabalho. Ensino fortemente verticalizado e expositivo, que reproduz a cultura legítima e não as condições de sua libertação.

O segundo, a crítica à educação ambiental conservadora, que reproduz os valores capitalistas. Educação ambiental que acredita poder justapor valores para vida e valores para o capitalismo, sem que com isso transforme a forma com que o homem se relaciona com a natureza e a transforma.

Uma educação ambiental que segue os ditames da pedagogia dominante, conformando o impossível: a vida, a solidariedade, a existência plena com a destruição, individualismo e a fragmentariedade do ser. Modelo de educação ambiental que faz das práticas paliativas e esporádicas do cotidiano instrumento de desconhecimento das forças objetivas que geraram a crise ambiental contemporânea. Nunca alcançando o projeto fundamental de uma educação ambiental transformadora, o rompimento dos valores e práticas capitalistas que regem as relações entre os homens e destes com a natureza. Educação pensada a partir da educação dominante e que em nada altera o quadro de reprodução dos valores capitalistas e de degradação da natureza

Todavia, também a crítica uma educação ambiental transformadora que deseja romper com o modo de produção capitalista sem romper com as hierarquias,

classificações e significados impostos por esse a sociedade e, principalmente, no sistema de ensino institucionalizado. Depositando no sistema de ensino dominante os meios de alcançar a libertação dos dominantes. Preservando a autoridade pedagógica daquele que crê *saber algo além* daquilo que *já sabe* aqueles que vivem nas condições socioambientais de pobreza e miséria. De mesma maneira, mantém os instrumentos e a posição *daquele que ensina e aquele que deve ser ensinado*. Reproduzindo as maneiras e modos da educação, sem se libertar da sua *própria educação para nascer outra educação*: a transformadora. Denotando a necessidade de se *educar os educadores* a outro momento da pedagogia verdadeiramente libertadora e horizontal, o momento do desvalor do docente e de sua autoridade para o nascimento do discente e da sua contestação. Conhecer que a violência simbólica está oculta em todos os espaços da reprodução, ela está igualmente oculta nas práticas mais triviais da docência. *Revelar nossa violência é o primeiro degrau para revelar nossa libertação*.

O terceiro obteve-se uma descrição do funcionamento do campo jurídico, relacionando-o com a questão ambiental e suas implicações na consecução do justo. Analisaram-se, sob a ótica da sociologia construtivista estruturalista, as dificuldades de se conhecer o direito somente pelo viés discursivo do método pós-moderno. Em que os discursos não são meros reflexos da “consciência individual”, se não apenas um aspecto do *habitus* conformado das disputas, lugares e posições diante da luta simbólica do campo jurídico. O direito é assim produto das lutas internas do seu próprio campo, traduzindo as demandas sociais sob os auspícios de sua própria lógica interna. Neste sentido, expondo que uma mudança do resultado do trabalho jurídico se dá por uma mudança no *habitus* social do bacharel, com isso todas as sanções e exclusões que derivam dessa mudança transformadora.

O quarto objetivava investigar a representação do discente em direito acerca do sistema de ensino na sociedade capitalista contemporânea através da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e dos valores da educação ambiental transformadora.

A representação do discente em direito acerca do sistema de ensino na sociedade capitalista contemporânea denota o enraizamento dos valores dominantes, sendo possível ser constatada pela reprodução ensino por intermédio

da reprodução social. Apesar dos discentes compreenderem e se colocarem em forma diante da reprodução do direito pelo sistema de ensino institucionalizado; detém pleno entendimento da violência simbólica sob a qual estão submetidos. Produzem, através das respostas dadas a atividade proposta pelo docente de Sociologia Jurídica, uma crítica sistemática dos valores ali dispostos e dos métodos utilizados pelo direito para atingir a *verdade* e a *realidade* social. Dentre tal crítica está o forte fechamento do direito as outras ciências e a perspectiva da abertura do mesmo a outras visões do mundo e de seu funcionamento. Evidência que poderia ser superada pela transdisciplinaridade de conhecimentos, pela aproximação das outras ciências, pela pesquisa comprometida com a realidade social e do espaço de aplicação do trabalho jurídico, pela extensão como meio de relacionar o direito centrado na norma com as questões sociais. Percorrendo todos os discursos encontra-se o questionamento recorrente sobre a justiça e como alcançá-la, entendo que o direito positivo dar encontrar espaço para nascerem outros valores para a persecução do justo.

Na reconstrução epistemológica necessária ao campo jurídico e sua abertura a questão ambiental, promoveu-se o questionamento sobre a justiça. Justiça que não pode ser reduzida ao tecnicismo do trabalho jurídico e pode ser um caminho por onde a transformação operará como ruptura da reprodução.

Crê-se por meio conceito de justiça ambiental sob os princípios da educação ambiental transformadora e da teoria dos híbridos de François Ost e Bruno Latour oferecerem ao campo jurídico um horizonte. Um espaço intermediário entre o homem e a natureza, onde o valor do justo possa ser reapresentado. Justiça que consiga conectar os resultados do trabalho jurídico a realidade socioambiental, de modo que perceba que não se faz justiça distante dos conflitos instalados pelo capitalismo. De forma, que o *habitus* jurídico transformador se constitui a partir de uma visão maior do que é a vida, que não é uma vida externa depositada na natureza, se não uma vida que é a relação de *si*, do *outro* e do *meio*.

Justiça ambiental transformadora é um valor muito além do direito disposto no campo jurídico. É um valor transdisciplinar fruto das lutas materiais e simbólicas das demandas sociais, que não pode ser reduzido às lutas internas do campo jurídico. Justamente contra qualquer forma redutibilidade, é a consciência comparativa da

prática jurídica com uma visão plena das relações *do homem com o homem e do homem com a natureza*. De maneira evidente, que os conflitos do direito derivam dos conflitos do modo de produção capitalista, onde poucos acumulam seus benefícios e muitos os seus danos. Sociedade perversa e egoísta consigo e com o ambiente que lhes proporciona os *bens da vida* por intermédio dos *bens da natureza*.

Ter esperança no direito é ter esperança nos homens fazem o direito. Encontrar o valor da vida na existência dos bacharéis, não só da vida “humana”, é ter esperança que o direito encontre as premissas para sua transformação. Mudando tudo que é *possível* em *nós*, mudamos a parte *possível* do *outro*, mudaremos a parte *impossível* do *meio* em que vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

V EPEA – Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. Conferência do professor Afrânio Mendes Catani. 31 de outubro de 2009. Configuração do campo de pesquisa em educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 4, n. 2 – pp. 27-47, 2009.

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. In: **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.

_____; MELLO, Cecília Campello do A.; BEZERRA, Gustavo das Neves Bezerra. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. Sustentabilidade e articulação territorial do desenvolvimento brasileiro. In. II Seminário Internacional Sobre Desenvolvimento Regional. **Anais...** Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Mestrado e Doutorado. Santa Cruz do Sul, RS – Brasil – 28 setembro a 01 de outubro de 2008, p. 1-47.

AGOSTINHO, Santo. **O Livre Arbítrio**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1997.

ALIER, Juan Martínez. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. São Paulo: Contexto, 2007.

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **A força do direito e a violência das formas jurídicas**. *Rev. Sociol. Polit.* [online]. 2011, vol.19, n.40, pp. 27-41.

BAREMBLITT, Gregorio. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 2002.

BARNES, Jonathan. **Filósofos pré-socráticos**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Teses sobre a filosofia da história: sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1992.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2008.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **A economia das trocas lingüísticas**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Escritos de educação. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs.). 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

_____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

_____. **Mediações pascalianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **O ofício do sociólogo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; Passeron, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA, Aurélio. **Novo dicionário Aurélio da língua Portuguesa**. 7. ed. revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Positivo, 2004. (versão eletrônica).

CALLEWAERT, Gustave. Bourdieu, crítico de Foucault. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 19, p. 131-170, 2003.

CATANI, Afrânio Mendes, CATANI, Denise Bárbara; PEREIRA Gilson R. de M.. **As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro**, através de periódicos da área. Revista Brasileira de Educação, n.17, Maio/Jun/Jul/Ago, pp. 63-85, 2001.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difusão, 1990.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, 1991.

ESTEVEZ, Pablo René. **A alternativa estética da educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua Portuguesa**. 7. ed. revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Positivo, 2004. (versão eletrônica).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILES, Thomas Ransom. **Dicionário de filosofia**: termos e filósofos. São Paulo: EPU, 1993.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

HOBBS DE MALMESBURY, Thomas. **Leviatã**: matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_thomas_hobbes_leviatan.pdf>. Acesso em: 20 de set. de 2011. [Rede Direitos Humanos e Cultura - DHnet].

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**: uma introdução à problemática científica do direito. 5. ed. ver São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

KOEHLER, S. J. **Dicionário Escolar Latino-Português**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1936.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, **Jean-Bertrand**. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARA, Tiago Adão. **Caminhos da razão no Ocidente**: a filosofia nas suas origens gregas. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

LATOUR, Bruno. **The Making of Law**: An Ethnography of the Conseil d'Etat. Cambridge: Polity Press, 2010.

LEITE, José Rubens Morato. **Sociedade de risco e estado**. In: CANOTILHO, José Gomes; LEITE, José Rubens Morato. Direito constitucional brasileiro. 3. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 159-161.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Formação e dinâmica do campo da Educação Ambiental no Brasil**: Emergência, identidades, desafios. 2005. 207 f. Tese (Tese em Ciências Sociais) - Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUHMANN, Niklas. The Autopoiesis of Social Systems. In: F. Geyer and J. van der Zouwen (eds.). **Sociocybernetic paradoxes**: Observation, Control and Evolution of Self-steering Systems. London: Sage, 1986. [s/p].

MARTÍNEZ ALIER, Juan. **O ecologismo dos pobres**: conflitos ambientais e linguagens de valoração. São Paulo: Contexto, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **A Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil** (1965-2004). 2007. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

NEVES, C. B.; SAMIOS, E. M. B. (Orgs.). **Niklas Luhmann**: a nova teoria dos sistemas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVA, Alberto; GUERREIRO, Mario. **Pré-socráticos**: a invenção da filosofia. Campinas: Papyrus, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Nação e região: diálogos do “mesmo” e do “outro” (Brasil e Rio Grande do Sul, século XIX). *In*: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **História Cultural**: Experiências de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. **SISLAM – SISTEMA DE LICENCIAMENTO AMBIENTAL**. Disponível em: <http://www.riogrande.sislam.com.br>. Acesso em: 28 de maio de 2012.

OST, François. **A natureza a margem da lei**: ecologia à prova do direito. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

- REALE, Miguel. **A filosofia do direito**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- ROSADO, Rosa Maris. Uma Leitura Bourdiana do “Jogo do Lixo”. **Interacções**, n. 11, pp. 230-253, 2009.
- SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino Jurídico**: Uma abordagem político-educacional. São Paulo: Edicamp, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SIEYÈS, Emmanuel Joseph. **Qu'est-ce que le Tiers-État?** 3. ed. Paris: M.A.G. du-Plessis, 1789.
- SOLER, Antonio Carlos Porciúncula; DIAS, Eugênia Antunes. **Flexibilização da tutela jurídica das áreas de preservação permanente e direito à moradia nas cidades sustentáveis: convergência ou incompatibilidade**. In: SOLER, Antônio Carlos Porciúncula ... [et al.] A Cidade Sustentável e o desenvolvimento humano na América Latina: temas de pesquisa. Rio Grande: FURG, 2009.
- SPINELLI, Miguel. **Filósofos pré-socráticos**: primeiros mestres da filosofia e da ciência grega. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- UNESCO. **EFA Global Monitoring Report: The Education for All Development Index**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/statistics/efa-development-index/>. Acesso em: 06 de nov. de 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**. Disponível em <http://www.educaçãambiental.furg.br>. Acessado em 29 de maio de 2012.
- VÉRAS NETO; Francisco Quintanilha; BORINELLI, Benilson. **Conscientização ambiental e legitimidade da política ambiental**. In: SOLER, Antônio Carlos Porciúncula ... [et al.] A Cidade Sustentável e o desenvolvimento humano na América Latina: temas de pesquisa. Rio Grande: FURG, 2009.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VIÉGAS, Rodrigo Nuñez. Conflitos ambientais e lutas materiais simbólicas. In: **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 19, jan./jun., p. 145-157, 2009.

ZHOURI, Andréa. Conflitos sociais e meio ambiente urbano. In: **Comunidades, Meio Ambiente, Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, n. 17, p. 1-8, 2007.

ZHOURI, Andréa. Justiça ambiental, diversidade cultural e accountability: desafios para a governança ambiental. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, n. 68, out., p. 97-194, 2008.

ANEXOS

ANEXO A – SOCIOLOGIA JURÍDICA – PROFESSOR HÉLIO RICARDO ALVES – AVALIAÇÃO DO QUARTO BIMESTRE DA 2ª SÉRIE DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO
SOCIOLOGIA JURÍDICA – PROFESSOR HÉLIO RICARDO ALVES
AVALIAÇÃO DO QUARTO BIMESTRE

Em um texto publicado há alguns anos, e que trata do estado da pesquisa em Direito no Brasil, Marcos Nobre, professor de filosofia na Unicamp, faz os seguintes comentários:

“A pergunta que tomarei como ponto de partida dessa discussão pode ser formulada da seguinte maneira: o que permite explicar que o direito como disciplina acadêmica não tenha conseguido acompanhar o vertiginoso crescimento qualitativo da pesquisa científica em ciências humanas no Brasil nos últimos trinta anos? A pergunta, assim formulada, tem pelo menos dois pressupostos importantes: a pesquisa brasileira em ciências humanas atingiu patamares comparáveis aos internacionais em muitas das suas disciplinas, graças à bem-sucedida implantação de um sistema de pós-graduação no país; no geral, a pesquisa em direito não atingiu tais patamares, embora tenha, em boa medida, acompanhado o crescimento quantitativo das demais disciplinas de ciências humanas. (...)”

Minha hipótese é a de que esse relativo atraso se deveu sobretudo a uma combinação de dois fatores fundamentais: o isolamento em relação a outras disciplinas das ciências humanas e uma peculiar confusão entre prática profissional e pesquisa acadêmica. Isso teria resultado tanto em uma relação extremamente precária com disciplinas clássicas das ciências humanas como em uma concepção estreita do objeto mesmo da “ciência do direito” (...)

Seja como for, esse isolamento do direito como disciplina pode ser uma das razões pelas quais não só a pesquisa como também o ensino jurídico não avançaram na mesma proporção verificada em outras disciplinas das ciências humanas, já que em uma universidade de modelo humboldtiano ensino e pesquisa não podem andar separados. É o que me parece estar presente, por exemplo, em diagnóstico feito pelo Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Tecnológicas (CNPq) na década de 1980, no qual se afirma o seguinte:

Numa sociedade em que as faculdades de direito não produzem aquilo que transmitem, e o que se transmite não reflete o conhecimento produzido, sistematizado ou empiricamente identificado, a pesquisa jurídica científica, se não está inviabilizada, está comprometida.

Em outras palavras, o problema que vem sendo sistematicamente identificado nas análises sobre a questão é o fato de o ensino jurídico estar fundamentalmente baseado na transmissão dos resultados da prática jurídica de advogados, juízes, promotores e procuradores, e não em uma produção acadêmica desenvolvida segundo critérios de pesquisa

científica. O que, por sua vez, já parece mostrar que não se pode separar o problema do isolamento do direito em relação às demais disciplinas de ciências humanas da peculiar confusão entre prática profissional e elaboração teórica, que entendo ser responsável pela concepção estreita de teoria jurídica que vigora na produção nacional.” *

* Há várias edições do texto de Marcos Nobre, intitulado “Apontamentos Sobre a Pesquisa em Direito no Brasil”. Utilizo aqui a versão publicada nos *Cadernos Direito GV* em 2004, e que pode ser baixada no site da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas, no seguinte endereço <http://www.direitogv.com.br/interna.aspx?agId=HTKCNKWI&IDCategory=4&IDSubCategory=3>

Baseando-se não apenas na disciplina de Sociologia Jurídica, mas nas demais disciplinas cursadas durante os dois primeiros anos do curso, em que medida esses comentários podem ser tomados como adequados para expressar aquilo que o aluno vem estudando no curso de Direito?

Até que ponto a reflexão sobre o significado social do Direito, e a discussão teórica sobre os fundamentos do Direito, aparecem vinculados ao estudo mais “técnico” da legislação vigente, segundo a experiência do aluno?

Os textos utilizados na disciplina de Sociologia Jurídica foram capazes de lançar alguma luz nas relações entre direito e sociedade? Como?

Esses textos e as discussões ao longo do ano permitiram ao aluno relacionar o que estava sendo estudado com aquilo que foi estudado no primeiro ano? E com o que estava sendo estudado em outras disciplinas do segundo ano? De que maneira?

**ANEXO B – SOCIOLOGIA JURÍDICA – PROFESSOR HÉLIO
RICARDO ALVES – RESPOSTAS DA AVALIAÇÃO DO QUARTO
BIMESTRE DA 2ª SÉRIE DA FACULDADE DE DIREITO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE**

ALUNO 1

Quando se entra para a faculdade, aqui tendo como base o curso de Direito, pensa-se em várias perspectivas diferentes, dentre as quais tem-se: o sonho em adquirir status profissional; um bom salário que possa suprir a compra de uma boa casa e de um bom carro; vontade em exercer uma vida “exibicionista teatral”, no caso dos advogados criminalistas ou promotores de justiça que adoram uma exposição de sua própria imagem a um grande tribunal do júri ou ainda em “valiosos” casos processuais penais; e por fim há aqueles, poucos diga-se de passagem, que veem na ciência do direito um instrumento capaz de mudar a realidade social do país, isto é, consagram o direito como aporte para a concretização das políticas públicas e não meramente como sua própria imagem no “espelho das leis”. Portanto, como se pode observar diante o exposto há inúmeros grupos de pensar no que vem a ser o Direito, mas por simples questão metodológica dividirei em apenas dois pólos de distinção, um embasado numa visão materialista-capitalista que, como o nome já diz, tem por escopo materializar o seu próprio bem-estar (welfare state particular), a sua imagem pessoal, a sua carreira (stricto sensu) jurídica, enfim satisfazer seus mais egoísticos desejos particulares em função do detrimento da subordinação de outras pessoas – aqui tomando por exemplo a área criminal – ao poder punitivo, inquisitivo, opressivo, repressivo, absolutista, inverídico, dessacralizado e abstrato do Estado, cujo maior viés concentra-se em fazer justiça através de injustiça, sendo mais crítico ainda, ou então numa desvalia dos fundamentos humanos de solidariedade e fraternidade para com as pessoas que, com o passar do tempo e com o tecer da modernidade, valem cada vez menos do que um belo relógio no pulso. Por outro lado, um embasado numa visão materialista-socialista que fundamenta-se na utilização dos meios jurídicos para criar novas oportunidades, através da aplicação dos mesmos à ordem social em sentido amplo, aos menos favorecidos ou menos abastados de toda sorte, assim nada mais é do que fazer do direito uma prestação de serviço ao social no sentido de conduzir a sociedade à democracia, à ética e à igualdade.

Depois de passados alguns paradigmas, sonhos e verdades das ciências jurídicas enquanto área afim das ciências humanas, é imprescindível comentar o seu sentido técnico ou nem tanto sobre a realidade das condições do ensino jurídico no

Brasil. Primeiramente, deve-se falar da metodologia de ensino nas faculdades de Direito (tanto federais, estaduais quanto privadas), que ao meu ver deixa muito a desejar, não só pelo fato de disporem de uma estruturação material e formal deficientes, mas principalmente por transparecer ao aluno (acadêmico, universitário) a falsa imagem de um “nível superior” que apenas, na grande maioria das vezes, se limita a abordar, focar o aprendizado de forma abstrata, ou seja, propõe-se somente ao arcabouço teórico que se baseia numa “anestesia do pensar”, gerando por sua vez total descompasso entre a verdade e o real ou entre o ato injusto de um e o ato ilícito de outro. Exemplo contundente dessa “filosofia de ensino” é a FMP (Faculdade do Ministério Público) que segundo palavras do Professor de direito penal I da FURG, Salah Hassan Khaled Jr., não passa de um Instituto de ensino “superior” que tem como foco transmitir aos seus alunos a mera continuidade de uma verdade real, qual seja demonstrar que punir, condenar e expurgar o criminoso é a melhor solução, aliás a única, para diminuir a criminalidade e assim passar a imagem de um Estado preocupado com as pessoas que nela vivem. Em segundo lugar, na qualidade de justificativa do primeiro argumento já exposto neste parágrafo, temos que reverenciar a breve crítica à falta de um incentivo ao estudo da pesquisa científica, mas não aquele tipo de pesquisa restrita a um tema, esta deve ser interdisciplinar e com conteúdo prático, além de que preceitue proporcionar a capacidade de “medir” o poder de contestação universitária, uma vez que, não pode haver uma única verdade, apenas um lado das coisas ou até mesmo um monólogo diante de um debate de qualquer natureza.

ALUNO 2

Ao ensino universitário é garantida constitucionalmente a autonomia didático-científica, esta deverá ser exercida atendendo “ao princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão”. Não é por acaso que é trazida para a presente avaliação um trecho do Texto Constitucional, uma vez que esse é a base de todo o ordenamento jurídico que é estudado amplamente nas Universidades de Direito de todo país. Mas o que seria estudar Direito, que disciplina seria essa chamada Direito? E indo ainda mais longe, o que seria a pesquisa voltada ao Direito?

A ciência do Direito é concebida como ciência pura a partir da obra “Teoria Pura do Direito” onde Hans Kelsen analisa o direito separado das demais ciências, como a Sociologia, a Filosofia e a Ciência Política. Em virtude de seu estudo Kelsen é considerado o maior jurista do século XX, uma vez que sua teoria causou uma revolução na forma de se pensar e estudar o Direito, finalmente o Direito seria pensado como um ramo autônomo das ciências sociais. É indiscutível a importância que essa teoria teve ao ensino do Direito, entretanto, essa dissociação do Direito trouxe um certo ressentimento mútuo e um estranhamento entre o Direito e as demais ciências. O estudo do Direito tornou-se o estudo da norma estatal posta, destituída de todos os caracteres que a aproximassem da sociedade onde a legislação incide, desde então o direito assumiu seu trono supremo distante de tudo que se remeta a complexidade das relações protagonizadas pelos atores sociais.

