VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais
Coimbra 16, 17 e 18 de Setembro de 2004
Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra
Colégio de S. Jerónimo, Apartado 3087 . 3001-401 Coimbra, Portugal
Telef +351 239 85 55 70 Fax + 351 239 85 55 89
A QUESTÃO SOCIAL NO NOVO MILÉNIO
email lusoafrobrasileiro@ces.uc.pt
url http://www.ces.uc.pt/LAB2004

PEDAGOGIA JURÍDICA E DEMOCRACIA: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

Maria Cecilia Lorea Leite

UFPel - Brasil

1. Introdução

Este trabalho tem como objeto de investigação o ensino jurídico, focando as relações entre currículo, conhecimento e poder. Aborda parte dos resultados da tese de doutoramento da autora, defendida em 2003, cuja pesquisa desenvolvida junto a um curso de graduação em Direito, em uma universidade pública do Rio Grande do Sul – Brasil, teve como contexto analítico as decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico. Insere-se no campo da Pedagogia Jurídica, definida como o campo do conhecimento que estuda os processos de educação jurídica. Considera-se que esta última ocorre mediante o ensino e aprendizagem dos princípios, das normas, dos institutos e dos procedimentos jurídicos de caráter oficial ou não, dos significados criados por seus conteúdos e aplicações, pelas formas de regulação produzidas, mediante processos interativos desenvolvidos por pessoas e instituições em tempos e espaços determinados.

Neste sentido, a Pedagogia Jurídica abrange duas vertentes. A primeira envolve o estudo das teorias e dos processos de educação jurídica que informam e conformam

uma pluralidade de diferentes normas as quais integram e constituem, de forma implícita ou explícita, o ordenamento jurídico de um Estado, sociedade ou grupo social. A segunda refere-se ao estudo das teorias e dos processos que embasam o Ensino Jurídico tal como se constitui e se desenvolve em cursos jurídicos em diferentes instituições, bem como em outras instâncias do poder do Estado, considerado como um todo ou no âmbito dos diferentes órgãos e níveis que o integram, ou em processos formais e/ou informais que se desenvolvem em outras organizações nos mais diversos grupos sociais. Como o ensino jurídico envolve o conhecimento jurídico normativo, é possível afirmar que esta vertente comporta uma dupla via de regulação.

O objetivo central deste estudo é contribuir para a discussão sobre novos formatos de participação cidadã na produção, transmissão, reprodução e mudança das regras que tornam nossa sociedade uma ordem jurídica e, assim, para o aprofundamento do que concebem Santos e Avritzer (2002, p.65) como práticas da "democracia participativa".

Para tanto, examina o discurso jurídico como um discurso pedagógico oficial e, nesta perspectiva, estuda sua Pedagogia e sua prática pedagógica. Os campos Pedagógico, Jurídico e Pedagógico do Ensino Jurídico são articulados, com vistas a descrever as posições desses campos e as práticas especializadas que reproduzem sua estrutura. Aspectos importantes como a distribuição e circulação do conhecimento jurídico na sociedade e a Pedagogia Jurídica oficial são questionados.

O desenvolvimento do estudo destaca a relevância da Pedagogia Jurídica para identificar e interpretar as formas de comunicação que fundamentam os processos pedagógicos no campo do Direito, bem como a importância da formação docente em seu âmbito. Igualmente, as possibilidades de novas formas de conhecer o Direito uma vez que a Pedagogia Jurídica oficial, segundo a análise desenvolvida, não se mostra adequada para a transmissão do conhecimento jurídico. Assim, ao final, apresenta uma proposta de uma nova Pedagogia para o campo do Direito, com vistas à socialização do discurso jurídico e aos importantes avanços do processo de democratização da sociedade que daí poderão advir.

A seguir, foco, então, alguns conceitos básicos para o desenvolvimento da argumentação proposta, com apoio na teoria bernsteiniana.

2. Prática Pedagógica e Discurso Jurídico

Inspirada em Bernstein (1998, p.35), assumo uma concepção ampla de prática pedagógica, que não se restringe à sala de aula, entendendo-a como “um contexto social fundamental” por meio do qual se efetiva a “reprodução e produção culturais”.

O autor mencionado define e caracteriza dois tipos de prática pedagógica denominando-os Pedagogia Visível e Pedagogia Invisível (BERNSTEIN,1996, p.103-132), que, por sua vez, permitirão identificar e compreender as pedagogias que embasam nosso ordenamento jurídico.

Pedagogia Visível é considerada aquela cuja estrutura subjacente se apresenta visível para o adquirente. Suas regras de hierarquia e de seqüenciamento são claras, assim como os critérios, explícitos e específicos, definidos pelo transmissor (BERNSTEIN, 1988, p.155).

Segundo Bernstein (1996, p.103), existem muitas modalidades de Pedagogia Visível, que apresentam, em comum, as seguintes características: ênfase no desempenho do adquirente, no texto que o adquirente está criando e no grau em que o texto está satisfazendo os critérios.

Bernstein (1998, p.155) considera como Pedagogia Invisível aquela cuja estrutura subjacente não se apresenta visível para o adquirente, tornando, assim, implícitas as regras de hierarquia e de seqüenciamento. Neste tipo de Pedagogia, os critérios de avaliação não estão claros, são diversos e difusos, entendendo-se que tenham o adquirente como sua fonte.

Pelo fato das regras discursivas serem conhecidas apenas pelo transmissor, esse tipo de prática pedagógica não é visível para o adquirente. O foco da Pedagogia Invisível está nos procedimentos internos ao adquirente, em conseqüência dos quais um texto é criado e vivido. Assim, esses procedimentos de aquisição são compartilhados por todos os adquirentes, embora sua realização como texto gere diferenças entre os adquirentes (BERNSTEIN, 1996, p.104), entendidas como decorrentes de suas singularidades.

A teoria bernsteiniana possibilita identificar e interpretar a lógica interna do dispositivo jurídico, suas regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação. Estes três conjuntos de regras, a exemplo do que Bernstein(1998, p.58-66) argumenta sobre o dispositivo pedagógico, estão relacionadas de forma hierárquica, sendo que as segundas derivam das primeiras e as terceiras das segundas, estabelecendo-se, entre elas, relações de poder.

Em meu entendimento o discurso jurídico pode ser identificado como um discurso pedagógico oficial, definido por Bernstein (1996, p.272) como:

> as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos (discursos) e a organização de seus contextos (organização). O discurso pedagógico oficial é um discurso embutido, constituindo a realização das inter-relações entre dois discursos aparentemente especializados: o discurso instrucional e o discurso regulativo.

A lógica interna do Direito que é transmitido e sua relação com outros discursos está relacionada às atividades do campo de recontextualização. As regras recontextualizadoras, ao fixar os limites exteriores e interiores do discurso legítimo, constituem o discurso jurídico específico. Este inclui, por um lado, regras que criam destrezas e regras que regulam suas relações mútuas; e, por outro lado, regras que criam uma ordem social. Assim, o discurso jurídico pode ser entendido como a comunicação especializada por meio da qual a transmissão/aquisição diferencial é efetuada e sujeitos pedagógicos são seletivamente criados.

Com base em Bernstein (1999, p.157; 1998, p.196), identifico (LEITE, 2003, p. 264) que o discurso jurídico adota a forma de um Discurso Vertical, de "uma estrutura de princípios coerentes, explícita e sistemática, hierarquicamente organizada como as ciências". Segundo o autor mencionado (BERNSTEIN, 2000, p.157), neste tipo de discurso há fortes regras distributivas regulando tanto o acesso, como a transmissão e a avaliação. A circulação do conhecimento basicamente é realizada através de um processo de recontextualização explícita e avaliação, motivada por fortes procedimentos distributivos. Este é o caso do conhecimento jurídico, segundo minha perspectiva, tanto no Campo Jurídico, quanto no Campo Pedagógico do Ensino Jurídico (LEITE, 2003, p.264).

De acordo com as características do Discurso Vertical, sua integração refere-se ao nível de significados, pois consiste "em estruturas simbolicamente especializadas de conhecimento explícito" (BERNSTEIN, 2000, p. 160). Seus procedimentos são ligados a outros procedimentos hierarquicamente, exigindo uma Pedagogia Institucional ou Oficial, em um processo de longo prazo. Esta, segundo Bernstein (2000, p. 78-79), desenvolve-se em centros oficiais, sob a responsabilidade de transmissores devidamente habilitados, junto aos quais se reúnem voluntariamente, ou não, "um grupo ou categoria social", que identifica como adquirentes.

No que se refere à estrutura de discurso e conhecimento, com base em Bernstein (2000, p. 161) considero o conhecimento jurídico uma estrutura de conhecimento

hierárquica, baseada em um código integrado, criando proposições e teorias muito gerais que integram o conhecimento em nível mais baixo e mostrando, desta forma, a uniformidade subjacente que atravessa uma série de fenômenos aparentemente, em expansão.