Esse estranhamento se refletiu nas Universidades de Direito, que se tornaram verdadeiras máquinas de produção e reprodução de Códigos, o que reduz seus acadêmicos a meras cópias de seus mestres, capazes de reproduzir fielmente todas as últimas súmulas do STF e todas as posições tomadas pela jurisprudência nacional, mas incapazes de questioná-los ou de pensar algo diferente deles. Nessa mutilação do ensino universitário, as próprias doutrinas jurídicas que deveriam ser resultado de árdua pesquisa científica, se tornam comentários da legislação acrescidos da jurisprudência.

É notado na academia o desinteresse coletivo dos estudantes pela pesquisa, mas essa falta de interesse se destina a todas as atividades para as quais não serão atribuídas notas, pois a maioria dos estudantes de direito são motivados somente por dois motivos: passar nas provas e ao final do curso passar em um concurso

público, que lhes garantirá estabilidade financeira. Assim os estudantes em sua maioria apenas se preocupam em estudar aquilo que os faça passar no exame da ordem, e como a pesquisa não cai no exame da ordem, envolver-se com a prática jurídica, com os estágios, parece muito mais sedutor do que destinar-se à pesquisa científica.

Esse desinteresse acadêmico não se restringe somente ao que diz respeito da pesquisa científica, está a olhos vistos, que em geral os estudantes de Direito, não demonstram a menor afinidade com as disciplinas que “não caem em concurso” ou “não são impeditivas de progressão”, disciplinas como a filosofia, sociologia, psicologia. Os estudantes ignoram que tais disciplinas trazem o aporte de conhecimento teórico necessário para que se faça a ligação entre a norma, que é decorada (aprendida) nas cadeiras dogmáticas, nas quais raras vezes se pensa para além do Código ou do caso concreto, e as demais ciências humanas.

Pode-se dizer que, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos de Direito encontra-se completamente defasado, ao passo que, o ensino não estimula o acadêmico a pensar para além da legislação, e a extensão na maior parte das vezes somente estimula o interesse pelo caráter prático da norma. Nesse contexto encontra-se a pesquisa científica tão desacreditada, esse descrédito é visível nas aulas de metodologia científica, nas quais o estudante de Direito deveria aprender como se elabora uma pesquisa, e os métodos que a cercam. O que verdadeiramente não acontece, pois tal matéria não é oferecida de forma a demonstrar a importância da pesquisa em si, e assim causa ojeriza na maioria dos estudantes, que traumatizam-se de tal forma que ao longo do curso agem como se nunca tivessem tido uma aula sequer de metodologia científica. Um exemplo claro disso é a dificuldade que o acadêmico de direito de modo geral tem de elaborar trabalhos escritos, até mesmo os exigidos pelas matérias “que caem no concurso”, que atendam as normas pedidas pela ABNT ou até mesmo aos critérios mais brandos exigidos pelo professor, tamanho o pavor que os estudantes carregam da metodologia e por consequência da pesquisa.

Por outro lado, ao contrário dos avanços apontados por Marcos Nobre da pesquisa científica nos ramos das demais ciências sociais por meio dos cursos de pós-graduação, o Direito tem-se limitado cada vez mais para a pesquisa legislativa e jurisprudencial, que não proporciona ao pesquisador nenhum contato entre o

pesquisador do Direito e o seu objeto de estudo; a sociedade aonde as normas e os julgamentos incidem. O que mais se nota nesses pesquisadores é o fato de que eles raramente vão a campo, e consideram a pesquisa online de jurisprudências como o conhecimento de toda uma realidade processual, entretanto, não deve ser rejeitada a pesquisa de jurisprudências online, pois o estudo das jurisprudências auxilia no âmbito quantitativo da pesquisa, mas não no âmbito qualitativo de “pesquisa-ação”, de conhecimento da realidade, de aproximação e até mesmo de confronto entre a realidade do pesquisador e a do seu objeto de estudo.

Enquanto o ensino acadêmico se basear pela ótica da teoria kelseniana, a pesquisa científica em direito não ultrapassará o raso estudo-comentário da norma posta e da jurisprudência pacificada. Logicamente, não se pode pensar em Direito dissociado de normas que regulamentam e limitam comportamentos para assim garantir a ordem social, não é isso que se propõem quando se aborda uma pesquisa mais ampla e interdisciplinar.

Graças à Hans Kelsen o direito assumiu seu posto como uma ciência autônoma, mas a perpetuação dessa visão solitária e autônoma do direito, é a responsável pela transformação do Curso de Direito em um “cursinho” para formação de concurseiros profissionais. O que se propôs no presente, não é nada mais nada menos do que uma provocação ao sistema que reproduz essa forma de estudo e pesquisa que busca resumir, mutilar a complexidade da realidade social. Dada a complexidade social, que o acadêmico em direito, auto-intitulado “jurista”, não deve depreciar o complexo conhecimento da sociedade, mas sim o agregá-lo aos seus conhecimentos jurídicos, afim de que a pesquisa jurídica consiga se equiparar ao patamar já atingido pelas demais ciências sociais.

Os textos abordados durante esse ano na disciplina Sociologia Jurídica foram capazes de mostrar que em certa medida é possível sim se realizar uma pesquisa científica sem abandonar a dogmática jurídica. Não somente é possível como é extremamente viável aos cursos de Direito auxiliarem na formação de acadêmicos que possuam essa compreensão da multiplicidade de aspectos existentes para além da norma, para que os estudantes de direito aprendam a pensar, a questionar, e compreender a realidade social sobre a qual incide a norma. E somente assim o acadêmico de direito perderá esse pavor que possui da pesquisa

científica, e atentará para uma realidade que vai muito além do marcar o X no lugar certo.

ALUNO 3

Baseando-se não apenas na disciplina de Sociologia Jurídica, mas nas demais disciplinas cursadas durante os dois primeiros anos do curso, em que medida esses comentários podem ser tomados como adequados para expressar aquilo que o aluno vem estudando no curso de Direito?

Até que ponto a reflexão sobre o significado social do Direito, e a discussão teórica sobre os fundamentos do Direito, aparecem vinculados ao estudo mais “técnico” da legislação vigente, segundo a experiência do aluno?

Os textos utilizados na disciplina de Sociologia Jurídica foram capazes de lançar alguma luz nas relações entre direito e sociedade? Como? Esses textos e as discussões ao longo do ano permitiram ao aluno relacionar o que estava sendo estudado com aquilo que foi estudado no primeiro ano? E com o que estava sendo estudado em outras disciplinas do segundo ano? De que maneira?

Quando ingressamos na Faculdade, sabíamos que era um marco em nossas vidas, que algo extraordinário passaria a fazer parte dela e modificá-la de maneira significativa, acreditamos que nossa opção e adesão ao Direito, era mais que só uma profissão é um indicativo de atitude, comprometimento e engajamento pela e na “Justiça”.

Um dos primeiros choques que tomamos foi quando nos confrontamos no 1º ano na disciplina de Introdução ao Estudo do Direito, sendo indagados com a pergunta mais básica de todas: “Qual o objetivo do Direito?”. Entre várias divagações uma afirmativa foi quase a base unânime das respostas foi acompanhada pelo termo: “A Justiça”. Ao que nosso professor meio que surpreso nos informou que nosso objetivo era “a solução dos conflitos”, e que nem sempre isso está associado com a idéia de Justiça, e ficou admirado que víssemos no direito a função promotora da Justiça, mas que a função primordial não era essa, e o quanto seria bom se realmente sua função assim pudesse se concretizar. (Foi a primeira indicação que deveríamos nos adequar).

A metodologia utilizada em sala de aula, com das aulas expositivas (com professores em sua maioria doutores ou doutorandos), coloca o professor e m uma condição privilegiada como o senhor do conhecimento (detentor do poder) e passa

no conteúdo aquilo como devemos aprender como a “*verdade real*” (1) e infalível, quase sacra (como o Estado é laico, algumas vezes mais ainda e acima disso) da maneira que lhe aprouver. A forma de avaliação; o currículo; o projeto político-pedagógico; entre outros, somado ainda a isso o fato de que existem professores de que adotam correntes de pensamento doutrinária das mais diversas (socialistas, legalistas, garantistas, pelo bem estar social e afetivo, etc...), limitando o foco do ensino a uma determinada vertente central, relegando a consideração as outras inúmeras teorias trazidas pelos demais doutrinadores, considerando somente aquele conhecimento que ele adota como verdade absoluta (2).

Muitas vezes, o professor é alguém que ama o saber pelo saber (3), que tem uma identidade forte (alguns até inflexíveis em suas convicções), como criar conhecimento em pesquisa nesse ambiente? O professor deve, então, ser aquele a gerar um ambiente produtivo em torno dos alunos, procurando os meios de envolver sua turma pelo saber, não como algo em si mesmo, mas como ferramenta para compreender o mundo, agindo nele e transformando-o (até surpreendem-nos alguns - 4).

O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência dialeticamente. Não se trata de renunciar às disciplinas e ao conteúdo programático, que são os campos do saber, estruturado e estruturante, mas fazer a junção do todo, com diálogo (5) para que o saber possa ser construído e não só assimilado, produzindo conhecimento.

Um exemplo positivo disso foi na Disciplina de Metodologia Científica nos apresentou uma referência desse questionamento buscando a paixão na busca do conhecimento, sem cegar-nos nos apresentando Nietzsche, resgatado por Foucault, utilizando para isso dos três impulsos para analisar as diferentes situações: rir, deplorar e detestar; como a forma de antagonizar o objeto e de confrontá-lo, nos aproximando mais decididamente dele, isentos de simpatias e associações, podendo-se focar mais livremente no objeto de estudo (6).

Acho que devemos questionar negar a legitimidade das estruturas jurídicas arcaicas não simplesmente assimilá-las (7), isso não é algo impossível, não podemos só assimilar a realidade teórica transmitida pelo professor, ele tem que nos provar que isso faz sentido. Abandonar o argumento para dizer que na prática

advogados, juízes e promotores públicos, detentores de conhecimentos profissionais (saberes) específicos, são meros cumpridores do que está prescrito, transpondo isso para as universidades de forma tradicional e inexoravelmente invariável. **Com** enormes quantidades de informações passivas, para serem memorizadas, guardadas e reapresentadas, nas mesmas palavras em foram colocadas, nas avaliações com literalidade em alguns casos, ou seja, a avaliação deixa de ser um retorno por parte do professor do aprendizado assimilado pelo aluno e passa a ter o intuito de punir ou disciplinar os que não se enquadram. (8)

Como pesquisar se não podemos ir além do referencial? O reflexo disso vai ser visto na padronização de profissionais sem a capacidade de se adaptar a realidade em que se vive. A Advocacia colocada pela Constituição Federal com uma das atividades indispensáveis a manutenção da Democracia e da Justiça (art. 133), em uma sociedade em constante transformação, com demandas que surgem que há anos atrás seriam impensáveis. (a amplitude das Uniões Estáveis, o Direito de adoção de casais homo-afetivos, sobre o reconhecimento da paternidade “debaixo de Vara”, dentre alguns). Preparar o indivíduo para a que possa contribuir para a transformação da realidade na sociedade, tornando-a cada vez melhor. Esse raciocínio tem que começar a ser difundido como antídoto a mesmice, sob pena de estagnar-mos nos campos de pesquisa social do Direito, nos distanciando da realidade, criando um campo imutável. Essa é uma das razões da estagnação da pesquisa no campo do direito.

Sobre a Disciplina de Sociologia Jurídica pra mim, de certa forma foi um dos poucos refúgios, nesse “miasma”, ajudando a refletir, com o professor como mediador das idéias, sem reprimir a originalidade (sobre o texto dos Policiais e minha colocação sobre a diferenciação do criminoso comum e o “*Inimigo do Estado*”) e orientando-nos, mesmo discordando em alguns momentos, (o texto sobre Marx e a escravidão, ou em algumas das minhas defesas das visões Weberianas de Estado); e em outros momentos nos enriquecendo: na construção do Direito pela Judicialização e Militância do Judiciário (comparações com o direito americano); sobre as questões de Liberdades Fundamentais; nas populações marginalizadas e alienadas, a forma como a memória pode ser dissociada e manipulada, chegando a ser apagada (documentários sobre os Judeus Homossexuais e da Guerra do Líbano), acho que nossa realidade vem alterando nossa memória; de como o Direito

age e interage na Sociedade, e nas inquietações que podem nos fazer perceber que existem várias pontos de vista a ser analisados, uma pedagogia sociológica acompanhada da visão jurídica conscientizadora.

É preciso formar advogados conscientes, não máquinas reconhecedoras e reprodutoras de Códigos. As mudanças têm que se passar por uma espécie de revolução cultural de inserção, que será vivida pelos professores, pelos alunos, quando as práticas forem alteradas com participação, a mudança dará frutos visíveis, pois será preciso esperar que mais gerações de estudantes tenham passado pelo processo para se tornarem “escribas” do saber jurídico.

“Na visão ‘bancária’ da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. FREIRE, Paulo Pedagogia do Oprimido, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 29ª edição, 2000, p.58.

Obrigado!

NOTAS PESSOAIS:

- 1- Expressão muito questionada pelo Prof. Salah- Direito Penal I, em seu Livro a “Ambição de Verdade no Processo Penal”, o que me levou a questionar muito além dos meus conceitos fechados de Justiça Penal, ver de forma diferente, o quão amplo é e delicada a questão conflitante entre a condição de criminoso que não exclui a de ser humano, muito além da força básica das palavras.
- 2- Fico às vezes imaginando a sala de aula como se fosse uma escola medieval Jesuítica cuidada por Dominicanos: com o rigor disciplinar dos jesuítas (que ao menos lhe ouviam, mesmo sem ligar para nada do que você diga), já com os Dominicanos à frente, pois esses nem tem ouviam, afinal duvidar e questionar é uma heresia contra o saber.
- 3- Nas disciplinas de Historia do Direito a maneira primorosa como o Prof. Quintanilha incentiva a pesquisa por nossos interesses, associando ao conteúdo, a Disciplina de Sociologia Jurídica os dois extremos: da visão “estrita” e “estreita” no 1º ano literal, a

maneira didática insertiva no 2º ano, com a proposta de discutir o que entendemos e nos inquietou nos textos, levando-os a serem questionados, mesmo quando contrária as opiniões do autor, sempre de forma ampla e livre, mas orientada. (Sobre as Disciplinas de Filosofia e Antropologia do Direito, o Prof. Jaime John, acho que ele nunca deixará amar o saber, cada vez mais apaixonado – a observação sobre ele só poderia estar em parêntesis, como o conhecimento onde há infinitos.)

4- Em umas das discussões sobre Direitos fundamentais e da Dignidade da pessoa Humana na Disciplina de Direito Constitucional I, o decano da Faculdade de Direito questionava sobre a relutância de alguns em reconhecer a amplitude das uniões homo-afetivas como detentoras das mesmas garantias e direitos que as uniões convencionais entre homem e mulher, ele nos citou um exemplo que silenciou as opiniões conflitantes, algo assim: “Se dois amigos idosos ou irmãos, sem familiares resolvem morar juntos e dividir as despesas, e nessa casa um e mantido pelo outro que possui um benefício, aposentadoria ou pensão, e este vem a falecer, a perda do provedor nessa *união de pessoas*, não afetaria a forma digna de como a essa pessoa se mantinha, de maneira a legitimá-la a pedir a pensão dele?”. As respostas foram uma unanimidade. Esse questionamento abriu minha forma de como ver essa questão acima dos preconceitos e moralismos. (E nos ensinou até de forma conflitante com nossas convicções, que devemos ter clareza naquilo que falamos quase Bíblico: seu Sim ou seu Não, seja firme e fundamentado nele.)

5- Neste contexto a falta de diálogo na relação professor e aluno levou a desistência de um de nossos colegas já formado em História, que nos mandou um email falando de sua decepção no ensino jurídico da Faculdade de Direito, isto devido à abordagem tradicionalista e inflexiva, doutrinal na transmissão do saber, ignorando a experiência pessoal dos alunos. (Temos graduados em Sociologia, História, funcionários públicos das diversas esferas e áreas, e já tivemos Engenheiro, Contador e Enfermeiro – nível superior). Seríamos vistos como “*esponjas vazias*” aptas a sermos encharcados pelo conhecimento, mas as esponjas tem que ser da mesma marca e não estarem cheias de mais nada além do que receberão.

- 6- FOUCAULT, Michel, A Verdade e as Formas Jurídicas, 2ª Edição, 2ª Reimpressão, Editora Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro - RJ, 2001. - 2ª Conferência. Em aula da Disciplina de Metodologia Científica, discutido e estudado por várias áreas do saber, mostra-nos Foucault, um pensador arrojado, vai ao centro das estruturas, no qual se encontra inserido, percorre os saberes em busca de uma crítica subversora dos esquemas de saberes e práticas que nos subjagam, nos orientando a sermos inquietos assim.
- 7- O “Novo Código” de 2002, que aceita em seus termos como indicação da vontade a reserva mental (art.110 do CC), o silêncio (art.111 do CC), como conclusões ou presunções, como afirmativa na validade nos negócios jurídicos, até dos relativamente incapazes (art.105 do CC); o principio da reserva da intimidade, vontade e do contraditório não sei onde foi parar, o Código Civil de 2002 faz referência a Intimidade para validar os interesses comerciais e capitais, desrespeita a Constituição Federal de 1988, marquei errado nas provas e quantas vezes eu ver ainda acharei errado.
- 8- A avaliação é uma tarefa ampla, não se resume as provas e atribuição de notas. Algumas avaliações são elaboradas retiradas de concursos públicos com até seis opções de escolha, com a justificativa de que devemos nos preparar para isso, mas me pergunto qual a objetividade nisso, o que deseja medir de fato? Ao que o Prof. de Direito Penal I concorda: “Só pro exame da *Ordí*, isso é muito pouco.” Por que os professores não elaboram as avaliações em cima daquilo que ensinaram em aula?; Sem estratagemas. Ainda há o que dizer daqueles que nos pedem para ler tudo de periférico e intrinsecamente ligado ao assunto, intrinsecamente digo, quando deveríamos por excesso de material nos focar ao que é diretamente ligado, e secundariamente aos floreios periféricos. Por fim, me pergunto se as avaliações retratam a forma como o conteúdo é ministrado e assimilado, fico pensando como alguns professores se vêm após algumas delas?

ALUNO 4

A lacuna entre livros e realidade

As questões levantadas para nortear a elaboração da prova trazem uma problemática há muito existente no estudo das ciências jurídicas: o distanciamento entre o que é aprendido na academia e o que ocorre nas práticas da sociedade, no aparelho jurídico, nas relações entre as pessoas. O excesso da busca por uma verdade absoluta – erroneamente procurada nos livros e códigos – faz com que os estudantes de direito tornem-se fruto de um processo que é em boa parte – para que não se diga todo – mal pensando, e faz nascer alienados.

As heranças deixadas por Kelsen ainda são muito marcantes na ciência jurídica e em muito faz com que nos afastemos das demais ciências – talvez aí resida o maior impedimento para que se tente triunfar na pesquisa científica. O positivismo seguido por Kelsen traz ainda muitas práticas nocivas à modernização de um Direito que se encontra defasado.

A filosofia dos juristas do século XX era a filosofia do positivismo. A extensão do positivismo ao campo das ciências sociais, sobretudo no Direito, encontrara seu ponto culminante nas teorias kelsenianas e o normativismo de Kelsen faz nascer uma ciência jurídica que tem uma aproximação quase total entre Direito e norma. Assim, as normas deveriam ser prescrições impostas por seres humanos. Esta transformação de normas em dogmas reduzia a ciência jurídica ao conjunto das leis, tendo a qualidade de ser um sistema perfeito (e sem lacunas, nas palavras de Kelsen), tornando desnecessária qualquer justificação além da própria existência, como é característico dos dogmas.

O problema por esta doutrina lançado é ainda maior: segundo a doutrina jurídico-positivista, a justiça é uma questão insuscetível de qualquer indagação teórico-científica, visto que isso é um ideal a se atingir. Não há qualquer pergunta sobre “como” e “porque”.

O problema da aproximação ainda existente entre esses dogmas e as práticas atualmente exercidas, tanto pela academia, quanto pelo aparelho jurídico torna repetitivo o erro. A falta de pesquisa, de indagação, do questionamento a cerca do que se lê e se ouve faz com que pequemos no nosso papel de solucionar

conflitos e, de alguma forma, fazer diminuir as diferenças de poderes nas relações pessoais. O que ocorre é o contrário. O conhecimento sobre a ciência jurídica faz dos estudantes de direito partes do sistema instituído e mantenedores das muitas diferenças sociais que tornam impossível a solução de problemas.

A teoria Kelseniana pretendeu formar juristas que assumissem uma postura de um conhecimento fundado em juízos de fato. Acaba, assim, por se tornar uma ideologia que, ao contrário do pretendido, é movida por juízos de valor, já que se transformou em uma maneira de entender e querer o Direito. E a simples aceitação da norma por sua positivação adquiriu caráter legitimador de qualquer ordem que fosse estabelecida, ainda que injusta e ditatorial.

A realização de uma pesquisa científica que não negue os valores tão cuidadosamente construídos pelo Direito, mas que reconheça que o Direito é falho e necessita sim da influência de outros campos do saber é imperioso. O contrário disso impossibilita que se criem direitos aos homens, em razão da incompletude do que é encontrado estritamente nas normas frente às inúmeras circunstâncias da realidade. A não ocorrência desse entrelaçamento das ciências torna o Direito como sendo a própria lei e faz com que qualquer lei, ainda que injusta e imoral, seja retrato do Direito – um Direito falho e absolutamente incompleto e obsoleto.