Reporto-me, então, às teorias de instrução, que, na teoria bernsteiniana, são cruciais em dois aspectos. No primeiro, na construção do discurso pedagógico, estão relacionadas às regras da transmissão. Assim, as teorias da instrução regulam a ordem da prática pedagógica, constroem o modelo do adquirente e da competência pedagógica comunicativa. Aqui identifico uma relação entre o princípio jurídico/constitucional "Todos são iguais perante a Lei", e o pressuposto teórico de que todos são iguais em sua aquisição. Mais. Este pressuposto, associado à idéia de que todos participam ativamente em sua aquisição, fundamenta, a meu ver, o artigo 3º da Lei de Introdução ao Código Civil, segundo o qual ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece.

No segundo aspecto mencionado, na prática pedagógica, as teorias da instrução estão embasadas em um fundamento teórico que permite ao professor, por exemplo, gerar formas e conteúdos de avaliação ou, ainda, realizar uma "leitura' do adquirente, a partir de sinais de sua conduta. Tal argumento pode estender-se a uma outra prática pedagógica que têm lugar, por exemplo, no curso de uma ação, quando o juiz ouve o depoimento pessoal das partes, tornando efetiva uma "leitura" dos sujeitos envolvidos e uma avaliação.

Em meu entendimento, a teoria de instrução recontextualizada na realização do discurso jurídico estende-se às regras de interpretação desse mesmo discurso. Neste sentido, em minha perspectiva, essas regras estão embasadas em conceitos teóricos do campo da Psicologia, priorizando habilidades, atitudes e atributos, enfatizando o potencial da mente e o comportamento, de forma dissociada do contexto social e político (BERNSTEIN, 1996, p. 105); (LEITE, 2003, p.161).

3. Construção e estruturação do discurso jurídico

Ao estudar o dispositivo pedagógico, Bernstein identifica sua origem religiosa, bem como seu objetivo, ou seja, proporcionar uma regra simbólica para a consciência. Em minha perspectiva, igualmente tal acontece com o dispositivo jurídico, que, por sua vez, dispõe, adicionalmente, de uma força impositiva, coercitiva do Estado para garantir o cumprimento de suas normas, entendidas como legítimas e necessárias ao convívio social, em uma sociedade e tempo determinados.

De uma perspectiva estrutural, Bernstein (1998, p.66-67; 2000, p.67) observa um paralelismo entre as posições no Campo Religioso e Pedagógico[1].

Em meu entendimento, a homologia identificada por Bernstein (1996, p.264; 2000, p.37), entre os dois campos, pode ser estendida ao Campo Jurídico. A partir dessas considerações, procurarei estabelecer uma relação entre este Campo e o Campo Pedagógico, situando neste último o Campo Pedagógico do Ensino Jurídico.

Previamente, no entanto, ainda que de forma sucinta, faço referência ao estudo de Bernstein (1998, p.66-67) sobre o Campo Religioso e o Pedagógico.

CAMPO RELIGIOSO E CAMPO PEDAGÓGICO

CAMPO RELIGIOSO	CAMPO PEDAGÓGICO	
Profeta	Produtores	Autor
Sacerdote	Reprodutores	Ator
Leigo	Adquirentes	Identidades

Quadro 1- Fonte: Bernstein (1998, p.67).

O Campo Religioso é composto por três posições distintas que desenvolvem múltiplas relações de complementaridade e oposição. Nessas posições estão os profetas, os sacerdotes e os leigos, tendo como regra o fato de que um indivíduo não pode pertencer a mais de uma categoria ao mesmo tempo.

Com relação à estrutura do Campo Pedagógico, Bernstein (2000, p.36; 1996, p.264-265) identifica três categorias equivalentes. Os profetas são considerados os produtores do conhecimento, os sacerdotes, os reprodutores ou recontextualizadores e, finalmente, os leigos, os adquirentes.

Segundo Bernstein (1998, p.70; 2000, p.62), um Campo Pedagógico recontextualizador é formado por posições e práticas opostas e complementares, constituindo-se, assim, um campo de embates e disputas por supremacia. Essas posições

[1] Neste aspecto, o autor apóia-se em estudos de Weber (1992, p.345-365), relativos à socialização da religião.

podem ser examinadas em três níveis analíticos, ou seja, “autor”, concernente ao discurso autorizado, “ator”, aos “patrocinadores”, e “identidades”, ao produto das especializações pedagógicas.

É possível observar que uma posição no campo “constitui uma especialização do discurso, uma especialização dos atores patrocinadores e uma identidade especializada, que adquire sua significação das posições opostas e complementares” (BERNSTEIN, 1998, p.70).