ALUNO 5

ENSINO E PESQUISA

Os comentários do autor em relação do direito com outras ciências humanas aplicasse no ponto de que nas faculdades de direito a uma certa resistência na comunicação entre o direito e as demais ciências humanas. Em primeiro planos elenco o conservadorismo, por grande parte dos autores e doutores de direito, que tem em sua concepção de que o direito são apenas normas as quais devem ser seguidas e respeitadas indiferentemente do meio de aplicação destas normas, o direito que é ensinado nas faculdades brasileiras esta fortemente ligado as praticas jurídicas, desta forma para o corpo que integra uma faculdade de direito em geral, tende a pensar conteúdo sem aplicação pratica sem utilidade e apenas para preencher grade curricular, claro isto e visível na graduação.

Notando-se o pensamento do corpo que compõe a faculdade, notasse a estrutura do curso da graduação, o qual é estruturado para dar um conhecimento do ingressante ao curso de direito sobre a constituição, sobre os Códigos, e Leis, no entanto a compreensão destes objetos esta para alem da graduação. No primeiro ano por exemplo e quando o bacharelado é introduzido ao mundo jurídico, aprendendo o que é direito positivo e o que é direito jus naturalista, como funciona o sistema judiciário, executivo, legislativo, quais foram as mudanças no direito durante a historia da humanidade, seguindo uma grade curricular, a qual foi aprovada pelo diretos do curso, e neste ponto esta o problema quando o autor fala que o conhecimento obtido em pesquisa não é repassado para o ensino ou pelo menos aplicado por este, esta no ponto de que um professor de uma matéria tem que durante o ano atender o que lhe é exigido.

O direito então revestindo-se do manto das norma e do poder esquece de onde emana o poder e passa a se preocupar em aplicar o poder sobre povo, na graduação existem métodos de ensino diferenciados, da memorização e simples instrumentalização do direito, a interpretação de uma certa forma do sentido e da real função deste direito isto quando claro o professor se dispõem em trazer o seu material de pesquisa para dentro da sala de aula, por exemplo no direito penal alem de entender a teoria geral normativa do direito penal foi necessário que se entenda o

sentido deste direito qual é sua função social, já em civil e empresarial limitou-se em apenas em decorar artigos disposições e o que alguns doutrinadores escrevem sobre o assunto, no entanto mesmo a pesquisa do direito esta estritamente ligada a operação do sistema judiciário e sua pratica.

No entanto o autor explana que o problema do não desenvolvimento do direito esta ligado ao direito não ter uma “ciência do direito”, mas no entanto ciência não é algo muito recomendável para analisar o comportamento humano se o direito se abstrai das normas e praticas jurídicas e busca sua essência notara que esta intimamente as relações humanas e delas ele nasce, uma ciência aos moldes de Durkeim o qual define um pré-determinismo de condicionamento da razão do individuo ao seu meio onde vive, voltaríamos um século, a ciência já provou mais do que o suficiente que pode dizer quanto tempo dura uma explosão o quanto ela altera a matéria, com precisão, mas nunca como uma pessoa reagira em determinada situação com certe-as pois a mente humana esta muito para alem do que autores do século passado ou de outros países podem afirmar o escrever.

Se dizem que o direito não responde a realidade e principalmente no nosso pais devesse ao fato de a pesquisa ser realizada através “autoridades em certo assunto” que sequer nunca tiveram contato direto com a realidade presente da nossa sociedade ou anda viveram e vivem em seus apartamentos e carros de luxo onde nunca sujaram seus pés com a lama das ruas dos bairros ao redor da universidade, e apenas se enclausuram em bibliotecas virtuais ou físicas pesquisando o que foi dito anos atrás em um outro momento onde se davam outras relações que nem mesmo os autores conseguiam perceber quais eram as realidades de suas épocas. Se tem que as outras ciências humanas avançaram mais do que o direito talvez devesse o fato de hoje pessoas que não vem de apenas um mundo almofadado pelos seus capitais estar entrando na faculdade, e a realidade do dever ser tendo condições de ser entre em contato com ser como se pode ser.

O direito ainda hoje não esta disposto para este embate na graduação pois a partir do segundo ano todos devem adotar um doutrinador que diz como é e dede ser, todo os estudos e relações o direito com sua programação de ensino, tem por objetivo formar conhecedores da lei e aplicadores desta, mas no que tange o

conhecimento filosófico e social do direito esta para a pós-graduação, e apenas alguns professores se disponibilizam em trazer este conteúdo para suas aulas.

Portanto os textos durante o ano ajudaram a explicar e debater esta falta de realidade do direito o qual não cumpre seu papel social de uma forma eficaz pois esta preso a formas de concepções da sociedade de autores que sequer tem um contato com a verdadeira sociedade a que o direito aplicasse e deveria proteger de fato. Assim no textos que explanavam sobre as realidades das comunidades carentes e o que representava para eles o estado e a lei, fez uma interação com o sentido real do direito penal nas aulas de teoria geral do direito penal, no que referiu-se as normas e estruturas judiciárias dos EUA, ajudou a entender as diferenças sociais e filosóficas entre eles e nossa sociedade e ver o quanto a nossa constituição possui divergências em relação a deles e quanto a nossa não corresponde a nossa realidade. No tocante do primeiro ano a sociologia limitou se a apresentar autores e mais autores os quais já dei minha opinião no restante das disciplinas estas estavam apenas conectadas com gráficos (economia) e historia e como os sistemas políticos e jurídicos funcionam. Assim teve um bom aproveitamento nas únicas matérias deste ano que possuíam um cunho alem da “decoreba” de códigos e artigos, incisos e leis.

ALUNO 6

Com base nas disciplinas, até agora cursadas, noto que o curso de Direito (assim como os profissionais da área) está bastante distante dos cursos relacionados a outras áreas humanas. Tenho a impressão que o curso de Direito é mais voltado para uma aplicação prática e não se tem maiores ambições com relação à pesquisa e ao desenvolvimento acadêmicos. Considero importantes as disciplinas curriculares relacionadas com a Filosofia, Sociologia, Antropologia, Comunicação, ... porque, além de conseguirmos ter uma visão mais ampla sobre outros assuntos podemos, de certa forma, ter uma fuga da visão míope de um Direito voltado para ele mesmo. As ciências sociais são muito diversificadas e por isso comportam pontos de vista distintos.

Devemos considerar, ainda, que o Direito, no Brasil, é uma disciplina que antecede e sempre se manteve separada das ditas ciências sociais clássicas. Pode-se dizer que a maioria das outras disciplinas sociais aplicadas - como a Administração, a Comunicação Social, e a Educação - não têm a mesma tradição de trabalho e consistência interna (alguns diriam "paradigma") que a Economia, o Direito e as ciências sociais clássicas (apesar da pouca sistematização destas, em comparação com muitas ciências naturais), e por isto dependem muito de pesquisadores formados nas disciplinas mais centrais para o seu desenvolvimento. Pode-se considerar que a maioria das contribuições teóricas e das pesquisas mais importantes em áreas como educação, teoria organizacional, administração e comunicações tem sido feitas, em todo o mundo, por cientistas sociais clássicos, e, de maneira crescente, por economistas. No Brasil, no entanto, os cientistas sociais tendem a se esquecer que fazem parte de um universo muito mais amplo, no qual poderiam ter um papel importantíssimo, tanto como teóricos e pesquisadores quanto como educadores, mas em relação ao qual, geralmente, ficam de costas.

Sou formado em Administração pela UFRGS e noto que muitas disciplinas que tive nesse curso estão bastante relacionadas com assuntos vistos durante o ano em Sociologia do Direito e outras disciplinas do segundo ano.

Creio que a reflexão sobre o significado social do Direito está muito restrita à doutrina e tem pouca aplicação prática. Na prática os juízes acordo com a

conveniência julgam segundo suas convicções pessoais e a conveniência. Na prática os advogados defendem seus interesses e de seus clientes. Na prática, os professores replicam o que aprenderam. Em suma, não se busca um significado social para o Direito.

A Discussão Teórica sobre os fundamentos do Direito fica restrita ao meio acadêmico e a pouquíssimos legisladores. Talvez, pelo fato do ensino jurídico estar fundamentado na transmissão de resultados da prática jurídica de advogados, juizes, promotores e procuradores.

Os textos da disciplina de sociologia jurídica conseguiram “lançar uma luz” nas relações entre Direito e sociedade. Creio que por não ter aquele compromisso de preparar, diretamente, os alunos para a prática jurídica os textos conseguiram isso. Como? Principalmente através de exemplos e comparações que apareceram nos vários textos trabalhados durante o ano letivo. Estes textos e as discussões sobre os mesmos, parcialmente, conseguiram relacionar o que estava sendo estudado com o que foi estudado no ano anterior. Indiretamente, tudo o que foi estudado através dos textos se relaciona com os conteúdos vistos anteriormente e com o que estava sendo visto em outras disciplinas do segundo ano.

ALUNO 7

Por arrancada cumpre se destacar que o bojo das críticas desenvolvidas por Marcos Nobre no texto concentra-se no afastamento do direito em relação a outras disciplinas humanas, e, na segregação entre prática e teoria pregada pelos profissionais jurídicos.

O afastamento do direito em relação a outras disciplinas humanas desenvolvido por muitos juristas remete a idéias positivistas articuladas por Kelsen. Segundo este, direito era o que estava posto e escrito sem levar em consideração aspectos morais e sociais – estudos irrelevantes que não participavam da seara jurídica. A escola positiva de direito se contrapôs à escola natural a qual pregava um direito anterior à existência humana e umbilicalmente relacionado com a idéia de ética e moral.

O argumento bastante sustentado hodiernamente acerca do divórcio entre prática e teoria jurídica parte da concepção que nos cerca: teóricos são alienados e advogados experientes. Tal argumento não deve prosperar nas Universidades, pois nesses pólos de ensino é necessário que se reforce o pensamento de que podemos nos dedicar a atividades acadêmicas sem nos tornarmos alunos alienados. O grande problema que talvez incomode os estudantes de direito é o “pesadelo dos concursos públicos”, tais provas são repletas de questões “positivistas” que demandam um estudo, muitas vezes, decorativo acerca dos conteúdos jurídicos.

Desse maneira, os estudantes acabam optando por participar de estágios que lhes proponham conhecer a tal “prática jurídica” em detrimento da dedicação a produções acadêmicas. Conforme já dito, se existe essa idéia de “escolha” é porque há um pensamento dicotômico reforçado acerca da existência desses dois pólos: Prática e teoria. E resta explícito que um dos grandes fatores para o aumento desses divórcio dicotômico é a forma de elaboração dos grandes e almejados, por muitos, concursos públicos.

Pois bem. Em sendo tudo dessa maneira, é relevante contrapor os argumentos do autor com a concepção de direito que desenvolvemos ao longo dos dois primeiros anos do curso. O primeiro ano é considerado o pilar das matérias jurídicas – nos fornece um reforçado embasamento crítico – porém, muitos

reclamam da ausência da técnica jurídica ao longo deste ano. No que concerne à segunda série, já percebemos uma maior aproximação com os códigos e com o conteúdo técnico – jurídico aliado a uma certa interdisciplinaridade, já que nos são ministradas aulas de sociologia e antropologia, por exemplo.

Entretanto, é explícita a negação ao diálogo que permeia alguns profissionais do direito. Fato que leva a um certo isolamento científico e consagração de ciência jurídica independente e autodeterminada. Em outras palavras, é notório o desinteresse de alguns estudantes em relação a matérias que tentam trazer à baila essa multidisciplinaridade.

Cumpra-se dizer, contudo, da necessidade do aprimoramento da parte técnica no futuro operador do direito, o pensamento unitário e mutilante que suprime as diferenças deve ser arrancado dos fundamentos jurídicos, porém, não se trata de um niilismo total, em outras palavras, de uma destruição de todo o sistema que está posto, mas de pensar de outra forma aquilo que já foi pensado.

A matéria Direito Penal, por exemplo, apresenta-se hoje imbuída de uma diferente corrente que a ministrava há alguns anos. O direito penal passou a ser concebido não como uma legitimação do poder punitivo estatal, mas como uma limitação a esse poder, fato que ensejou, inclusive, algumas pertinentes reformas em nosso Código de Processo Penal.

Outrossim, em direito civil, ao longo do segundo ano, comentou-se acerca da constitucionalização dos demais ramos do direito. Além disso, mostrou-se a importância de função social do contrato, da propriedade, ressaltou-se a hipossuficiência do consumidor, por exemplo. Tais argumentos há algum tempo não eram sequer proferidos nas aulas de direito.

Os textos trazidos pela matéria de sociologia jurídica também foram muito pertinentes. Já que tratavam de assuntos como a influência política na história do controle de constitucionalidade brasileiro, a delegacia como mediadora de conflitos familiares, memória individual e coletiva além de outros importantes textos com um certo tom desconstrutor e bastante relevantes para o direito.

Destaca-se, para complementar, que o direito era e ainda se encontra permeado por uma concepção unitária e um pouco mutilante, além de uma característica hermética de saber e compreender as coisas. Todavia, já existem correntes lutando para modificar tais valores imbuídos no estudo jurídico.

Por fim, é chegada a hora dos estudantes de direito saírem do isolamento das idéias e da concepção de ciência autosuficiente, porém, não se deve esquecer sobre a necessidade e importância de um estudo do direito material e formalmente falando – estudo técnico – o qual não deverá sucumbir o aporte teórico e multidisciplinar que muitas correntes tentam emergir.

ALUNO 8

De certa forma, é possível constatar que o direito parece buscar um distanciamento das demais disciplinas. Como um dos motivos para que isso ocorra, pode ser citado o seu próprio histórico, como por exemplo, o positivismo de Hans Kelsen com a “Teoria Pura do Direito” segundo essa teoria os juristas devem aplicar o direito cientificamente. O direito seria puro, ou seja, completamente distante das demais ciências.

Entretanto, embora seja nítida a necessidade de uma interdisciplinaridade, para tornar mais completo o estudo da ciência jurídica, isso muitas vezes não é o que se observa na prática. Em um grande número de faculdades de Direito, o que se costuma ver é a transmissão do conhecimento de cima para baixo, ou seja, o professor passa para os alunos o seu conhecimento sobre as práticas jurídicas. O que se observa em algumas universidades é a falta de estímulo para que o aluno comece a “pensar o direito” e não apenas Reproduzi-lo, o que pode acarretar também, no próprio desinteresse do aluno de vincular o direito a outras ciências, pois pode julgar desnecessário acreditando por sua vez, na falácia que é a reprodução do saber jurídico pelo saber jurídico, aquele em que não há uma conexão com a própria realidade em que se vive.

Por outro lado, outras universidades tentam, de alguma forma, combater esse problema do preconceito e do distanciamento do direito com relação às outras ciências humanas, inserindo o estudo dessas ciências - como, por exemplo, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a história, entre tantas outras. - em seus conteúdos obrigatórios. Verifica-se, de fato, que cada vez mais se torna necessário que a ciência do direito esteja atrelada às demais ciências humanas, visto que essa ligação proporciona que o direito seja um direito embasado, um direito que busque resolver os conflitos e que além disso seja a garantia das reais necessidades das pessoas.

É necessário explicitar que o próprio Direito é resultante das relações, necessidades e modificações da sociedade que foram se dando ao longo da história. E por isso mesmo, que o fato de ignorar a necessidade desse diálogo com as outras ciências humanas, é ignorar as próprias raízes da ciência jurídica. Almejando assim, alcançar a construção de um Direito que parte do nada, e que de certa forma será

aplicado ao nada, uma vez que não estaria apto a ser exercido no contexto social a que deveria pertencer.

É inegável, em vista dos fatos, que o direito somente pode almejar chegar perto de ter a eficácia desejada, se estiver, de fato, atrelado às outras ciências humanas. Pois só assim saberá exatamente qual o rumo que deve tomar para poder ao menos tentar satisfazer ou corresponder às reais aspirações da sociedade.

ALUNO 9

Hoje uma das bases do ensino superior se dá através do tripé ensino, pesquisa e extensão e dentro disso podemos perceber a inserção de um direito omissivo, onde sua potencialidade em pesquisa se vê comprometida por uma série de fatores. Assim temos uma universidade onde boa parte dos seus discentes não sabem qual seu real lugar e função ali. Logo não sabem o que querem e nem procuram saber. Em meio a isso, a pesquisa universitária fica comprometida, visto que, os alunos que deveriam buscar novos horizontes dentro daquilo que se propõem a estudar, tornam-se meros repetidores daquilo que lhes é passado em sala de aula. Podemos observar em várias universidades a falta de estímulo para que se possa pensar o direito sem haver uma simples reprodução daquilo dito pelo professor, mas sim a formação de um pensamento crítico dentro do direito dando a ele uma conexão com a realidade em que se vive. Em nossa universidade podemos perceber que, alguns professores, nos mostram os diversos pontos de vista nas mais variadas questões, para que tal pensamento crítico possa surgir de nós mesmos, e com isso estimulando o nosso interesse pelas disciplinas.

Nesse sentido, a sala da aula muitas vezes torna-se um local de total alienação, onde muitos dos professores que ali estão tornam o espaço acadêmico um local de culto ao dogmatismo jurídico. Professores sem terem consciência de suas reais funções, tornam-se simples piadas ou torturas para aqueles alunos que buscavam “algo mais” de um ambiente acadêmico de uma universidade federal. É essencial dizer que a pequena oferta e procura desse “algo mais” em nossa universidade se dá pela falta de professores que vêm na pesquisa e extensão aquele complemento essencial ao conhecimento, e também pelo desinteresse de alunos que buscam apenas seu diploma e no futuro um bom salário com o mínimo de esforço possível.

Mesmo com escassos professores e alunos comprometidos com a pesquisa, existem aqueles que cumprem seu papel e participam para a construção de um curso de direito mais adequado à realidade social. Porém para que essa adequação ocorra se faz necessário romper com todas as barreiras que distanciam o estudo do direito das outras disciplinas humanas, visto que, uma interdisciplinariedade é essencial para a compreensão do direito, sua real função e seu pensamento crítico.

Para isso foram incluídas, nos currículos dos cursos de direito, disciplinas como filosofia, antropologia, sociologia, economia, entre outras. Porém se faz necessário um maior aprofundamento e interesse nessas matérias, visto sua relevância para o direito.

O direito como forma de regular as relações sociais deve ter uma íntima ligação com todas as disciplinas que tratam da vida do ser humano enquanto ser social, pelo simples fato de que o direito nasce da sociedade e assim como é regulador dessa é também por ela regulado, por isso são matérias indissociáveis. Nesse contexto foi de extrema importância as bases lançadas pelos nossos professores do primeiro ano, que puderam nos passar diferentes visões acerca do direito e da sociedade, com autores marxistas ou não, nos fazendo compreender - mesmo que, em alguns casos, superficialmente - a importância que trouxeram, ao direito e às demais disciplinas, autores como Carl Marx, Max Weber, Gramsci, Michael Foucault, etc. Importante também foram as cadeiras que dispusemos no segundo ano do curso, visto que a sociologia continuou em nosso cotidiano e, com isso, nos proporcionou um entendimento ainda maior acerca do espaço em que nos situamos, nossas funções, o direito e sua função e nos estimulou, ainda mais, ao pensamento crítico através dos textos e discussões ao longo do ano.

Os textos trabalhados durante esse ano pela disciplina de Sociologia Jurídica foram dinâmicos e próximos da realidade que nos cerca. É de fundamental importância a relação entre os textos trazidos pelo professor e a vivência do aluno em seu dia-a-dia. A intensa discussão acerca dos direitos fundamentais da pessoa foi, em minha opinião, um dos pontos mais marcantes desse ano, pois pudemos perceber a complexidade existente acerca de tais temas. Um bom exemplo é na questão das liberdades individuais, de imprensa, de culto de crença etc, que tivemos oportunidade de refletir e discutir em sala de aula, mostrando-nos o quanto é fundamental um direito aberto, com os olhos atentos à sociedade que o cerca e as disciplinas que devem auxiliar e muitas vezes guiar o próprio estudo do direito.

ALUNO 10

Os comentários apresentados pelo professor Marco Nobre retratam a situação do Direito no Brasil, no que se refere ao desenvolvimento científico da disciplina em relação às demais áreas das ciências humanas e a ligação entre a produção acadêmica e a atividade prática.

O desenvolvimento científico do Direito se vê atrasado em boa medida devido ao distanciamento com as demais áreas do conhecimento. Há no campo do Direito uma desvalorização daquilo que se acredita “não ter ligação com o Direito”, referindo-se a interdisciplinaridade, em especial a sociologia. No entanto como pode não ter ligação se ambos visam analisar o funcionamento da sociedade, se temos na Sociologia o instrumento para análise das relações e interações sociais e no Direito o instrumento para legislar a fim de organizar e garantir o funcionamento dessa mesma sociedade.

De certa forma os comentários expostos por Nobre tornam-se adequados para responder a questão anterior e também que destacar que o problema no ensino na área jurídica está em especial na desarticulação entre a transmissão da pesquisa científica e o que é transmitido no ensino jurídico, muitas vezes, uma reprodução da prática jurídica. Na área jurídica podemos destacar uma desvalorização do que é produzido na academia, em detrimento a um apego desmedido a atividade jurisprudencial, sob a óptica de acreditar que “isso é direito” por corresponder a prática. No entanto, esse tipo de entendimento além de causar uma estagnação no que se refere ao desenvolvimento do saber científico, também reflete nas decisões judiciais, na qual por vezes nem se analisa o caso concreto para se chegar a uma decisão, o que se tem é uma associação com um caso semelhante ao qual a decisão irá se basear, na tentativa de desafogar o sistema judiciário brasileiro, em especial o sistema criminal.

Além disso, outro aspecto deve ser analisado, a questão da incomunicabilidade da prática judiciária com o texto constitucional, que diversas vezes não condiz com o que é previsto. Isso resulta em desrespeitos absurdos aos direitos previstos constitucionalmente, o que vai de encontro com o princípio da dignidade da pessoa humana, ou qualquer outro referente aos direitos humanos com a realidade do sistema prisional brasileiro. Assim temos distinção kantiana do “sein”

que corresponde a realidade como é, e do “solen” referente ao que é previsto pela lei.

O entendimento a respeito do significado social do direito leva a crer que por meio de uma atividade hermenêutica de um direito positivado, as atitudes dos indivíduos dentro de uma sociedade seguiriam padrões, visando o bem comum que seria o convívio social das mais diversas comunidades integrantes da sociedade. Assim fundamentando-se em um modelo de coerção do indivíduo se busca propiciar condições para o convívio social, com baixos níveis de desigualdade social e de violência, caso fosse atendido o que está positivado na norma. No entanto, o problema se encontra na medida em que o modelo econômico capitalista diminui drasticamente as possibilidades de vida de quem não atende a sua necessidade de consumo. Dessa forma, o indivíduo se vê desacreditado de qualquer possibilidade de ascensão social e busca outros meios para se manter e quem sabe conseguir essa ascensão, e que não necessariamente seguirá os padrões previamente estipulados para o convívio social, assim delinquindo ou entrando na criminalidade. Esse aspecto fora trabalhado no texto de Leticia Maria Schabbach -Exclusão, ilegalidades e organizações criminosas no Brasil-, no qual a autora baseia-se em um Direito Autopoiético e com o modelo da nova teoria dos sistemas, proposto por Niklas Luhmann, visa explicar como a teoria dos sistemas sociais se identifica com a análise do crime organizado no Brasil, ao qual se define o crime organizado como uma instituição social que interage com as demais instituições, no entanto atuando na ilegalidade.

Nos textos de Daniel Brito e Margarita Rosa Gaviria, que tratam da questão do medo, se tem nele a garantia e ao mesmo tempo a ineficácia da visão do Direito como controle social. A garantia no sentido de medo que as pessoas possuem quanto à questão do poder que o Estado institui a partir da modernidade, assim a população segue padrões estipulados, assim optando pela ordem a fim de poder usufruir de privilégios privados, obtidos por meio do welfare state. Enquanto que o medo referente à questão da ineficácia do direito, diz respeito a questão da violência na qual o aparato de controle social faz com que as pessoas vivam com medo e até se acostumem em conviver com essa violência, temendo mais a intervenção policial de combate a criminalidade do que a própria criminalidade, assim diante da

fragilidade dos mecanismos de repressão a população recorre a meios próprios para se protegerem da violência.

Cabe ressaltar ainda a abordagem feita por Maria Augusta Ramos, no filme *Justiça*, no qual ela trabalha a questão da Justiça brasileira. Destacando o paralelo entre o contexto social em que vive quem julga e de quem é julgado no país, as condições de superlotação do sistema penitenciário brasileiro, a restrição de qualquer direito de dignidade dos indivíduos em situação de risco, o medo por parte do preso de denunciar o crime organizado. Além disso, o que chama atenção é o modelo arcaico de justiça utilizado no Brasil, no qual impera um dogmatismo referente aos procedimentos no julgamento. Uma justiça voltada a reproduzir a lei desconsiderando a dignidade dos indivíduos, assim perpetuando um modelo que não enxerga a sociologia como uma aliada ao Direito na busca da paz social, e que vê no Direito um instrumento para “mostrar serviço”, assim quanto maior o número de presos, mais eficiente será o sistema.

Por fim cabe destacar que o Direito necessita de recursos que possam melhor atender e solucionar os conflitos existentes na sociedade. A sociologia poderia auxiliar sendo um desses recursos com análise das inter-relações existentes na sociedade, sobre tudo que diz respeito à possibilidade de convívio social, aproximando de certa forma a sociedade do conhecimento científico. Assim como a noção que a sociedade possui sobre o que é direito e justiça, a fim de identificar as eventuais causas de deficiência do judiciário. Assim admitindo a reciprocidade no que se refere a direito e sociologia. Somente a partir disso e do desapego de reproduzir da atividade pratica do judiciário em suas decisões, é que o Direito poderá alcançar o desenvolvimento, constatado por Nobre, a respeito das demais ciências humanas.

ALUNO 11

Para iniciar o tema, pergunto:

O que é o Direito? Como funciona? Qual sua função?

Diria-me a matéria programática do primeiro ano do curso: conjunto de normas que regulam as relações interpessoais estipulando direitos subjetivos e deveres objetivos e que têm a pretensão de prevenir e solucionar conflitos. Segundo Hans Kelsen, independente das demais ciências, fechado em si mesmo e validado por uma norma hipotética. Uma ciência do *dever-ser*.

Diria-me a doutrina de Constitucional (2º ano): uma “representação” da realidade, abrangendo as relações sociais, econômicas e culturais do período histórico correspondente a sua vigência, e ao mesmo tempo um condicionante, um guia, um definidor da realidade, *buscando imprimir ordem e conformação a realidade política e social*, como afirma Konrad Hesse.

Diria-me a teoria do Direito Penal I (2º ano): um aparato do Estado para coerção social, que impõe uma pena (privativa de liberdade ou medida de segurança) ao desviante da norma. Uma técnica de manutenção da relação dominadores x dominados. Constituído por dogmas que buscam legitimar violências praticadas por instituições públicas e que perpetuam-se através de discursos disseminados pela mídia e aplaudidos pela população alienada que clama por “defesa social” e “castigo”.

Diria-me a teoria do Direito Civil I (2º ano): um regulador das relações sociais, que vem “tolir” nossa liberdade natural para possibilitar uma convivência harmoniosa, definindo quando é que nos tornamos juridicamente pessoas, como podemos contratar, fazer negócios, adquirir propriedade, bem como, o que não será sequer permitido e em que casos nos obrigará uma reparação de perdas e danos.

Pois bem, digo-lhes, talvez amparada por questões trabalhadas ao longo desses dois anos de curso e auxiliada pelos artigos debatidos em Sociologia Jurídica, que o conceito de Direito vai sempre ser parcial, de acordo com a doutrina (ramo do direito) e/ou com a posição do indivíduo perante o Direito (operador, receptor, julgador, cientista).

Então, se o conceito de Direito já é parcial, construído a partir de uma vertente específica, é enorme a possibilidade de que as teorias estudadas ao longo

da academia também sejam parciais/incompletas (fechadas em si mesmas) e assim, não satisfaçam uma realidade complexa sobre a qual o ordenamento incide. Ou seja, a teoria do direito não é (totalmente) condizente com a prática, da mesma forma, a prática não consegue transpor (completamente) aquela teoria que a fundamenta para o fato concreto.

Sim, pois, o ordenamento incide sobre a vida, e como pode o Direito e sua teoria por si só, satisfazerem toda a complexidade que a vida significa. Relações estatais, relações interpessoais, relações sociais, relações empresariais, relações internacionais, tudo o Direito busca regulamentar, no entanto, muitas vezes apartado das demais ciências e preso em sua própria supremacia indiscutível. A teoria penal, civil, e as demais isolam-se em suas próprias normas e partem delas as discussões e encerram nelas mesmas. Falta ao Direito abrir horizontes e ser capaz de captar no próprio foco da sua incidência qual o impacto que causa, para que possa contrapor a norma com a realidade fática e assim verificar o grau de eficácia que o ordenamento apresenta perante a sociedade.

Na minha opinião, é injusto dizer que não há pesquisa, propriamente dita, sendo feita no campo do Direito, mas, com certeza, observo que é ainda precária. Percebo que busca-se fazer pesquisa sem, no entanto, envolver-se com o objeto pesquisado. Faz-se pesquisa no Direito, sendo observador externo e passivo e alcança-se como resultado a quantificação do respectivo objeto no judiciário, ou seja, o interesse é verificar a incidência perante os tribunais, se há uma maior absolvição ou condenação, se o processo é demorado ou facilmente se “resolve”, etc.

Claro que, existem exceções, mas são raras. O Direito ainda é muito como Hans Kelsen descrevera, uma ciência do *dever-ser*, independente de outras ciências e fechado em si mesmo. A pesquisa do Direito carece de um maior envolvimento do pesquisador com os respectivos seres sociais sobre os quais a norma incide, é indispensável que se busque compreender de que forma o Direito é visto pela sociedade e como ele atua, atinge o cotidiano dos indivíduos e faz com que esses se adequem ou não ao ordenamento. O Judiciário sempre chega atrasado, quero dizer, chega-se ao tribunal quando um bem jurídico já foi lesado, uma respectiva norma não foi respeitada, então, é apenas a resposta do Direito para um “delinquente”, e não a verdadeira resposta sobre a infração.

E nesse sentido, é que não se pode negar a importância e a necessidade de o Direito deixar-se iluminar pelas luzes das outras ciências. É essencial ao Direito, por exemplo, a Sociologia, para entender como os grupos sociais recebem as normas e se há uma alteração de seus hábitos e um interesse em estar de acordo com o ordenamento jurídico. Porque as pessoas seguem as leis? Medo de sanção penal? Interesse pessoal? Interesse coletivo? Por questão moral? Porque? Acredito que além da Sociologia cabe a Psicologia, a Antropologia, a Economia, a História auxiliarem também para que questões como essas sejam estudadas, pois assim, teríamos uma verdadeira pesquisa científica e não apenas uma contagem de processos.

Para uma maior discussão resolvi perguntar a minha mãe, empresária, ensino superior incompleto, leiga ao direito:

O que é o Direito? *É o estudo das leis.* Disse-me ela.

Para que serve? *Serve para tudo, regula o governo, o Estado, as empresas.*

Porque você segue as leis? *Lei não se discute, se obedece.*

Nesse momento entra meu pai, também leigo, e diz: *Se não existissem leis todos se matariam.* A mãe então concordou.

O que posso extrair dessas respostas é que o Direito, para eles, está acima de todos e não pode ser contestado, e que, sem saberem disso, são adeptos à teoria de Hobbes, acreditando que o homem é mau por natureza, *homem lobo do homem*. Então, porque trazer essas opiniões tão insignificantes para um debate sobre a função social do Direito? Porque são opiniões como essas que constituem a maioria do pensamento popular sobre o Direito. Eu acredito que a esmagadora maioria dos cidadãos vejam o direito com esse caráter supremo observado nas respostas acima, e buscam seguir as normas por simples convenção, por estarem acostumados, porque sempre foi assim. Da mesma forma, todos esperam do Direito uma proteção a sua vida, a sua família, ao seu patrimônio. É por isso que exigem punição ao desviante da norma, porque creem que se o delinquente for excluído da sociedade- encarcerado em uma penitenciária- os cidadãos de bem estarão a salvo. A partir daqui é que surge os estereótipos de criminosos que mesmo sem cometerem delitos são isolados da sociedade.

Nesse ponto entram vários problemas/discussões do Direito, tanto em âmbito acadêmico, quanto na esfera popular. Pergunta-se sobre a eficiência do processo

judiciário para a “representação” exata do fato ocorrido e o julgamento “justo”. Pergunta-se sobre a possível ressocialização do indivíduo depois de cumprida sua pena, o que, na minha opinião, nem há mais dúvidas é improvável (pra não dizer impossível), já que os apenados além de restringida sua liberdade tem de viver em condições sub-humanas. Pergunta-se sobre a eficiência policial, as corrupções dos poderes públicos, e a “crescente” criminalidade (na verdade uma ilusão).

Enfim, várias questões poderiam aqui ser debatidas, ainda mais se adentrarmos nos artigos de Misse, Carvalho, discutirmos a pesquisa de Gaviria ou ainda aprofundar a questão da violência a partir de Letícia Schabbach e Antonio Oliveira. No entanto, cabe-me ficar por aqui mesmo, apenas focando na questão do ensino jurídico, que ainda tem muito o que evoluir. O que posso concluir, como acadêmica de Direito é que sinto falta de uma abordagem mais científica e aberta a discussões que envolvam outras áreas das ciências. Creio que aos poucos isso deva mudar, pois, em Direito Penal, por exemplo, tivemos uma abordagem mais doutrinária e menos técnica, no entanto, observo também que é o que menos agrada aos acadêmicos. O que quero dizer é que, além do ensino jurídico apresentar uma abordagem mais técnica, voltada aos códigos e leis, os acadêmicos, em grande maioria, não tem interesse científico e buscam apenas o conhecimento “*juridiquês*” para que assim consigam a aprovação no Exame da Ordem e o eventual ingresso na magistratura através dos concursos.

Então, não estaria aí mais um grande problema? O acadêmico de Engenharia Mecânica ao se formar é um Engenheiro Mecânico, o acadêmico de Medicina, ao terminar o curso é Médico, no entanto, o acadêmico de Direito ao término do curso é mero bacharel em Direito, só podendo exercer a profissão caso seja aprovado no Exame da Ordem, ou aprovado em concursos da magistratura. Nada contra o Exame da Ordem, pelo contrário, sou muito favorável, entretanto, pergunto se a exigência do conteúdo para a prova e principalmente a maneira como é cobrado não são equivocados, e talvez, o principal fator para perpetuação dessa divergência entre teoria e prática jurídica.

Por fim, várias são as minhas hipóteses e ideias e mais ainda são minhas críticas e observações, no entanto, permanece tudo nisso mesmo, meras questões sem solução. Entretanto, espero que ao longo do curso possa me tornar apta a propor soluções adequadas e pertinentes aos problemas que observo, o que ainda

não é possível, pois tanto meu conhecimento jurídico como o teórico são limitados, restritos ao conteúdo programático dos dois primeiros anos do curso de Direito. Agradeço pela oportunidade de refletir sobre esse tema e garanto que futuramente ajudarei a inflar a pesquisa científica na ciência do Direito.

ALUNO 12

REFLEXÕES

Durante o primeiro ano do curso houve dificuldades das quais somente ao final do segundo vislumbro parte das causas, entre elas a pouca bagagem de leitura, a visão utilitarista, a técnica profissional como objetivo, enfim, o olhar reducionista sobre o universo complexo do Direito.

Logo no início do curso, o impacto se deu, em Filosofia, por conta da leitura de clássicos das humanidades, como Rousseau, Aristóteles, Sócrates, Descartes. Seguiu-se com Foucault, Maquiavel, La Boetie, etc.; compreensível contraste com as únicas leituras cultas até então: obras literárias exigidas para o vestibular.

Ansioso pelas leis, pela prática, pela certeza da verdade jurídica contida nos códigos, não conseguia, e talvez ainda não completamente consiga, entender a relação entre tais leituras e o Direito, até então tido por mim como o estudo técnico das normas, necessário à prestação da jurisdição, isolado da vida social. Uma visão rudimentarmente kelseniana, segundo a qual interessa apenas a norma jurídica positivada, sem relação com outras ciências.

Parecia-me que a norma jurídica em vigor era, necessariamente, existente, válida e eficaz, independente de ser justa ou injusta. Cultuava a lei estatal. Não me era importante analisar que condicionantes fizeram com que fosse editada e que efeitos pudesse vir a ter.

Não nego que ainda possua características de um positivista, mas reconheço a importância de conhecer a parcela da vida social a que a lei visa regular. A disciplina de Sociologia Jurídica contribuiu muito para isso, assim como a prática jurídica em estágio. Como exemplo, cito uma vivência de estágio, na qual me defrontei com o aparente descumprimento da norma jurídica que determinava a ordem de penhora, sendo dinheiro o bem a ser prioritariamente penhorado. Em despacho, o juiz deixava de ordenar a penhora *on line* de dinheiro, prevista expressamente no CPC, e ordenava expedição de mandado para penhora de outros bens. A explicação, da Magistrada, desse aparente descumprimento me alertou para o inconveniente da visão positivista: como a maioria dos réus nos processos de execução fiscal da Justiça Estadual são pessoas físicas, assalariados, suas contas

bancárias basicamente servem para recebimento de salários, e bloqueio de tais valores é medida injusta, além de inconstitucional, e tumultuaria a vida dessas pessoas. Essa é uma demonstração do conteúdo ético e econômico da norma.

Parecia-me, também, que o que fosse além do Direito positivo, como por exemplo o Direito Natural, se tornava metafísico, “uma viagem”, uma amplitude geradora de insegurança, dada a multiplicidade de interpretações possíveis. No plano fático, as condutas humanas interessavam enquanto geradoras de ato ilícito e merecedoras de sanções. No que fugisse a isso, era problema da Sociologia, que parecia nada ter a ver com Direito.

Ao longo do segundo ano, começou a emergir dos vários textos de Sociologia o Direito como resultado de conflito de interesses de grupos sociais e, a partir daí, não mais, como antes, me pareceu razoável pensá-lo fora do contexto social, ou concebê-lo como inquestionável ou de duração ilimitada. Ao contrário, hoje penso que as normas jurídicas devem servir de instrumento de realização dos interesses relevantes da sociedade. O que antes me parecia raso e linear, hoje, ainda que de forma incipiente, se mostra complexo, profundo e multidimensional.

E quando disse que continuo, em certa medida, positivista, é no sentido de que o Direito positivado, por mais brechas interpretativas que possa oferecer, ainda é a melhor forma de salvaguardar a liberdade.

Nesse novo contexto, é mais fácil resistir ao punitivismo penal, na medida em que se compreende que num mundo às voltas com a crise da modernidade, em que impera a lei de mercado, se usem as leis penais para resolver conflitos sociais, como substitutas de intervenções mais inclusivas, valendo-se de modelos processuais inquisitórios, regras disciplinares inconstitucionais, interpretações que agravam a situação dos réus, etc. Isso para falar apenas de modelos legais de exclusão social. Especialmente importantes foram os textos de Schabbach, Gaviria e Misse.

A leitura da crítica de Marcos Nobre suscita outras tantas reflexões. O isolamento do Direito em relação às outras ciências humanas é sentida principalmente quando da convivência com operadores jurídicos que não tem contato com a docência. Mas isso não é exclusividade deles, nem o isolamento ocorre apenas de dentro para fora da área jurídica, mas também existem isolamentos internos ao Direito, como por exemplo, dentro do Direito Penal, entre punitivistas, garantistas e abolicionistas, onde uns abominam as teorias e práticas

dos outros. Em uma palestra proferida na Semana do Ministério Público, por procurador de justiça de renome nacional, foi dito que nas universidades, os professores se dedicam ao ensino teórico, que não passa de palavreado vazio, em nada condizente com a prática jurídica encontrada no mundo real do crime e da violência; e é falácia que a lei penal está posta para garantir direitos, mas sim, está para punir.

Quando li o texto de Vianna, Burgos e Salles, sobre judicialização da política, percebi o quão superficial e descontextualizado foi o estudo tanto de Metodologia Científica quanto de Direito Constitucional, do quanto poderia ter sido interessante se na primeira se abordasse não apenas o método, mas a importância da pesquisa, ao invés de exigido dos alunos apenas a produção de resenhas de livros; e se na segunda, se associasse o estudo dos artigos da Constituição ao contexto político, à produção jurisprudencial, à pesquisa produzida, etc.

Abordei apenas alguns aspectos que ressaltam a importância das disciplinas ministradas por não-juristas, que ajudam a ampliar a diversidade de ângulos sob os quais se pode analisar o mesmo fato, no combate à estreiteza da visão puramente técnica. O que torna mais encantador ainda o estudo do Direito, pelas possibilidades interpretativas amplificadas por esse novo olhar.

ALUNO 13

Infelizmente sera necessario concordar com as reflexoes de Marcos Nobre, isto levando em consideracao nao apenas os textos estudados neste ano na disciplina de sociologia juridica; mas como tambem os estudados durante estes dois anos em todas as disciplinas, assim como minha experiencia como academica de direito.

Ao chegar na faculdade, a maioria dos estudantes deste curso possui uma visao bem diferente da realidade academica. Isso e considerado normal por muitos, porem eu considero triste. Triste porque chegamos ate a Academia com a intencao de mudar o mundo, de fazer a diferenca. E nos deparamos exatamente com o que Nobre descreve; esta impressao de que o Direito parou no tempo; de que estamos isolados dos outros ramos de estudo.

Quantas vezes ouvi professores discursando a favor da ignorancia popular, afinal, se o povo nao possui escolaridade, nao conheceu a lei. Sendo assim, necessitaria de um advogado e conseqentemente este advogado nao estara desempregado. Visao mesquinha, nao?

Deste jeito, estamos formando meros capitalistas, que escolheram a profissao simplesmente pelo retorno financeiro que sera dado. Quantos textos nos trouxe Quintanilha ano passado, em Historia do Direito, mostrando a evolucao da lei, da justica e todo o esforco feito por nossos juristas antepassados que, lutando pelos principios que hoje permeiam a nossa Constituicao, muito arriscaram para que possuisssemos a liberdade que hoje herdamos?

E quantas vezes Jaime John nos trouxe obras classicas, explicando com detalhes o pensamento de antigos sabios que tanto nos fazem falta nos dias de hoje! Pessoas com a vontade e visao de mundo suficientes para deixar sua marca, e fazer com que seus nomes ecoem nas salas de aula ate os dias hoje.

Vivemos um momento complicado. A grande maioria nao pensa mais na coletividade, ao contrario, pensa apenas em si mesmo. E com isso os discursos teoricos estao morrendo, afinal inovar significa nao seguir o sistema. E tudo o que nao segue o sistema, de certa forma, e mais dificil.

Me parece que o direito esta dividido em tres esferas: a academica, a legal e a jurisprudencial. A academica seria o espaco da universidade, um caldeirao de

ideias e vontade de mudar a realidade. Já a legal se trataria da própria lei, o que muitos chamam a vontade do legislador, que hoje em dia já não tem mais a mesma força de antes, visto que deveria sempre ser interpretada de acordo com os princípios constitucionais. E por fim, a jurisprudencial, que na prática, e a que mais possui influência no mundo jurídico; afinal é através dela que existe esta união entre as ideias do mundo acadêmico e o texto legal.

Assisti a diversos debates entre professores e magistrados e sempre tive a impressão de que estavam em lados opostos, apesar de que deveriam tratar-se como irmãos. Já que no final, a intenção é a mesma (ou pelo menos deveria ser). Mas o que se vê é o contrário. A maioria dos professores defendem o estudo e os magistrados a prática; porém geralmente concordam em um ponto: teoria e prática são realidades completamente diferentes. Isto pode ser exemplificado facilmente em nosso Direito Penal.

O ponto mais alto das aulas de sociologia jurídica, na minha opinião, foi a escolha dos textos. O cuidado com a escolha dos temas, sempre ligados ao mundo jurídico, fez com que o interesse do aluno fosse além da avaliação. Não eram textos para um sociólogo, afinal, este não é o nosso ramo. Nem textos baseados nos códigos de direito civil, penal, etc, afinal somos alunos de segundo ano; iniciantes nas letras jurídicas. Eram textos que traziam à tona novamente a paixão pelo direito.

Outro ponto que não posso esquecer de citar, trata-se da liberdade de expressão em sala de aula. Apesar de muitos não apreciarem o ato de falar em público e muitas vezes terem lido os textos, porém não realizar comentários, é certo que esta disciplina marcou a todos nós. Afinal sabíamos que naquele momento teríamos o direito à palavra e muito mais que isso, o respeito ao que seria dito; mesmo que muitos concordassem com aquilo ou não. E isso é raro nos dias de hoje, infelizmente. É triste dizer que ter a liberdade de dizer o que se pensa, dentro de uma universidade e dentro de um curso de direito, ainda não é visto com bons olhos.

De qualquer forma, arrisco ao escrever estas palavras em uma avaliação acadêmica. Mas sinceramente, se tiver medo de arriscar agora enquanto estudante, melhor escolher outra área de estudo, afinal formar-se em direito e não buscar alguma forma de mudança positiva em nossa sociedade ou pelo menos influenciar a isso alguém próximo a nós, não faz o menor sentido e certamente seria perda de tempo.

ALUNO 14

Primeiramente acredito que nesses dois anos a minha concepção do que é o direito mudou muito e talvez por isso não concorde muito com o autor do texto base em relação ao isolamento do direito. De fato por muito tempo o direito seguiu aquele modelo de ciência pura clássico da modernidade, mas acredito que dentro da universidade – na minha experiência- o pensamento que predomina não é mais esse.

Conforme explicitiei anteriormente o meu entendimento do direito era sinônimo de legislação e de justiça e foi ao me deparar no primeiro ano da faculdade com disciplinas da sociologia e da filosofia, por exemplo, que comecei a entender que o direito é muito mais do que eu pensava e mais do que isso, compreendi que não iria entendê-lo apenas estudando códigos e decorando leis. Assim, no primeiro ano já perdi aquela idéia que trazia junto a mim de direito, pois as cadeiras eram predominantemente teóricas e inseriam o direito dentro de um contexto sociológico e filosófico. No segundo ano não foi diferente, pois juntamente com as “cadeiras do direito” outras cadeiras como a Antropologia Filosófica e a Sociologia Jurídica mantendo o contato assim entre o Direito e as outras ciências humanas.

Além disso, inclusive nas matérias normalmente classificadas como jurídicas senti a tentativa dos professores de não se prenderem a letra da lei, lembro muito de vários professores que insistiam em falar da hermenêutica. Sinceramente, no meu percurso dentro da universidade me deparei com poucos professores que ainda crêem no isolamento do direito e esses poucos, acredito, já não estão mais tão convictos dessa idéia, pois a mascaram.

Mas, também tenho consciência de que nem em toda universidade é assim. Penso que o isolamento do direito está diretamente ligado com a confusão entre prática profissional e pesquisa acadêmica e talvez por isso a minha experiência seja diferente da maioria dos estudantes de direito, pois a grande maioria dos meus professores (nesses dois primeiros anos) não são juristas, promotores ou advogados, são professores e pesquisadores. Assim, acredito que aos poucos haverá uma renovação do direito, com o “afastamento” do ensino prático poderá se desenvolver a teoria no meio acadêmico e quem sabe futuramente colocá-la em prática. É necessário superar não só o isolamento do direito em relação às outras

ciências, mas também essa distância que há entre o que se desenvolve na academia e o que se coloca em prática.

Assim, textos como o de Glauco Barsalini que faz uma análise dos conceitos de direito em Durkheim e Kelsen, assim como Paulo André Anselmo Setti faz com Max Weber e Luis Fernando Lobão Moraes faz com o conceito de Marx e principalmente o texto de Henry Lévy Bruhl ajudaram a compreender, de ângulos diferentes, a relação existente entre o direito e a sociedade. Segundo Lévy, “o direito é antes de tudo um fenômeno social.”²³², ele ainda propõe a seguinte definição: “O direito é o conjunto de normas obrigatórias que determinam as relações sociais impostas a toda momento pelo grupo ao qual se pertence.”²³³ Enfim, a relação entre o direito e a sociologia deve ser sempre vista e analisada como uma reciprocidade, pois, é difícil discursar sobre o ordenamento jurídico sem correlacioná-la com uma realidade social.²³⁴

Em geral acredito que os textos estavam interligados entre si e com as outras disciplinas trabalhadas este ano, porém os textos trabalhados no primeiro semestre me remeteram muito ao que foi trabalhado no ano anterior, já os trabalhados na segunda metade do ano letivo permitiram uma análise da sociedade em relação ao direito contemporâneo e, assim tiveram uma relação maior com os conteúdos de outra disciplinas deste ano. Textos como os de Maria Teresa Nobre e Cesar Barreira, Letícia Schabbach, Antonio Oliveira, Joachim Savelsberg, Michel Misse, Margarita Gaviria e também de outros autores possibilitaram o entendimento de determinadas políticas públicas e criminais, a relação entre o judiciário e a política e todo o seu contexto histórico, as novas formas de intervenção do direito interligado com a sociologia e a psicologia – como nos casos de mediação e conciliação, enfim foi possível entender a relação entre a sociedade e o direito e por consequência disso a relação que ele mantém com outras áreas do conhecimento.

Enfim, muitos mais do que influir apenas na existência de um de outro, o direito e a sociedade se influenciam sempre e decorrente dessa relação se formará

²³² Lévy Bruhl. Henri. Sociologia do Direito, Noções Gerais.

²³³ Lévy Bruhl. Henri. Sociologia do Direito, Noções Gerais.

²³⁴ <http://jus.uol.com.br/revista/texto/39/sociologia-e-direito>

uma política, uma cultura e uma infinidade de outros eventos. É necessário compreender que tudo que envolve a sociedade engloba inúmeros conhecimentos não podendo se descartar nenhum deles e muito menos colocando qualquer deles em posição de superioridade. Nenhum conhecimento é exato e independente dos outros.

ALUNO 15

O tema proposto para discussão nessa avaliação é de grande valia. Há algum tempo já se percebe a dificuldade que o curso de Direito enfrenta em mesclar o conhecimento teórico com a experiência prática. Contudo, não consigo dizer, de forma generalizada, se considero o curso mais preso ao ambiente acadêmico ou mais preocupado com o conhecimento “técnico” da lei.

Pode-se dizer que, durante todo o primeiro ano, a preocupação se voltava quase que exclusivamente à formação do pensamento crítico, à contextualização histórica, a situação social do antes e agora. Pouco se falava sobre o Direito em si - exceto na disciplina de Introdução - porém, muito se aprendia sobre ele. Acredito que, em relação aos demais cursos, o nosso é suficientemente teórico. Não tenho muita base para poder comparar, mas sei que a maioria dos cursos particulares tem uma carga horária muito reduzida em relação à nossa, priorizando o estudo das leis de per si e não os seus fundamentos, e confesso que às vezes ficava desiludida e convencida de que pouco adiantava esse ano inteiro a mais no nosso currículo pra aprendermos filosofia, sociologia, teorias, histórias, passados...se pouco aplicaríamos isso no dia-a-dia da nossa vida profissional. Hoje, perto de completar um segundo ano quase todo cético e objetivo, positivado, sinto falta daquelas reflexões sobre o Direito Natural, sobre as Teorias de Estado e sobre todas aquelas coisas que parecem tão longínquas, mas que atuam de forma tão intensa no nosso cotidiano.

Desde as primeiras aulas desse ano de 2010 ouvia críticas pelos corredores em relação a um determinado professor pelo simples fato deste ter uma formação multidisciplinar e conseguir, com muito êxito, somar essas duas ciências e transmitir não somente o seu conteúdo puro, mas todo aquele conhecimento fortemente embasado e entrelaçado com outras disciplinas. Outro método muito criticado foi o usado em outra disciplina, cujo conteúdo foi pouco explicitado em aula, porém refletido à sombra de acontecimentos históricos, cotidianos e etc. Conhecimento este que pode não ser exigido em uma prova, mas que com certeza nos leva a uma resposta, a partir de uma conexão com todo o Direito e tudo que o cerca. Afinal, o que está imposto e escrito na lei podemos tranquilamente aprender sozinhos, não creio que precisemos de professores intérpretes do texto codificado, e sim de

professores mestres, que possam nos ajudar a interpretar o conteúdo e enfrentar todas as dificuldades durante o curso.

Claro que é sempre mais difícil se chegar a um raciocínio próprio, porém este será sempre muito mais válido do que aquele, que chega pronto aos nossos ouvidos e que é simplesmente transcrito durante uma avaliação. Creio que o objetivo da faculdade e do professor não seja a simples transmissão de conhecimento e avaliação de absorção do aluno, e sim produzir um ensino através de descobertas, fornecendo ferramentas necessárias à produção própria do que será cobrado, por mais difícil que esta tarefa possa ser.

Num curso de Direito, que é visto erroneamente como um mero curso preparatório pra concursos públicos, muitos dos alunos têm a impressão de que o que importa é simplesmente o vencimento de todo o conteúdo, de toda a doutrina e toda a lei, *ipses literis*. Esquecem alguns de que o importante não é apenas saber e lembrar, e sim perceber, conhecer, explorar, entender, indagar para finalmente escolher e aplicar. É visível a distinção que existe, mesmo no ambiente acadêmico, da prática jurídica e do conhecimento doutrinário. Professores e alunos têm sua inclinação definida e não desconsidero a importância disso, mas acredito que além de definirmos nossos interesses, devemos nos esforçar pra unir a prática à teoria, através de programas de estágio e projetos de pesquisas que vinculem o estudante não somente às práticas pós-acadêmicas como também ao estudo mais aprofundado de outros temas relacionados ao Direito, à produção universitária e etc. É impossível desenvolver um conhecimento nesse campo sem que sequer se pense nos trâmites processuais, assim como não haverá prática desse conhecimento sem as devidas reflexões tóricas e contatos interdisciplinares.

Considero de extrema importância o saber prático, mas acredito que, durante o curso de graduação, onde o saber teórico ainda está em formação, as atenções deveriam se voltar principalmente ao pensamento, num primeiro instante. Este é o momento de estudar e aprender, de se autoconhecer, conhecer nossos objetivos, de se formar gostos e desgostos, ideais... A preocupação com a prática jurídica talvez devesse constar mais nos anos finais do curso, quando o embasamento crítico e teórico já estivesse bem formado. Talvez no papel esta seja a proposta da nossa universidade, embora os perfis de alguns profissionais dos anos iniciais ainda

estejam fortemente ligados não no embasamento teórico, mas muito mais na prática jurídica, no Direito fortemente positivado e por eles considerado “inquestionável”.

É nessa diferença de conteúdos e didáticas que noto o valor do pensamento crítico e como somente ele pode levar a muito além do entendimento da codificação, a ponto de se poder refletir sobre as condições em que aquele Direito foi pensado, qual a sua função por nós atribuída e qual era a função intencionada por quem o originou, qual seu contexto histórico e social em que se baseavam suas regulamentações.

Muito resumidamente falando, o Direito é a ciência que regula as relações sociais, sendo o estudo sobre essas relações tão importante quanto as reflexões sobre a produção do próprio Direito. Muito comumente ouvimos que a lei penal não consegue, muitas vezes, regular todas as possíveis ações ou omissões dos indivíduos e que a lei civil não tem como abraçar todos os tipos de relações entre os cidadãos, tornando-se, nesses casos, leis “brancas”. Fato é que também não há muito espaço dentro da universidade para se pensar nessas ações e relações, que são o alvo do ordenamento jurídico. Pouco tempo temos para pensar e refletir sobre a questão básica, quais sejam as motivações que levam os indivíduos a causar problemas, posto que só nos preocupamos com as SOLUÇÕES.

Por que não tentar pensar um pouco sobre como evitar conflitos? Sobre como incentivar uma conscientização mais pacífica, menos problemática e, conseqüentemente, menos dependente do Órgão Judiciário? Seguindo essa ideia, poder-se-iam ligar as ciências sociais, econômicas, criminais, pedagógicas, da saúde e muitas outras com o Direito. É uma ciência HUMANA, afinal. Ter-se-ia então muito mais embasamento e capacidade de encarar mais de perto toda a subjetividade e ao mesmo tempo concretude de cada indivíduo que se encontra sob o controle do Estado e do Direito.

ALUNO 16

A pesquisa no âmbito do direito é muito reduzida. Inicialmente, tem-se um primeiro ano voltado a ciências ímpares pouco se encontra referências nas matérias dogmáticas inerentes ao Curso de Direito. Assim, os comentários proferidos pelo professor de filosofia da Unicamp Marcos Nobre vêm ao encontro daquilo que é encontrado no próprio decorrer do curso. Acontece que embora alguns - remotos - professores tentam – a partir de grupos de pesquisas e seminário – articular e expor opiniões embrionárias que servirão como fonte para uma possível pesquisa, essa atitude permanece obscura na maioria das vezes. É assim visto que caso o professor não esteja lecionando para o seu ano, as possibilidades de saber que existem grupos de pesquisa são praticamente nulas, restando somente que algum aluno de outro ano comente a respeito e você curioso “corra atrás” de mais informações.

A partir disso, fica exposto que a pesquisa dentro do curso – até então – é pouco difundida, apesar dos próprios professores o incentive de uma maneira indireta e abstrata. Essa postura instável e “vazia” de motivação à pesquisa acaba por fazer com que uma série de alunos não saibam como começar um projeto de pesquisa, quais são as primeiras iniciativas a serem tomadas, bem como levando a uma perda de muitos prazos disponível a apreciação de trabalhos pelo simples motivo que sabe como fazer um trabalho que futuramente será avaliado por uma banca de especialista. As dúvidas, as incertezas e as poucas informações obtidas são os motivos que principalmente impulsionam – na FURG – essa improdutividade de pesquisas voltadas à área do Direito.

Ocorreu no primeiro ano, que a matéria voltada para esses esclarecimentos – metodologia científica - foi lecionada por um professor que estava interessado em discussões metafísicas e/ou formatações do Word, do que propriamente explicações concretas que permeia a pesquisa, contribuindo muito para a nossa formação acadêmica.

Além disso, somasse o fato de que dentro do Direito há uma idéia cultivada de que os alunos devem estagiar, e assim tomar contato com o Direito na sua prática. Essa postura apenas afasta o acadêmico mais ainda do objetivo de pesquisar, uma vez que atrela a suas atividades como estudantes as atividades

como estagiário, encurtando o breve tempo disponível para atividades extracurriculares.

O significado social do Direito e sua discussão teórica sobre os fundamentos do Direito aparecem muito pouco vinculados ao estudo dogmático – referente à legislação vigente -, uma vez que essas duas áreas pouco se relacionam. O próprio aluno, na maioria das vezes, deve compreender/ligar esses dois ensinamentos e a partir daí constituir uma posição. Na maioria dos casos, há um ínfimo posicionamento dos professores, os quais se baseiam na sua experiência de vida, mas quase nunca na própria pesquisa em questão.

No entanto, há exceções, por exemplo, o Direito Penal I em que o aluno é incentivado a buscar textos/pesquisas paralelas a matéria, que no final do ano contribuem para o entendimento das lições como um todo, do que um aprendizado dividido/ “separado por gavetas”. Nessa situação o aluno pode ir além da mera reprodução de conteúdo e articular/pensar da maneira que lhe entender como deve, podendo até discutir suas idéias frente às do professor. Mas essa situação é um exemplo ímpar da realidade configurada, entendo como o “usual” o simples entendimento dogmático/jurisprudencial daquilo postulado no ordenamento jurídico.

Os textos utilizados na disciplina de Sociologia Jurídica foram capazes de lançar alguma luz nas relações entre direito e sociedade à medida que introduz uma realidade frente ao direito postulado. É interessante apontar que quanto mais contemporâneos, mais fáceis e bons são os textos, a partir da nossa realidade como estudante de direito. Um texto recente que pode ser utilizado para ilustrar este posicionamento foi o “Controle Social e Mediação de Conflitos: as delegacias da mulher e a violência doméstica” de Maria Teresa Nobre e César Barreira. Este texto levantou uma realidade social da mulher que sofre violência doméstica nas últimas décadas e a questionou com a Lei Maria da Penha. Esta realidade está para além dos limites do curso de Direito, no entanto esta intrinsecamente ligada com a matéria. Dentro deste panorama, havia um terreno fértil - para que cada aluno refletisse acerca do tema e juntamente discutisse-as a partir do espaço destinado a esta função – permitindo, ao final, o direcionamento de um pensamento. E perante esta situação, por que não criar uma pesquisa sobre o tema? Novamente, a falta de informações aliadas à desmotivação direta para a pesquisa são fatores determinantes para que não desenvolva nenhum trabalho. Muitas vezes, é visto que

alguns alunos possuem esta “sede” de mostrar suas idéias para além da sala de aula, e saem desta com um inconformismo perante suas idéias tão prosperas e bem elaboradas, mas não sabem, porém, como irão/ como é possível dar prosseguimento a esta “manifestação”.

Ao longo do ano, as discussões da sociologia jurídica e os textos referentes à matéria permitiram, de certa maneira, correlacionar com a grande quantidade de teorias fundamentadas em outras teorias que foram ensinadas no primeiro ano. Foi possível ver uma ‘aplicabilidade prática’ em conceitos tão abstratos. Nas outras matérias também foi possível identificar pontos que fundamentaram pontos do ordenamento jurídico. Nesse contexto, deve salientar a especial contribuição de Ciências Políticas e Estado Constitucional, matéria a qual serviu como base do Direito Constitucional (principalmente), Direito Penal, dentre outros. Esta relação dos conteúdos aprendidos no primeiro ano com os vistos no segundo ano se mostra de uma maneira fundamentadora. Ou seja, aquilo aprendido no primeiro ano serviu de base para novas concepções/teorias, as quais muitas delas vão servir como fundamento para a constituição do próprio individuo ou Estado. Logo, sem o estudo seria extremamente mais difícil compreender o que se ensina no segundo ano em diante.

ALUNO 17

Pesquisar é pensar, refletir, ler, discutir, perguntar, criticar, descobrir, enfim, é buscar uma visão, uma explicação, uma idéia, uma solução para as perguntas e problemas que nos movimentam e interessam; é construir, formar e organizar um pensamento (próprio ou não); é alcançar um resultado que apazigúe ou que confirme a inquietude inicial. Saber pesquisar é uma maneira para enfrentar qualquer desafio novo, e a vida dos profissionais é uma constante renovação destes desafios.

Introdução

Esta abordagem reflexiva tem como base analisar dois pontos considerados essenciais para compreender algumas das inúmeras causas, as quais fazem com que o direito não consiga acompanhar o processo de avanço no âmbito da escavação científica. Apontam-se, dessa forma, os seguintes elementos que restringem o desenvolvimento do saber jurídico no mundo da pesquisa: (a) o direito como sendo uma ciência subjetiva; (b) o conflito entre prática e teoria, o qual abre margem à descrença e ao despreparo por parte dos alunos e profissionais jurídicos para investir em pesquisas.

(a) O direito como sendo uma ciência subjetiva:

A obra de cunho jurídico "Dos delitos e das penas"²³⁵ insere-se no movimento filosófico e humanitário da segunda metade do século XVIII, ao qual pertencem os trabalhos dos Enciclopedistas, como Voltaire, Rousseau, Montesquieu e tantos outros. Neste trabalho Beccaria suscitou perguntas e denúncias, tais como: como controlar as irregularidades dos processos criminais, como conter a barbárie das penas, além disso, criticou as prisões e os crimes não provados. O autor achou que por meio de uma precisão geométrica as respostas às suas dúvidas seriam adequadamente consolidadas, para ele o conhecimento científico é um

²³⁵ BECCARIA, Cesare. **Dos Delitos e das Penas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

conhecimento matemático, perfeito. Sendo essa a disciplina que buscaria as soluções dos problemas.

Entretanto, erroneamente, o autor se perde nas diferentes formas de ciência. Existem as ciências naturais e as humanas. Nas primeiras concentram-se as disciplinas exatas, rígidas, incontestáveis, tais como a matemática, a física, a economia. É através de resultados matemáticos que a verdade é construída. As segundas são as ciências espíritas, flexíveis, do dever-ser. Neste rol de disciplinas encontram-se a psicologia, a sociologia, a antropologia, o direito. O conhecimento elaborado por estas faculdades do saber é concentrado no comportamento do homem (e não o da natureza) são, portanto, compreendidas a partir de contextos sociais, que a todo instante se modificam.

O estudo das condutas humanas é uma sabedoria subjetiva e estando o direito inserido nessa categoria de aprendizagem, focar a compreensão jurídica a partir de pesquisas científicas, para muitos é insuficiente. Pois, no direito, não há comprovações de resultados externalizados no bojo de uma ciência convicta de certezas. O instrumento tradicionalmente utilizado pelo direito é a dogmática, o trabalho para rompê-la e suscitar ao invés dessa um aprofundamento de pesquisa a partir da zetética ainda é pouco inspiratório. Abandonar a reprodução jurídica e abraçar a criação e a contestação no direito é para poucos, os que se utilizam de argumentos contra a ordem customizada são caracterizados como ousados, pois quebram as razões vulgar e argilosa, fazendo com que a sociedade veja para além do que realmente é. Isto é fazer ciência e é exatamente destes aspectos que o mundo do direito necessita: desmistificar truísmos, refazer pensamentos e sair da estaca da acomodação.

Deve-se ter em mente que a ciência é produto da ação humana e não deve o direito ser excluído ou isolado das pesquisas científicas apenas por ser uma ciência puramente espírita e subjetiva. Porque o papel de revelação da verdade não cabe única e exclusivamente as ciências da natureza, pode-se dizer que, também, pertence às ciências humanas, quando estas fazem pensar de modo produtivo e inédito.

(b) O conflito entre prática e teoria:

Para Lassale²³⁶, por exemplo, os fatores reais de poder, caracterizados por cada parte da sociedade (exército, bancos, povo) são situações fáticas que norteiam a ordem constitucional jurídica. Sendo, pois, a sociedade um ente mutante é sensato que o ordenamento jurídico acompanhe as transformações suscitadas por esta.

Em contrapartida, Hesse²³⁷ elucida que a Constituição não deve ser considerada apenas um pedaço de papel, deve ter seus princípios seguidos, defendendo que os fatores reais de poder: questões jurídicas e políticas devem andar entrelaçadas, a fim de ordenar o convívio social.

Porém, adaptar princípios jurídicos no contexto social é um trabalho árduo. O que se aprende em doutrinas está muito além do exercício prático. Há todo o momento reformas estão sendo aplicadas em textos jurídicos. Livros e códigos constantemente perdem a validade e novas práticas profissionais devem se adequar a isso. Mas, estranhamente, o método de estudo do direito baseado em leituras dogmáticas e na reprodução é o mesmo de tantos anos atrás. Advogados, não criam apenas aplicam cegamente o que está inserido nos códigos e nas jurisprudências (a hermenêutica é um método propenso a mudar isso devido à possibilidade de interpretações extensivas).

Da mesma forma, muitos profissionais jurídicos ao lerem um artigo acadêmico, por exemplo, são fechados ao texto. Pois, sabem que a prática requer realidade e experiência e não possíveis melhores possibilidades ditas por pesquisadores que não conhecem a técnica. Agem como cegos novamente. Destaca-se outro ponto, que torna desinteressante o estudo científico jurídico para os graduandos de direito que é o fato de que ao longo de todo o curso eles passam estudando doutrinas, deveres-ser, aprendem a importância da constituição, compreendem que ninguém pode ser punido sem o devido processo legal, se caso restar dúvidas se o indivíduo é culpado ou não, os alunos sabem que o réu deve ser absolvido. Realmente, na teoria o direito parece ser suficiente, ordenado e controlador de conflitos. Porém, os estudantes também sabem que a prática é

²³⁶ LASSALLE, Ferdinand. **Que é uma Constituição**. São Paulo: Russell, 2009.

²³⁷ HESSE, Konrad. **A Força Normativa da Constituição**. Porto-Alegre, 1991

diferente e consolidar o aprendizado sabendo da impotência do Estado diante da função que deveria exercer sem lacunas é frustrante.

Considerações Finais

Comprovadamente, o direito é o campo mais isolado da pesquisa jurídica, a qual já é considerada uma praxe em qualquer área do saber, justamente por ele ser uma ciência sem resultados fixos, pois é um saber subjetivo; por ser um estudo que difere a prática da teoria e, além disso, por gerar profissionais jurídicos descrentes na pesquisa científica e despreparados para assumir a responsabilidade da criação e da contestação.

Felizmente, nos últimos tempos essas limitações e impossibilidades estão sendo desconstruídas, pois várias faculdades de direito já estão valorando e incentivando o estudo científico dentro da ciência jurídica. A iniciação científica é suplemento indispensável para frutificar novos pesquisadores. Alunos capitaneados por bons orientadores acabam comprometidos com os projetos e imergem de maneira salvadora na proposta universitária, com benefícios para toda comunidade, bem assim ao próprio estudante, revelado em sua vocação pensante.

Assim sendo, é importante despertar a importância da pesquisa para a construção de profissionais mais bem preparados, mais críticos. Desmistificar o indivíduo desde os primeiros momentos de sua formação é essencial porque faz com que ele não seja mais uma máquina dentro do sistema jurídico, a qual só reproduz aprendizados com o mero intuito de marcar a resposta certa em concursos públicos. Os ramos de atuação na área do direito são infinitos, é preciso saber escolher e estar ciente que a pesquisa jurídica é um caminho para a profissionalização qualificada do operador jurídico. Investir em pós-graduações é acreditar na ciência e no poder de transformar conceitos.

ALUNO 18

INTRODUÇÃO

O texto de Marcos Nobre procura esclarecer porque o direito enquanto disciplina acadêmica não conseguiu acompanhar o vertiginoso crescimento qualitativo da pesquisa científica em ciências humanas e destaca duas razões para este relativo atraso: o isolamento em relação a outras disciplinas das ciências humanas e peculiar confusão entre a prática profissional e a pesquisa acadêmica.

Tomando essas duas razões citadas pelo autor, o estudante de direito ao lançar um breve olhar sobre seu material percebe o quanto isso é verdadeiro. A grande maioria dos textos está vinculada ao estudo mais técnico do ordenamento vigente. O que é chamado, considerado partida motivadora ocorre do concreto, ou seja, do que é vivenciado pelo operador jurídico e não pelo fato gerador presente no contexto social onde o indivíduo de maneira impar está inserido.

NA PRÁTICA

Em poucos momentos se percebe a intenção do professor em despertar a causa de um fato a ser discutido, o que nos leva somente a busca da resolução da consequência. Essa maneira apartada de ver as coisas trás à norma aos olhos do iniciante, apenas como fato interativo.

Até que se desperte a idéia de que o direito precisa ser visto como mediador entre causa e consequência, as academias formarão infelizmente apenas meros repetidores de conhecimento e conseqüentemente meros operadores do direito.

Aplicando a idéia imperativa do ordenamento, ou seja, vendo o indivíduo como objeto de aplicação de norma, perde-se o valor do "igual". É através da teoria unida a uma pesquisa que se revelam as verdadeiras riquezas que a prática acaba por aniquilar. Na expressão do pensamento de Rui Barbosa em Orações aos Moços percebemos o valor majestoso que esse vislumbra em relação ao princípio da igualdade:

“A regra da não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualam. Nessa desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. O mais são desvarios da inveja, do orgulho, ou da loucura. Tratar com desigualdade iguais ou desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade”.

Embora, escrito no final de 1920, podemos perceber a perenidade nas palavras de Rui Barbosa com uma abordagem justa da aplicabilidade normativa.

Outro ponto a ser destacado é a teoria versus sentença. As sentenças tanto do juízo singular quanto do colegiado, embora sejam vistas como verdadeiras e corretas muitas vezes nos causam surpresas, pois o que se espera de uma sentença em nível acadêmico não condiz com a realidade na prática. O professor ao levar para a sala sentenças e/ou acórdãos parte do entendimento do operador deixando o estudante de base teórica perdido, pois dentro desse sistema aquele que é o arbitro passa a ser inquisidor.

Para o professor Salah Jr. O que impera é o verdadeiro direito do “*achismo*”, onde o livre convencimento ultrapassa os limites do poder punitivo.

“A missão que cabe ao juiz é movida por uma ambição de verdade, o que deve ser destacado são os limites a tal ambição e as possibilidades de sua realização. Para os defensores da mítica verdade real, tais limites inexistem. Essa inexistência de limites conduz ao excesso, à hibris, a materialização de uma verdade dogmática que não pode ser percebida como veneno. Quando não há limites a essa busca, o sistema acusatório não se realiza e a sensibilidade inquisidora prevalece, nessa condição que se faz com que os freios colocados diante do juiz devam ser definidos e eficazes, todavia não é o que se verifica, pois sob a chancela da dita verdade real o juiz assume poderes ilimitados e ignora perigos”. Khaled Jr, Salah, *Ambição de Verdade no Processo Penal*, página 181.

Ao compararmos esse trecho doutrinário com a prática jurídica, fica evidenciada a larga distância entre ambos. Então, partindo da prática do operador, nada será criado ou modificado na vida acadêmica, pois mais uma vez perde-se a conexão entre a causa do fato e a conseqüência deixando de tratar o direito como uma ciência viva e capaz de aceitar reformulações.

Dessa forma se faz necessário a presença de disciplinas que nos leve ao exercício do pensamento, como trabalho realizado com a disciplina História do Direito (1º ano) onde todos os textos apresentavam contexto histórico social

E a “prática jurídica” adotada na época essa disciplina foi sem dúvida a que mais contextualizou o ordenamento e a sociedade.

O trabalho realizado com a grande maioria dos textos de Sociologia Jurídica, Filosofia Jurídica e Comunicação Jurídica buscaram levar o aluno a uma reflexão social na tentativa de encaminhar esse a traçar um paralelo com os acontecimentos sociais e ordenamento vigente.

Poderia ser citados vários trechos desses textos, mas será destacado apenas alguns:

1. Arnaldo Filho, Sociologia Geral e do Direito página 78;

“Durkheim demonstra que, muito embora o Direito seja um organismo autônomo que revela parte da vida social, erguendo-se sobre a consciência coletiva, que por sua vez, também autônoma possui uma dinâmica própria, muitas vezes não estando de acordo com o Direito, servindo inclusive para corrigir seus excessos formalísticos, ele, Direito, produz o que há de essencial da solidariedade social, o bastante para que ela seja compreendida.”

Demonstrando assim a importância de relacionar o contexto social e histórico, o meio onde vive o indivíduo e seus costumes. Afirmando que a aplicação da norma apartada do indivíduo não evita novas ilegalidades, pois aquele que concorda com seu ordenamento abrindo mão de parte de sua liberdade para que a norma exista precisa fazer parte do sistema, senão tratar-se-ia apenas de se legalizar o sistema jurídico injusto.

2. Beccaria, Dos Delitos e das Penas.

“Os juízes penais não podem interpretar as leis de maneira diferente que as dos legisladores, pois os juízes recebem as leis da sociedade viva, ou do soberano, que legitima o resultado atual da vontade de todos.”

Traça-se aqui um paralelo de Beccaria com o texto A Regra da Maioria, que podemos perceber que algumas vezes não podemos aplicar essa regra, o que nos leva a entender que a coletividade abre mão de uma porção de liberdade, visando o bem público, para alcançar uma maior segurança

3. Paul Claval, A Geografia Cultural.

O autor aborda a importância da paisagem na cultura de um povo e a interferência desse povo nessa paisagem, o espaço instituído pelos heróis civilizadores, onde o grupo pode se desenvolver com estruturação, à institucionalização social que traça limites e as convenções partilhadas pelo conjunto de uma população.

A paisagem geográfica consiste em tudo aquilo que é perceptível através de nossos sentidos, sendo atualmente priorizado o estudo dos lugares e regiões, observando as transformações em decorrência das atividades humanas. Retrata as relações sociais estabelecidas em determinados locais.

A paisagem tem uma história natural e cultural, pois a atividade humana marca e age sobre ela. A paisagem se constrói a partir das relações entre o homem e a natureza, ao longo do tempo, pois embasada na paisagem natural a cultura se desenvolveu. *“De acordo com o texto a instituição sociedade é inseparável do espaço”*, CLAVAL (1995, pág. 207). Uma vez que o espaço instituído pelos heróis civilizadores é raiz para o desenvolvimento do grupo, estando assim uma pessoa ligada a sua pátria, pelo fato de que lá se encontra a residência de seu espírito. É de tamanha importância perceber que o mito constrói o território antes de criar a sociedade e a partir daí o grupo tem suas bases para o desenvolvimento.

4. Margarita Rosa Gaviria, Controle social expresso em representações sociais de violência, insegurança e medo.

O texto nos leva a uma reflexão que beira a análise psicológica, pois trabalha o distanciamento da violência como mecanismo de defesa.

Exemplos: quando uma pessoa é perguntada sobre índice de violência em seu bairro, a resposta geralmente recai: esse bairro é tranquilo, o maior índice de violência ocorre no bairro XXX;

No meu tempo não havia tanta violência, hoje é um horror.

Assim, se percebe a negação como defesa, afim de que as pessoas possam se sentir distantes neste caso da violência e conseqüentemente mais protegidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente a grande maioria das disciplinas do Curso de Direito são tratadas em separadas umas das outras, não acontece de forma interdisciplinar, o isolamento é percebido, quando há a necessidade de se pensar o ensino engavetado como se cada disciplina ficasse guardada na memória em gavetas distintas.

É justamente aí que as disciplinas Comunicação, Sociologia, Filosofia, agem tentando unir essas gavetinhas que foram criadas como se o indivíduo não tivesse competência para ver o todo, é justamente através do estímulo destas disciplinas que se estimula a criticidade, o pensamento investigativo, a busca pelo conhecimento e por fim a construção unificada dessas experiências.

É no fato social provocado pelo indivíduo que o aluno percebe o Direito que é uma ciência viva e por ser viva passível de reformulação.

O aluno que calça sua aprendizagem em códigos, na banalidade de decorar artigos não foi estimulado manteve-se no nível de mero operador, não pensou, não buscou, não realizou, apenas desejou solução pronta.

Aquele que não aprendeu a abrir mão de seus conceitos para entender o alheio, não conseguirá ver o Direito como mediador entre a causa e a conseqüência, não estará dedicando-se ao semelhante, ao coletivo, jamais poderá alcançar uma legítima solução do impasse.

ALUNO 19

Os comentários do Professor Marcos Nobre podem ser levados em consideração em uma boa medida, pois grande parte de seus comentários encaixam-se perfeitamente na nossa realidade. No entanto, penso que pela pouca experiência que temos de apenas dois anos podemos perceber que existe uma preocupação em mudar essa situação que se encontra o ensino de direito e em mudar também o foco de seus objetivos.

Sem dúvida alguma o ensino jurídico, infelizmente, se mostra ainda muito envelhecido. Pois os conteúdos ensinados em sala de aula, às vezes, se mostram descompromissados com qualquer realidade social que deve incubar ao operador do direito. Não há, na maioria das vezes, pesquisas focadas no compromisso com as relações sociais. Faltam estudos relevantes a cerca de diversos temas polêmicos que envolvem a área do direito.

As instituições de ensino, agora falando no geral, na sua maioria não estão comprometidas com um ensino investigativo, produtivo e não reprodutivo e na utilização de métodos científicos. Não preparam seus alunos dando-lhes uma formação profissional para enfrentar os desafios sociais contemporâneos.

São muitas faculdades de direito abertas no Brasil e autorizadas pelo MEC, no entanto essas faculdades são meros centros de transmissão de conhecimento jurídico oficial e esses profissionais operadores do direito sequer conseguem aprovação no exame da OAB – Ordem dos Advogados do Brasil.

Voltando a nossa realidade local, da nossa faculdade, vejo que a qualidade do ensino está melhorando. Traçando um paralelo com anos anteriores, o governo federal vem investindo muito mais em pesquisa. Hoje conseguimos ver investimento em pesquisa, que é o carro chefe da academia. Há alguns anos atrás quando o país era governado por um sociólogo a Universidade não tinha nem papel nos seus departamentos, agora a situação é outra – está certo que no governo do Brasil está à frente um “analfabeto” como gostavam e gostam de dizer os defensores do FHC e seus aliados. Creio que ainda estamos longe do ideal, mas quando não se começa não se chega onde quer.

Falta talvez no curso de direito um maior entendimento dos elementos que

circundam as ciências humanas. É preciso saber que esses elementos são dinâmicos, pois o tempo, o homem e o espaço estão em constantes modificações. O ensino jurídico tem que ser comprometido com os novos conflitos sociais e ter muita consciência da sua heterogeneidade.

No final deste ano na disciplina de Comunicação Jurídica a Professora Fátima pediu que assistíssemos algumas defesas de monografias dos formandos e este tema da pesquisa no curso do direito foi mencionado várias vezes por professores das bancas. Em uma das defesas que assisti a Professora Simone Paludo disse que não compreende porque o aluno do direito ainda tem muita dificuldade em fazer pesquisa científica. Para piorar a situação diversos trabalhos “acadêmicos” tiveram problemas de plágio.

Acredito que é preciso dar mais importância a ciência da educação para melhorar o ensino jurídico, porque a educação é fundamental na pesquisa. Paulo Freire já dizia que é muito importante o educador que pensa, pois ele desafia o educando a produzir sua própria compreensão do que lhe vem sendo comunicado.

O educador deve ser aquele que com suas atitudes torna substancial a importância da ética e das práticas anti-discriminatórias, pois o educador tem importância direta na formação do educando.

No ensino jurídico é preciso ter educadores que realizam sua prática profissional condizente com as demandas e responsabilidades sociais. No nosso curso de direito, com uma visão de segundo ano, dá para arriscar dizer que já temos um pouco disso. Apesar de ouvir muitas críticas por parte de alguns colegas, penso que é muito importante a preocupação da organização do curso fazer um primeiro ano com disciplinas bastante teóricas e reflexivas e também ao longo do curso – se não me engano até o quarto ano – disciplinas de sociologia, filosofia e psicologia.

Este ano especificamente os textos estudados na disciplina de sociologia faziam muita referência ao estudo do direito penal e da correlação com a realidade social. O professor Salah, com sua linha garantista, também nos fez ler textos muito bons relacionados ao processo penal no Brasil, usou, por exemplo autores como Timm, Salo de Carvalho, Rodrigo Azevedo e outros. Textos que ajudam na formação do educando que será um operador do direito comprometido com as questões sociais.

Creio que falta muito para ficar bom, mas já temos sinais de melhora. Sei que o operador do direito deve ter conhecimento das leis – coisa que alguns educadores ainda só pensam nisso – mas ter uma formação ampla e voltada para a pesquisa com a finalidade de acompanhar e trazer soluções é muito importante. Os professores Péricles e Renato que costumam dizer que o operador do direito tem que ter uma cabeça aberta, livre de preconceitos. No entanto, sabemos que a clientela do curso de direito, infelizmente, não tem essa mentalidade, pois a maioria ainda vem para o curso de direito com uma mentalidade muito conservadora.

Para finalizar professor não posso esquecer do nosso professor do primeiro ano – o professor Quintanilha – este é um enciclopédia ambulante, tem um conhecimento extraordinário e com certeza contribuiu e irá contribuir muito. Tem os outros, mas não dá para falar de todos, não conta nada para eles, tá?

Obrigada professor Hélio pelo nosso ano, tenha certeza que sua contribuição foi muito relevante. Boas férias e festas de final de ano. E se fores embora que tenhas muito sucesso e colhas muitos frutos bons com o teu trabalho, com certeza estás contribuindo para uma educação melhor e por consequência para um país melhor.

ALUNO 20

A Sociologia Jurídica, entendida como ciência autônoma que procura examinar as recíprocas interligações entre Direito e sociedade, busca explicitar o conteúdo ideológico que existe por trás das emanações legislativas, jurisprudenciais e dogmáticas.

Após a leitura do texto de Marcos Nobre, vale ressaltar a importância do avanço da pesquisa científica no meio acadêmico. Um grande exemplo é na nossa universidade em relação às ciências ditas *exatas* que ano após ano desenvolve linhas de pesquisas bastante interessantes nas mais diversas áreas conhecidas como nas Engenharias de uma maneira geral. No entanto, não se pode deixar de fora as Ciências Humanas que nos últimos anos vem crescendo consideravelmente no âmbito acadêmico atingindo patamares nunca antes vistos em escala internacional. Segundo Nobre, isso se deve ao fato da implantação de sistemas de pós-graduação por todo território nacional.

Partindo para a realidade do acadêmico de Direito, observa-se um interesse profundo pelas carreiras jurídicas e carreiras públicas, que chamam cada vez mais atenção pela estabilidade e pelos altos salários oferecidos do que o próprio meio de pesquisa. Neste sentido, Nobre tem razão em afirmar que “esse isolamento do direito como disciplina pode ser uma das razões pelas quais não só a pesquisa como também o ensino jurídico não avançaram na mesma proporção verificada em outras disciplinas das ciências humanas,(...)”. O status gerado pelo curso de Direito e a imensa possibilidade de carreiras que proporciona atraem número cada vez maior de estudantes, dos quais a grande maioria não apresenta interesse pela pesquisa científica, mas sim pelas elevadas remunerações possíveis.

Vale ressaltar, ainda, que o fato de ser o Direito um conhecimento criado pelo homem e direcionado para a sua regulação em sociedade, não dependendo de outros fatores para existir, torna-se complicado haver uma pesquisa na linha do saber direito. Creio que isso seja a grande contribuição por uma fraca linha de pesquisa. A praticidade do Direito é outro fator importante. Fazendo ligação com “Teoria Pura do Direito”, de Hans Kelsen, lida no primeiro ano de curso, encontra-se um conceito bastante diferente de sociedade e uma visão de ciência *sui generis*, que

sugerem que não só o direito não "emerge", "decorre" ou "é determinado" pela sociedade, como qualquer relação de causa e efeito.

A pesquisa jurídica ainda tem muito que aprender com outras áreas, abrindo mão de seu estereótipo de ciência pura, soberana e completa em si mesma. Para tal, há necessidade que o Direito equipare-se às outras ciências, não as considerando meras auxiliares da Ciência Jurídica. Dentro da própria universidade há este espírito de superioridade do curso em relação aos outros. Falando sobre a Universidade Federal do Rio Grande, observa-se o sentimento de superioridade que o estudante de Direito tem em relação a outros cursos, como Biblioteconomia, História e Artes Visuais, considerando-os inferiores.

A disciplina de Sociologia Jurídica estudada no segundo ano trouxe à tona temas como Direitos humanos, violência e controle social, que abordam diferentes concepções e estudos, que não apenas os jurídicos, fundamentais para a formação intelectual e humana do acadêmico. Fundamental para o estudante de direito é a relação com os temas vivenciados e observados na sociedade com a doutrina, visto que ambas se complementam. É necessária a extinção deste isolamento do ensino jurídico das demais ciências humanas e aproximação entre estas, a prática profissional e a pesquisa científica.

ALUNO 21

Introdução

O Direito inicialmente foi criado pelo homem para solucionar conflitos e manter a ordem e a paz. Foi o reflexo dos acontecimentos e transformações político-sociais ao longo da história, até se tornar ciência. Após seu ápice de legalismo começou a declinar, e a enfrentar crise existencial, que vemos discutida nos dias de hoje.

No século XX, o legalismo positivista levado ao extremo legitimou regimes como o nazista e o fascista, onde se cometeram barbáries durante a segunda guerra mundial. Após esse período se buscou o pós-positivismo, tentando trazer de volta para o mundo jurídico os princípios éticos e de justiça deixados de lado, que passariam a tentar orientar novamente o direito para o caminho pretendido.

Hoje nos encontramos em uma época de diversas culturas, cores, diversidades em geral. Ao mesmo tempo em uma era de mudanças constantes, em um mundo de informações que são assimiladas quase que em cada segundo pela quantidade de meios como TV, internet, aparelhos móveis que nos dão a oportunidade de saber o que acontece no mundo a todo instante. A difusão cultural se torna cada vez maior, o que traz críticas positivas e negativas, como vimos nos textos de sociologia ao longo deste ano. Também estudamos as opiniões sobre a constante luta entre dominação versus liberdade. A globalização transformou as formas de controle social, mas não rompeu totalmente com as formas de poder alienantes.

Dentro desse turbilhão de mensagens vem o Direito pós-moderno tentar se sustentar com base na ordem social, na tentativa de ainda controlar e combater a sensação de insegurança que a evolução desenfreada provoca na humanidade pós-contemporânea.

O Direito e a Academia

Fazendo uma análise do que aprendi durante esses quase dois anos de academia em que me encontro, sou forçada a concordar em vários pontos de que

tratam os trechos do professor Marcos Nobre, a respeito de quais são os motivos do Direito no Brasil não conseguir se superar no mesmo ritmo que as outras ciências conseguem crescer enquanto pesquisa científica.

Os principais problemas que vejo em torno do mesmo tema são: a falta de pós-graduação na área, a falta de comunicação das áreas do Direito com as outras ciências sejam elas, sociais, filosóficas, antropológicas, neurociência, etc., e vice-versa (digo isso pelo fato de que uma deve complementar a outra o direito não pode se constituir sem a ajuda do conhecimento dessas áreas, porém as outras ciências devem procurar conhecer melhor os padrões do Direito para saber como instituir e contribuir de maneira concreta no cotidiano); a pesquisa acadêmica deixada de lado por professores que aplicam somente o conceito puro da norma prática, a confusão travada entre conhecimento e prática profissional, pois muitos professores são também advogados e exercem as duas profissões; e a maioria das cadeiras ainda tratam do puro positivismo (com exceção das ciências sociais, do direito penal e do direito constitucional).

O Direito Constitucional devido a consolidação dos direitos fundamentais e humanos se mostra mais aberto as novas discussões, e a própria Constituição deve ser flexível as mudanças pós-modernas, se pretende manter sua pretensão.

O Direito penal é uma das áreas do Direito em que se transmitem as maneiras mais arcaicas de lidar com os problemas sociais, e necessita urgentemente de mudanças. Este ano percebi a injeção de idéias novas nesse contexto.

Essas foram algumas das perspectivas que me foram passadas durante esse ainda pequeno período de estudos dentro da Faculdade de Direito. Deve se entender que o Direito, como é estruturado, torna-o difícil de ser dinâmico. Apesar disso, esta árdua tarefa deve prevalecer através de discussões e críticas, que devem acontecer principalmente dentro da Universidade, e que isso seja proporcionado pela instituição e seus professores.

Quanto aos textos de sociologia jurídica trabalhados, estes contribuíram de fato com o crescimento nos estudos, por trazer a realidade comparada aos meios de suposta proteção do Estado ou das político-sociais.

ALUNO 22

Acredito que a ciência jurídica realmente seja vista por grande parte dos advogados, juizes e promotores como uma atividade prática, que independe das demais ciências. Porém, vejo esta visão mais nos olhos dos “operadores do direito” do que na academia, pois, dentro dela as demais ciências humanas já possuem um espaço significativo. Isto pode ser percebido ao repararmos que o primeiro ano do curso de direito é realizado com a maior parte das disciplinas sendo das demais ciências humanas e não da ciência jurídica propriamente dita.

As demais ciências humanas foram de enorme importância para mim nos dois primeiros anos do curso de direito. Isto pelo fato de contribuírem para possibilitar uma compreensão muito mais ampla do fenômeno jurídico. Trouxeram-nos reflexões, mostrando-nos que o direito, como um fato social, não pode ser entendido como aspecto único e isolado, pois, está incluído em um sistema complexo.

Com a sociologia jurídica, pude perceber uma grande ligação entre o direito e a sociedade. Um exemplo disso é no texto de Campilongo que foi no passado, onde na terceira parte do texto ele nos mostra que a sociologia tem papel essencial para o entendimento do direito. Nesse prisma é importante apontar Merton que foi um sociólogo que exerceu grande influência no Direito, ele foi o criador da teoria social da anomia, que dispõe que há um vácuo normativo e para saná-lo o Estado deve fornecer os meios institucionais para alcançar as metas sociais. As teorias sociais são de suma importância para o entendimento do direito. No momento que Campilongo faz a relação entre as teorias, ele analisa o papel da regra da maioria, que é uma questão vista de forma controversa pelos autores. Em um Estado Democrático de Direito, no qual teoricamente vivemos, é importante analisar as teorias sociais e democráticas e seus reflexos na sociedade.

A sociologia jurídica, vista no segundo ano nos trás grande relação tanto com o Direito Constitucional como com o Direito Penal, também vistos no segundo ano. Tanto para entender a doutrina no Direito Penal como para interpretar os princípios constitucionais as noções adquiridas com o estudo da Sociologia serviram de base.

No texto de Arnaldo Leivas Filho, estudado na disciplina de sociologia nos foi possível estudar pensadores e o que achavam sobre a sociologia e o direito. Ajudou-nos a formar melhor nossa opinião em relação a sociologia e o direito. Mostrou-nos

que apesar de reconhecer que o Direito é um fato social, em conformidade, aliás, nesse aspecto, com o pensamento de Durkheim, Kelsen afirma que tal ciência, a jurídica, é autônoma e independente, possuindo objeto próprio que é a lei. O que Kelsen afirma é que a ciência jurídica possui como estudioso o jurista, que possui objeto próprio, e por isso é autônomo, não se confundindo com qualquer outra ciência social como a Sociologia. Para Kelsen, a Sociologia estuda o fato, o que acontece na realidade social, o “ser”, ao passo que a Ciência Jurídica estuda a validade da lei, o que “deve ser”. E entre a Sociologia e a Ciência Jurídica interpõe-se a Sociologia do Direito que estuda a eficácia da lei. Kelsen vê na Sociologia um mero complemento da Ciência Jurídica, já Durkheim acredita que a Sociologia é uma ciência apropriada ao estudo do Direito. Durkheim defende a necessidade de se criar um ramo da Sociologia adequado ao estudo do fato social: trata-se da Sociologia Jurídica.

Assim, acredito que a Sociologia Jurídica, assim como as demais ciências humanas, buscam explicitar o conteúdo ideológico que existe por trás das emanações legislativas, jurisprudenciais e dogmáticas.

ALUNO 23

Antes de entrar na faculdade, a idéia que se tem do curso do direito é: uma turma de pessoas que decoram milhares de leis, que passam seis anos atrás de livros e se formam como advogados para ganhar muito dinheiro. É o senso comum, a não ser que na família se tenha alguém do meio jurídico ou conheça alguém do meio, a idéia não foge muito disso.

Quando se passa no vestibular, se tem a idéia que a primeira coisa que vai fazer é pegar um livro de mil páginas sobre o direito, estudar latim e saber o número de cada lei e a cada oportunidade vista, dizer que tem uma lei que se encaixa nisso e que se aplica uma determinada pena...

Quando o aluno se depara com sua grade curricular e vê que há matérias como Filosofia, Introdução à Economia, Sociologia, fica um tanto quanto frustrado, pois não terá o contato com a lei de forma intensa e ainda por cima tem que ler um volume de texto que parecem não ter a mínima ligação com o curso. Se alguém chegar para um aluno do primeiro ano do curso de direito e perguntar se a Filosofia e a Sociologia são importantes para uma formação, certamente ele responderá que sim, e se, continuar e perguntar o porquê da importância e qual a aplicação imediata dessas disciplinas, serão poucos os capazes e responder satisfatoriamente. Isso se deve ao fato do aluno de primeiro ano não ter um entendimento ampliado para compreender os fundamentos dessas ciências ou pelo fato dessas disciplinas realmente não fazerem sentido da forma como é dada no primeiro ano ou ainda seria pelo fato de que essas matérias são de suma importância, mas não são ministradas da forma como deveriam?

Como a reflexão se refere ao curso de direito da Universidade Federal do Rio Grande, os questionamentos feitos acima não podem ser respondidos de forma generalizada, portanto os apontamentos que serão realizados se referem exclusivamente ao curso supracitado nos períodos de 2009 e 2010.

Em relação às disciplinas do primeiro ano, como a Filosofia Geral, a Sociologia Geral, noções gerais de Economia e de história do direito era quase que unânime que elas não se relacionavam muito com a prática jurídica; poderiam até ter um vínculo com o direito, por falar de algum estudioso ou por tratar das origens das leis, mas dificilmente seria algo para se aplicar no “dia-a-dia” do direito. Esse

distanciamento provocou algumas decepções, pois parecia que o mundo jurídico estava bem distante, ainda mais pelo fato das disciplinas serem anuais, se tinha a impressão de que era desnecessário tratar tanto tempo de assuntos que não seriam usadas depois da formação. Talvez ainda esse pensamento fosse provocado, não porque essas disciplinas não sejam necessárias, mas a forma como foram abordadas, não proporcionaram aos alunos o interesse e a busca por essas disciplinas ou que estimulasse um conhecimento residual maior.

Se tratando mais especificamente da matéria de Sociologia, nos primeiros dois bimestres houve muitas críticas, pois eram analisados textos e conteúdos completamente alheios ao curso e parecia mais uma disciplina de ensino médio que de uma universidade. As provas literalmente tinham que ser decoradas, não havia estímulo de discussão e os alunos não conseguiam entender como essa matéria poderia ser útil, como ela poderia ser mais do que um embasamento teórico. Nos dois últimos bimestres, os textos foram redirecionados, se aproximando mais do conteúdo jurídico, mas, entre os alunos ainda não era entendido como Durkheim e Weber estariam ligados ao direito, como seus estudos, considerações e discursos sobre política e comportamento poderiam se encaixar no curso.

Vale lembrar que no primeiro ano do curso, essas disciplinas foram importantes sim e poderiam ser aproveitadas, porém numa base mais teórica e não prática; a impressão que se tem é que no primeiro ano é como se fosse o alicerce de uma casa, e a casa, fosse o próprio direito. O alicerce não é a casa, mas faz parte dela e é fundamental para que ela se sustente, assim é o primeiro ano, por mais que parecesse distante do curso era fundamental ver e estudar essas disciplinas. Ainda, as outras cadeiras como Introdução ao Estudo do Direito e Ciência Política do Estado e da Constituição foram primordiais para o início do curso, possuíam uma relação com o direito sim, porém também tratavam de uma fundamentação mais teórica, porém bem mais próxima do direito que as matérias ditas inicialmente.

Em relação ao segundo ano do curso, as expectativas aumentaram e elas foram satisfeitas pelas matérias como Direito Civil, Penal, Constitucional e Empresarial, que tratam das leis, mesmo que de uma forma mais geral. Havia também as disciplinas como Antropologia Filosófica, Comunicação Jurídica, Sociologia Jurídica que aparentavam estar bem mais próximas da realidade jurídica que as cadeiras do ano anterior.

Dentre as quatro disciplinas citadas primeiramente, a que mais teve relação com o primeiro ano foi a de Direito Constitucional, mais especificamente o primeiro bimestre estudado, ele estava bem relacionado com a matéria de Ciência Política, pois esta tratava da formação do Estado Moderno, território, política, referências como Montesquieu e Maquiavel, que foram essenciais em Constitucional quando foi estudada a constituição dos Estados, o princípio dos Três Poderes e suas divisões (Legislativo, Executivo e Judiciário), as formas de Governo, entre tantos outros aspectos.

Com relação às três últimas disciplinas citadas (Antropologia, Comunicação e Sociologia), cada uma teve uma relação e um aproveitamento diferente, cabendo explicitar cada uma delas.

A Antropologia Filosófica foi uma matéria que se relacionou bastante com a de Filosofia, ministrada no ano anterior, pois além de terem sido abordadas pelo mesmo professor e, conseqüentemente possuiria o mesmo método de avaliação e estudo, ambas as disciplinas eram instigativas. Pois, exigia do aluno uma reflexão sobre temas da atualidade e suas relações com o ser humano, suas formas de pensar, sua cultura, as instituições que formam a sociedade, enfim, era uma disciplina que dava certa liberdade ao pensamento do aluno, já que, geralmente poderia escolher o tema que desejasse e sobre ele fazer uma série de relações definidas pelo professor. E, quanto essa disciplina ter relação com a prática jurídica, esta poderia ser relacionada indiretamente, porque, apesar de não ser uma matéria que trate de leis, especificamente, é uma matéria que trata do ser humano e é o homem que constrói o Direito, ele é o centro do direito e se não é o centro, ele pelo menos, é o que cria e modifica o Direito, por meio do legislador.

Em relação à disciplina de Comunicação Jurídica, se tinha uma expectativa muito grande, pois, antes das aulas serem ministradas, era claro aos alunos que seria uma matéria de suma importância para o desenvolvimento da oratória, principalmente para aqueles que tinham dificuldades de falar em público. Infelizmente, a disciplina não foi aproveitada, pois não teve a abordagem esperada, teve muita leitura e pouca prática de oratória; a sua relação com o direito é essencial, pois saber falar em público, ou saber redigir documentos e petições é considerado o “básico” para quem se forma em Direito.

Por fim, a matéria de Sociologia Jurídica, deveria ter uma relação com a disciplina de Sociologia Geral, do ano passado, até pelo nome da cadeira já poderia deduzir está conclusão, porém, a relação foi mínima, tanto com relação à forma de abordagem quanto ao conteúdo. A Sociologia Geral nos dois primeiros bimestres era um tanto quanto confusa para os alunos, era difícil compreender a “regra da maioria”, suas complexidades, seus fundamentos teóricos... Contudo nos últimos dois bimestres os textos mudaram de forma mui significativa, a proximidade com o Direito foi muito mais perceptível, os textos foram muito bem selecionados e despertou uma bastante discussão entre os alunos. Não cabe relacionar os temas tratados, mas ficou claro que a sociologia jurídica constitui um elo entre Direito e realidade. Além disso, a Sociologia Jurídica é uma matéria voltada para a pesquisa, pois por se tratar da realidade e do comportamento de grupos e fenômenos, seria bem interessante o estímulo a esta parte, com a pesquisa de campo, que traria mais conhecimento para quem se interessa na área e mais contribuições tanto teóricas quanto práticas para o campo jurídico.

ALUNO 24

Com certeza a questão levantada pelo professor de filosofia da Unicamp, Marcos Nobre, é bastante pertinente. É fato que não há uma sintonia entre os agentes da prática jurídica e os agentes do ensino e pesquisa jurídica. Isso foi percebido mais de perto pelos alunos da FURG em um evento realizado este ano pelo Ministério Público no qual tivemos a oportunidade de assistir uma sequência de palestras abordando temas polêmicos da atualidade, como a questão da demasiada duração das penas, falta de dignidade aos presos pela falta de estrutura carcerária, entre outras. Lá, notamos a rivalidade que existe entre os professores de Direito Penal de nossa faculdade com os promotores e diversos membros do MP, com perguntas dirigidas aos palestrantes já com certo sarcasmo e respostas devolvidas na mesma moeda. De um lado têm-se os agentes da prática jurídica – que talvez sejam os responsáveis pela suposta ínfima evolução de nossa ciência – passando a ideia de que o Direito é o bastante por si só e que não necessita de outras ciências como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, entre outras para a sua evolução e aplicação no mundo real; e de outro lado os agentes do ensino e da pesquisa – que a meu ver estão certos – pregando a ideia de uma interdisciplinaridade geral entre as ciências, afirmando que deve se ter uma aproximação com outras áreas do conhecimento para um avanço na área jurídica. Ora, não há possibilidade de tal rivalidade ser boa para a nossa ciência complexa o bastante por lidar com seres humanos e a sociedade no geral.

Porém, não acredito que tal mundo bidimensional comprometa a pesquisa acadêmica pela falta de interdisciplinaridade – pois ela não deixa de existir –, mas sim penso que a aplicação dos resultados das pesquisas torna-se falha, e acabamos por não ver no mundo prático as mudanças do pensamento ocorridas no decorrer de anos de estudos. No ensino percebemos a importância da interdisciplinaridade, pois desde o ano em que ingressamos na vida acadêmica nos deparamos com disciplinas não pertencentes à área jurídica, como Filosofia, Ética e Sociologia, nos propiciando um melhor conhecimento e um melhor preparo para uma futura aplicação no mundo jurídico prático. E não só no primeiro ano, mas nos anos seguintes percebe-se a presença do mesmo pensamento que sai mais do campo da lei por si só e busca um fundamento, uma teorização em outras áreas, como na

própria disciplina de Sociologia Jurídica, na de Antropologia Filosófica e na de Psicologia.

Falando mais especificamente da disciplina de Sociologia Jurídica, posso dizer que certamente contribuiu muito através dos textos trabalhados para se ter uma visão maior do lado sociológico do Direito. Exemplo disso foram os textos que trataram da violência e do crime, os quais no Direito Penal são reconhecidos apenas como causas de aplicação de penas e medidas de segurança, mas em nossa aula de Sociologia Jurídica tivemos a possibilidade de analisar o lado da sociedade, com as possíveis causas de sua proliferação, as classes da sociedade que são mais suscetíveis de adentrarem no seu mundo, a parte da sociedade que mais presencia, etc. Tais discussões e leituras são de grande importância para um maior entendimento da parte codificada, possibilitando um maior embasamento do Direito.

De um mesmo modo as discussões abordadas em aula dos artigos que buscaram pesquisar sobre o controle de constitucionalidade desde a Constituição de 1891 adicionaram um conhecimento precioso à disciplina de Direito Constitucional, tratando em detalhes do nascimento do controle de constitucionalidade concentrado e difuso. Através deles pudemos ter a noção de como se deram as conquistas de tal meio de defesa da população contra a arbitrariedade e a injustiça nesse longo período de tempo, assim como tivemos acesso a uma análise da quantidade de ADIN's impetradas pelos vários agentes legitimados desde a CF de 1988 e quais foram os sujeitos mais acusados por elas. Ainda, de uma maneira geral trabalhamos com os direitos humanos, princípios norteadores de todas as áreas do Direito.

Por fim, a relação de nossa Sociologia Jurídica com as disciplinas estudadas no primeiro ano não é tão evidente, pois ao contrário do segundo ano, o princípio do curso possuía mais um caráter interdisciplinar com várias disciplinas de outras áreas do que disciplinas envolvendo estritamente o Direito, e dessa forma não atinge tanto os assuntos que trabalhamos esse ano na disciplina. Mesmo a disciplina de Sociologia Geral, como o próprio nome diz, tratava o Direito de uma maneira mais ampla e um pouco distante, trabalhando com os maiores expoentes da sociologia, com suas teorias sobre a sociedade que não abarcam tanto o ramo do Direito. Pode-se dizer, no entanto, que a disciplina do primeiro ano que mais pode ser relacionada com o que foi trabalhado em nossa disciplina de Sociologia Jurídica foi a de História do Direito – pois também estudamos sobre a Suprema Corte dos EUA.

ALUNO 25

Concordamos totalmente com Marcos Nobre quando afirma que o problema desse relativo atraso do Direito é o ensino jurídico estar fundamentalmente baseado na transmissão dos resultados da prática jurídica de advogados, juízes, promotores e procuradores, e não em uma produção acadêmica desenvolvida segundo critérios de pesquisa científica.

Percebemos uma enorme diferença entre aquele professor que se dispõem a problematizar sua disciplina, ver com uma visão crítica tudo aquilo que nos passa, sempre exigindo que leiamos diversos artigos e livros sobre a matéria e sobre um outro mundo que ele quer que conheçamos daquele outro professor que se contenta em seguir um plano de aula baseado apenas nas normas que compõem nosso ordenamento.

Assim, acreditamos que falte um espaço maior para o debate, até mesmo por falta desse maior investimento, impulsionamento da pesquisa acadêmica.

Entretanto, apesar dessa falta de pesquisa acadêmica e também de projetos de extensão que ajudariam no desenvolvimento, nesses dois primeiros anos do curso conseguimos ter uma base maior para entender o que é o Estado, o porquê da existência dele e como ele atua, embora, claro, este seja um tema muito complexo, tivemos uma reflexão sobre o significado social do Direito, assim como uma discussão teórica sobre os fundamentos do Direito podendo até mesmo constatar devido ao estudo “técnico” da legislação vigente como esses princípios são, ou deveriam ser aplicados.

Os textos utilizados na disciplina de Sociologia Jurídica não só foram capazes de lançar alguma luz nas relações entre direito e sociedade, como, também, foram essenciais para contribuir com essa melhor noção do que é o Estado, como o texto Sociologia do direito de Henri Lévy Bruhl, por exemplo.

Outro texto que nos fascinou muito foi o de Campilongo sobre o direito e a democracia, que nos trouxe uma visão muito interessante sobre a regra da maioria não ser a maneira mais democrática de decisão, algo totalmente novo para mim e que certamente gostarei de ler muito mais a respeito do assunto e quem sabe até participar de um grupo de pesquisa científica que trate do tema.

No segundo semestre foi muito contributivo poder relacionar os textos que tratavam de matérias mais ligadas ao enfoque social da criminalidade. Trabalhamos com diversos artigos, que interligados com outros artigos que estudamos na disciplina de Direito Penal, de uma maneira ou de outra esclareceram-nos melhor ainda o sentido do Direito Penal.

Enfim, professor, gostaria muito de parabenizá-lo pela sua clara motivação e realmente interesse em nos proporcionar as melhores aulas possíveis. Acredite, todos reconhecemos isto e fico muito feliz de ter a oportunidade de ter sido sua aluna neste ano. Ótimas férias e até mais!

ALUNO 26

Após a leitura do excerto é importante salientar o avanço da pesquisa científica no meio acadêmico. Um grande exemplo é na nossa universidade em relação às ciências ditas exatas que ano após ano desenvolve linhas de pesquisas bastante interessantes nas mais diversas áreas conhecidas como nas Engenharias de modo geral.

Porém, não podemos deixar de fora as Ciências Humanas que nos últimos anos vem crescendo consideravelmente no âmbito acadêmico atingindo patamares nunca antes vistos em escala internacional. Segundo Nobre, isso se deve ao fato da implantação de sistemas de pós-graduação por todo território nacional. Não concordo com apenas o fato da implantação desses, mas sim com uma busca inerente a essa área do conhecimento. Por exemplo: um historiador visa em seus estudos a excelência na pesquisa científica, pois é um grande ganho na sua vida profissional. Em essência é um pesquisador nato, pois a universidade/faculdade/curso tornou-o o que ele é.

Diferentemente no que vimos no profissional do Direito. Nobre tem razão em afirmar que:

“Seja como for, esse isolamento do direito como disciplina pode ser uma das razões pelas quais não só a pesquisa como também o ensino jurídico não avançaram na mesma proporção verificada em outras disciplinas das ciências humanas, já que em uma universidade de modelo humboldtiano ensino e pesquisa não podem andar separados”.

Hoje em dia o acadêmico do Direito não vive a academia como deveria. Talvez pelo fato de que as ditas carreiras jurídicas e carreiras públicas chamarem mais atenção do que o próprio meio de pesquisa. A praticidade do Direito é outro fator importante. O fato de ser um conhecimento criado pelo homem e de certa forma direcionado para o homem e que não depende de outros fatores para existir senão o próprio torna-se complicado haver uma pesquisa na linha do saber direito.

Creio que isso seja a grande contribuição por uma fraca linha de pesquisa. Ou seja, é lacunoso o desenvolvimento jurídico nesse campo metodológico, pois geralmente na esfera jurídica, termos, conceitos e idéias que porventura podem ser

utilizados são meramente doutrinários e jurisprudenciais que muitas vezes faz-se pouco caso sobre isso.

A pesquisa jurídica ainda tem muito que aprender com outros campos dos saberes, deixarem de lado este status quo de ser uma ciência única e diversa das outras. Ao passo também em parar de afirmar que outras ciências são apenas auxiliares a grande Ciência Jurídica. A questão aqui não é rebaixar o curso de Direito e concluir que tudo está mal feito. O fato é de retirar desse pedestal no qual se encontra. E que é claramente prejudicial, pois é curioso o fato de considerarem-se como os donos da verdade e só a esses cabem o poder de dizer o que é certo ou errado. Diante de outros acadêmicos de outras faculdades também é possível notar um pequeno despreço por quem cursa Direito. Um fato gerador é a estereotipoação que se embrenha logo quando adentramos a universidade.

No corrente ano nos foi pedido à leitura da seguinte obra sugerida pelo próprio professor que é o autor: “Ambição de verdade no processo penal: desconstrução hermenêutica do mito da verdade real”. Interessante é o fato do Direito estar ainda com suas bases estaqueadas ainda num saber oitocentista, ou seja, com uma visão setorial do fato e não como pregam os novos pensadores jurídicos que veem o Direito numa visão global, aceitando a complexidade atual. De acordo com Virillo na sua obra “Cibermundo: a política do pior”: o mundo de hoje é tão rápido e complexo que está mais para um moinho satânico (adaptado). Tempo é um conceito que antes da Revolução Industrial era paupável .

Nesse sentido, acredito que esse segundo ano foi muito proveitoso na disciplina de Sociologia Jurídica. Confesso que até me surpreendi com os temas abordados, como Direitos Humanos e a questão de eles serem de certa forma contraditada devido a culturas diversas, além disso, foi de suma importância os temas que abordaram a criminalidade, não existem dúvidas que acrescentou na minha vida acadêmica conhecimentos que levarei e tentarei aplicar na prática. Com efeito, ainda não tinha pensado em relacionar o porquê para outros povos, os direitos humanos em latu sensu são tão diferentes na sua visão humanitária. Também sobre o sistema prisional no Brasil Império que me chamou atenção, pois sou um apaixonado e apreciador da história da formação nacional.

Por fim, deixo uma sugestão que acredito ser interessante: de futuramente se tentar trabalhar a disciplina de uma maneira prática em conjunta com as outras –

para de certa forma aproximar conteúdos tão parecidos e não desuni-los – fazendo visitas a locais da área e até mesmo os que não são jurídicos propriamente ditos. Acredito também ser relevante não só para formação profissional como também para a formação cidadã. Mostrando ao acadêmico aquilo que infelizmente o Ensino Médio, ou mesmo a vivência, para alguns, não proporcionou.

ALUNO 27

A questão suscitada por Marcos Nobre é relevante, e até certo ponto parece estar correta. A ciência jurídica ainda é vista por boa parte da comunidade jurídica, mais pelos chamados “operadores do direito”, ou seja, advogados, juízes e promotores, do que pelos acadêmicos, como uma atividade essencialmente prática e quase independente das demais ciências humanas. Nessa visão, o objeto da ciência jurídica passa a ser única e exclusivamente o ordenamento positivo e o seu método de estudo passa a ser reduzido a interpretação gramatical e ao estudo dogmático das leis. No entanto, esse posicionamento não é predominante dentro da academia, local onde a interdisciplinaridade e os métodos de estudo próprios das ciências humanas já tem relevante presença no estudo e na pesquisa do direito.

Pelos estudos realizados nas duas primeiras séries do curso de direito, pode-se perceber que as cadeiras “não propriamente jurídicas” já têm um espaço relevante dentro do curso, mais na primeira do que na segunda série, apesar de terem uma carga horária menor. A presença da Sociologia nas duas séries, geral na primeira e jurídica na segunda, além da filosofia, da antropologia e da história do direito, contribuíram para possibilitar uma compreensão muito mais ampla do fenômeno jurídico. Através das reflexões por elas levantadas, podemos entender mais profundamente o sentido axiológico do direito, através de informações que não estão contidas nos dispositivos legais, e concluir que o direito, como um fato social, não pode ser entendido como aspecto único e isolado, já que está incluído em um sistema complexo.

A Sociologia Jurídica nos trouxe uma maior vinculação entre os textos abordados e a realidade concreta, pois seus textos tem uma abordagem mais delimitada e fatural, diferentemente da sociologia geral que nos trouxe uma visão mais ampla, através do estudo de textos de Marx, Durkheim, Webber, Boaventura, entre outros. Contudo, o estudo da sociologia geral foi de fundamental importância para um melhor entendimento dos tópicos abordados pela Sociologia Jurídica, através do lançamento das bases do estudo sociológico.

Em relação às matérias abordadas no segundo ano, a relação entre a Sociologia se dá principalmente com o Direito Constitucional e com o Direito Penal, mais do que com o Direito Empresarial e com o Direito Civil. Podemos perceber que

na interpretação dos Princípios Constitucionais ou no entendimento da doutrina do direito penal, por exemplo, as noções adquiridas com o estudo da Sociologia, tanto geral quanto jurídica, serviram de base interpretativa.

Para entendermos os fundamentos do direito é imperativo que discutamos suas justificativas e os princípios que devem guiá-lo, essa problematização encontra escopo nas questões levantadas pela sociologia e pela filosofia. Os textos estudados nos terceiro e quarto bimestres que tratavam do problema da violência, por exemplo, tem relação intrínseca com a temática abordada pelo direito penal, fornecendo elementos necessários para entendermos os fatores sociais que levam a delinquência e os resultados disso na sociedade. Ainda os textos relativos à evolução do controle de constitucionalidade, serviram para entendermos os fatores sociais que os provocaram ou ainda aos resultados que produziram, a exemplo das informações contidas especificamente em um texto de Dworkin, autor norte americano, e que nos mostra que tais questões estão para além de um ordenamento específico, estando presentes na legislação de vários países, o que comprova que a conjuntura social que leva a produção das leis é algo comum a diversas sociedades.

Dessa forma, podemos entender que talvez essa estagnação ou isolacionismo do direito, ou da pesquisa em direito, esta vinculada mais a um paradigma existente no universo do direito, das pessoas que ao se graduarem preferem partir para a prática jurídica do que para a pesquisa jurídica, do que ao posicionamento adotado pelas faculdades de direito, que em sua maioria, já adotam um posicionamento de interdisciplinaridade e incentivo a pesquisa. Essa posição de isolamento da ciência jurídica por parte de uma parte dos juristas tende a diminuir e se esgotar com o tempo, devido a mudanças no entendimento dos docentes das faculdades de direito que estarão formando uma nova geração de juristas mais aberta ao dialogo com as demais ciências humanas, possibilitando uma troca de aprendizado com essas e um desengessamento da visão da doutrina jurídica com o intuito de melhorar a qualidade da pesquisa em direito e propicia-la essa evolução ocorrida com as demais humanidades.

ALUNO 28

“Numa sociedade em que as faculdades de direito não produzem aquilo que transmitem, e o que se transmite não reflete o conhecimento produzido, sistematizado ou empiricamente identificado, a pesquisa jurídica científica, se não está inviabilizada, está comprometida.”

Marcos Nobre

O título de bacharel, conferido aos acadêmicos que obtiveram aproveitamento satisfatório em curso de nível superior, se difere na essência de um curso técnico, por exemplo. No primeiro se prima pela busca do conhecimento, o pensar, o questionar suas bases filosóficas e os meandros que devem ser debatidos. Já no segundo, a formação é precipuamente voltada ao trabalho profissional que os egressos desenvolverão em futuro campo de atuação.

Nessa seara do conhecimento, apesar do crescimento “chinês” apresentado pelos cursos de formação humana concernente à pesquisa, o Direito, enquanto mecanismo de aprendizado, anda na contramão do avanço das áreas correlatas.

O plano de fundo apresentado serve como base para a indagação acerca da origem dessa estagnação nos cursos jurídicos brasileiros, que mais se assemelham a cursos de “técnicos em direito” ao invés da formação de verdadeiros pensadores, bacharéis em direito, como manda não só nossas leis, mas os ensinamentos de nossos *lentes* em séculos de construção coletiva do pensamento jurídico moderno.

O reflexo dessa (des)construção é cada vez mais evidente, formando-se cada vez mais profissionais do direito sem condições de exercer, ainda que em grau minimamente satisfatório, as diversas possibilidades que o curso de bacharelado poderia lhe propor, não obstante a falácia reforçada por muitos de que o aprendizado decorrente do ensino profissional é superior ao adquirido nas bancadas acadêmicas em acaloradas discussões dos clássicos.

Cumprido primeiro identificar a origem de preconizada falência do ensino jurídico, origem esta talvez mais remota do que possa porventura aparentar.

A constante e acelerada revolução tecnológica talvez tenha afetado mais do que se supõe a relação do acadêmico, em especial do Direito, com o aprendizado. A par disso, o homem que, ao se individualizar e abandonar a conduta original do bem comum, alcançando com o Direito Romano os preceitos de propriedade privada,

transcendeu do coletivo para o privado, fato este que se deu de forma regular até o advento do capitalismo, quando fica mais evidente as verdadeiras intenções do indivíduo.

Ao que se pergunta da relação com o ensino jurídico, a questão se alicerça quase que somente na dicotomia coletividade/individualidade, possuindo como ferramenta o avanço tecnológico nas comunicações.

Assim, para que seja possível o estudo do direito resta imprescindível compreender suas teorias, seus fundamentos e seus princípios através de vasta leitura e de reflexões e, ainda, especialmente através do diálogo no que o Ilustre Paulo Freire já ditava como via de mão dupla, onde se aprende ensinando e se ensina aprendendo.

Nesse viés se enquadra também o pensamento de Calmo de Passos²³⁸

"O direito não é, portanto, um fenômeno natural, algo posto à disposição do homem pela natureza e sujeito a leis necessitantes. Ele se situa no mundo da cultura, é uma criação do homem, uma das muitas formas pelas quais tenta compreender o existente para sobre ele interagir, conformando-o e direcionando-o no sentido de atendimento de suas necessidades e realização de suas expectativas."

O conhecimento nascido do contato com o Direito se faz através leituras, de reflexões e do diálogo, e isso não pode ser substituído, ao menos não de forma eficaz, por outras maneiras de assimilação do conhecimento tão presentes em áreas como as exatas, por exemplo.

Talvez não seja somente o ensino jurídico que sofra desse mal do avanço tecnológico, que mais afasta do que aproxima, que mais sedimenta idéias; entretanto, as matérias humanas certamente são as que primeiro sentem o impacto dessa nova ordem pedagógica a ser instituída nas bancadas.

Outrossim, talvez pré-requisito fundamental para a compreensão dessa fábula, desse fenômeno natural que é o Direito, seja possuir uma formação filosófica, ainda que mínima, a fim de guiar o aluno no estudos da área jurídica,

238 J.J. Calmon de Passos. in Processo e Democracia. Participação e Processo, p 86

imbuído de espírito essencialmente crítico, dotado de voz ativa e reflexão/compreensão apurada.

Acrescenta-se, é fato notório que os acadêmicos anseiam desde os anos iniciais de sua formação o acesso à prática jurídica, seja através de cadeiras específicas ou nos tão disseminados estágios profissionais.

Nesse caminho a ser trilhado pelo acadêmico optante pela formação profissional, corre-se o risco de virar mero reproduzidor de idéias e teses, em muitas ocasiões sequer compreendendo efetivamente o que está a espalhar aos quatro cantos dos tribunais.

Quando se fala que o profissional de amanhã, formado nesses moldes, é mero técnico em direito, reproduzidor de idéias, há de se refletir também sobre a formação humana deste; pois, se ele é o reflexo de seu meio, que primou por reproduzir e nunca construir, como será sua percepção acerca da condição humana?

Para superar a crise institucional vivida é necessário, além de outros fatores, partir da premissa de que o problema não é específico de determinado nível, mas sim de toda estrutura pedagógica, desde os anos iniciais do ensino fundamental até nas bancadas acadêmicas de direito que nos é tão recorrente.

Resta estipulado como ponto de partida, especificamente no tocante ao ensino jurídico, apesar de ser medida paliativa, compreender de qual sistema educacional o aluno é egresso e tentar de maneira homeopática corrigir tais problemas.

Por suposto que a correção dos problemas evidenciados por muitas vezes será impossível, pois como já dito, essa nova forma de organizar, pensar e viver está profundamente arraigada na essência do indivíduo, o que significa uma alteração brusca de muitos conceitos e dogmas.

Por fim, cabe lembrar que *"estudar direito sem paixão é como sorver um vinho precioso apenas para saciar a sede. Mas estudá-lo sem interesse pelo domínio técnico de seus conceitos, seus princípios, é inebriar-se numa fantasia*

*inconseqüente*²³⁹” e que os códigos mudam em números exponenciais, ao passo que a base principiológica fica imutável.

ALUNO 29

Introdutoriamente esses trechos de Marco Nobre, me trouxeram uma série de reflexões, o primeiro momento que pinço do texto é quando fala há “uma peculiar confusão entre prática profissional e pesquisa acadêmica”, a minha forma de entender esse termo como parte desse sistema de ensino jurídico, não é que há uma confusão e sim um distanciamento entre um e outro.

O que parece é um afastamento que o pesquisador não é encarado com o mesmo respeito que o advogado, que um promotor. O pesquisador é encarado muitas vezes com um certo descrédito pelos alunos – como aquele cara que nunca advogou, nunca teve a prática vai me ensinar? – E muitos alunos dizem eu já sei fazer uma petição, e a petição é o que me importa. Então, dentro da própria academia há uma diferenciação entre o professor-pesquisador e o professor-advogado. Pois, o último é entendido como o detentor do conhecimento e a pesquisa é encarada como a última opção.

É meio que uma opinião geral, ao ouvir que alguém vai fazer direito associar essa escolha a ser advogado e vai fazer um concurso público para garantir a vida, normalmente não escutas alguém dizendo que vai fazer direito para ser pesquisador do direito. Digo que com esse entendimento que a pesquisa é algo estanque e inferior ao exercício profissional do direito, fator que gera perdas em ambos os lados. É fundamental, quando o acadêmico olhar para o seu curso direito conseguir algo um pouco além, de um emprego que ele adquire sabendo algumas normas, ou sabendo marcar o tão falado “x” no lugar certo, como alguns de nossos professores incessantemente batem. Não acho pertinente nesse momento exaustivamente abordar sobre o ensino alicerçado em técnica de memorizar e saber reproduzir leis, códigos, normas e toda a espécie de registro normativo.

Acho fundamental, ressaltar, que as carreiras que operam o direito, são essencialmente compostas por pesquisas, mas como próprio NOBRE coloca é uma

239 Ferraz Jr. Tércio Sampaio. *in* Introdução ao Estudo do Direito. São Paulo: Atlas, 1996, p. 21

espécie de pesquisa, não dentro dos critérios científicos e sim uma pesquisa legitimadora e afirmadora, seja de uma sentença ou de parecer. Essa pesquisa que me referi chega a girar em torno de um esclarecimento e sustentação, e inúmeras vezes há uma desconsideração com o todo da ação, processo, algumas vezes não há uma preocupação com o lado humano no dia-a-dia jurídico.

Outro ponto do texto de NOBRE que chamou a atenção é o momento no qual ele distingue que o que é ensinado não é produzido por quem ensina. Não sendo ensinando o que é fruto de suas pesquisas, de suas reflexões, pois o que eles ensinam são coisas pré-determinadas, elaboradas, “dispositivadas” e basicamente alicerçada nas práticas judiciárias. Fator que não deixa de distinguir e distanciar um mundo do outro, e pelo forma de se tentar ensinar, aí, a lógica do autor de confusão até poderia fazer sentido. Conforme, ele deixa claro no seu texto, quando diz que: “o que quero dizer é que, no caso brasileiro, a confusão entre prática jurídica, teoria jurídica e ensino jurídico é total.”

Ao ler aos trechos destacados pelo professor, não pude não relacionar com o nosso curso, que é um curso com inúmeras cadeiras propedêuticas, algumas cadeiras voltadas à pesquisa, Então, a meu ver o problema maior parte de uma conscientização individual, de alunos que entendam que a pesquisa jurídica é fundamental, pois temos sala de aula, é comprovado, pois inúmeras vezes os textos de diferentes disciplinas conseguiram dialogar entre si.

Os textos ao longo do segundo semestre abordado em sociologia, nós trouxeram reflexos e divagações que desde o começo permearam as aulas de Direito Penal, desde as nossas discussões sobre política criminal, criminalidade, policiamento e em sociologia com a violência urbana, memória coletiva, comportamento policial, milícias; sendo que essas discussões se complementaram. Uma discussão que fluiu perfeitamente foi sobre controle de constitucionalidade e pode ser relacionado com as aulas de Direito Constitucional. Outro texto interessante para fomentar o debate e relacionar com o que vimos anteriormente foi o sobre mediação de conflito. Sendo que estes textos, mais do que os outros, ajudaram o concretizar relações entre direito e a nossa sociedade.

Além disso, é importante ressaltar que a dimensão social do direito é abordada, trabalhada, por vários de nossos professores, as proposições de direito como uma nova forma de pensar, de “interferir” na sociedade. Há diversos

professores que compartilham suas pesquisas, criam grupo de pesquisas, mas a procura por esses ainda é pequena. Entendo que esse fomento a pesquisa ocorre de certa forma na nossa universidade, então reitero que para além da iniciativa de professores, cabe aos alunos escolherem que espécies de ensino estão tendo. De que forma é algo cabe sair do mero discurso de descontentamento e partir para uma espécie de “ativismo”.

E por fim, do texto de NOBRE – destaco a seguinte frase – “o isolamento em relação a outras disciplinas das ciências humanas” esse isolamento que o autor fala é algo visto claramente pela postura que o “direito” adota e até mesmo pela concepção dos profissionais, dos graduados e graduados. Poderia até dizer que é uma postura de corporativa, que boa parte adota, buscando romper com a pesquisa – com a academia – e ingressando definitivamente nas práticas jurídicas – na operatividade do direito. Essa é uma postura clássica – como mencionei anteriormente – está sendo rompida, pois há professores que estão mudando sua forma de ensinar e com isso busca formar novas gerações de juristas, um pouco mais aberto, para essa “flexibilização” do direito. Somada a isso, uma grande parcela dos jovens magistrados possuem mestrado ou doutorados – por valorizarem a pesquisas, outros para possuírem o reconhecimento acadêmico. Mas essas posturas diferenciais servem para que o direito saia dessa redoma de vidro, se tornando o direito mais humano.

ALUNO 30

Os textos de Sociologia Jurídica demonstraram extrema importância – ao tratarem de assuntos como violência, controle de constitucionalidade, polícia, dados estatísticos, entre outros – e, assim, cumpriram sua tarefa de ponte vital da disciplina para temas que, muitas vezes, não conseguem ser abordados em seu aspecto social. Em outras palavras, a relação entre exemplo de ocorrência na sociedade e teoria doutrinária nem sempre é tão eficazmente verificada quanto nos textos que se teve acesso em Sociologia Jurídica.

A realidade social que cerca o acadêmico de Direito deveria ser o grande foco a permear os estudos desde que ingressassem no banco universitário, mas isso nem sempre acontece. Em nossa instituição, no primeiro ano (2009), o conhecimento histórico acerca dos mais variados pontos de vista foi o grande foco dos estudos. Essa abordagem inicial é completamente distinta do que a grande maioria dos discentes espera.

Na seqüência, após compreender o funcionamento e abordagem histórica, chega-se no segundo ano e o que se encontra é outra atmosfera e outro foco de abordagem – por sua vez, distinto do espaço ao qual o acadêmico, inicialmente, se acostumou. Assim, de um foco e de abordagens totalmente históricos (e um mínimo doutrinária) do primeiro ano de curso, passa-se a um enfoque quase que exclusivamente de letra da lei e doutrinário.

Neste contexto, significado social do Direito parece que se perde – ou fica atenuado – e, assim, doutrina e lei pura passam a ser a ordem do dia. É nessa medida que se percebe a nobre importância de uma das disciplinas (Sociologia Jurídica) oferecer a possibilidade de se trabalhar com casos concretos e fatos que acontecem na sociedade.