Assim, formam-se nos campos recontextualizadores oficiais esfera de disputa para a “construção, distribuição, reprodução e mudança das identidades pedagógicas”, que possuem, por sua vez, uma base social e uma carreira. A base social, na teoria bernsteiniana, é integrada “pelos princípios da ordem social e pelos desejos institucionalizados pelo Estado em seu sistema educativo”. A carreira, que supõe um conjunto de conhecimentos localizados, “é moral, informada e marcada pela situação” (BERNSTEIN, 1998, p.70; 2000, p.62).

De acordo com o exposto, a identidade pedagógica consiste na “inclusão de uma carreira em uma base social”. A partir desse argumento, Bernstein (1998, p.70; 2000, p.62) propõe três percucientes questões: “a quem pertence a base social? de que carreiras se trata? para quem são?”.

Segundo Bernstein (1998, p.194), as atividades dos campos ocultam a parcialidade de suas “bases de conhecimento” e suas formas de “domínio e legitimação”, de forma que não se percebe facilmente sua base social.

Neste sentido, o autor enfatiza a importância da análise da atividade do campo, ou seja, “os procedimentos de reprodução deste, mais do que qualquer conteúdo dado do campo”, considerando que este último é sempre arbitrário. Por conseqüência, conforme assinala, faz-se necessário explicitar “a base arbitrária do conteúdo”.

Feitas estas considerações, procuro abstrair o Campo Jurídico e o Campo Pedagógico do Ensino Jurídico, a partir do Campo Pedagógico. Tenho como referência o argumento de Bernstein (1998, p. 205), no sentido de que “a organização interna das estruturas de conhecimento e os campos de atividade a que dão lugar e mediante os quais se estruturam e mudam suas realizações devem integrar-se na mesma análise”. Para tanto, apresento o Quadro 2, procurando descrever as posições e as práticas institucionalizadas que reproduzem sua estrutura. Nesse sentido, enfatizo a construção e a estruturação do discurso jurídico e seu processo de pedagogização.

CAMPO PEDAGÓGICO, CAMPO JURÍDICO E CAMPO PEDAGÓGICO DO ENSINO JURÍDICO

CATEGORIAS	CAMPO PEDAGÓGICO	CAMPO JURÍDICO (oficial)	CAMPO PEDAGÓGICO DO ENSINO JURÍDICO
Autor	Produtores	Legisladores	(Pesquisadores)
Ator	Reprodutores	Juízes, Promotores, Advogados	Professores
Identidade	Adquirentes	(Civis)	Estudantes
BASE LOCAL			
PEDAGOGIA OFICIAL	Escola/Universidade: ensino formal	Pedagogia Invisível (simbólica) embutida no ordenamento jurídico	Pedagoria Visível no Ensino de Graduação: Faculdades de Direito IES públicas e privadas. Projetos de Pesquisa, Extensão e Aperfeiçoamento que envolvam parcelas locais da sociedade em situação de ensino formal. Outros cursos de graduação, além do Direito, oferecem disciplinas relativas ao campo jurídico, relacionadas à sua área de interesse específico. Alguns poucos cursos do Ensino Médio também oferecem noções de Direito.
PEDAGOGIA OFICIAL **PEDAGOGIA SEGMENTADA, EXPLÍCITA OU TÁCITA**	Atividades extra-classe Experiências de educação não-formal Atividades de Extensão	Fórum: processos judiciais, práticas pedagógicas entre juiz / promotor / advogado/ auxiliares de justiça e as partes (litigantes ou não). Ministério Público, Defensoria Pública, Escritórios de Advocacia, Sindicatos, Associações de Classe.	Contatos com o meio jurídico, relações com colegas, advogados, juízes, promotores, auxiliares e oficiais de justiça, estágios não curriculares, contatos com experiências comunitárias de interesse jurídico, etc.
BASE COTIDIANA			
PEDAGOGIA LOCAL	Família	Família	Família
	Relações cotidianas	Relações cotidianas	Relações cotidianas
	Mídia	Mídia	Mídia

Quadro 2

Fontes: Bernstein (1998, p.67) e Maria Cecília Leite (2003).

No Campo Jurídico (V. Quadro 2), na posição dos produtores do conhecimento e das regras distributivas do dispositivo jurídico, situo os Legisladores (e o Presidente da República, no caso específico em que exercer funções legislativas); na posição de reprodutores, situo os Juízes, Promotores e Advogados; e na posição de adquirentes, os Civis.

Observo que, no Campo Jurídico, a posição relativa aos Civis/Adquirentes, não possui uma base local de ensino, uma prática pedagógica concreta. Neste sentido, utilizo os parênteses para indicar uma posição no campo/agentes, em um vazio discursivo. Como tal, observo a existência de uma posição/agentes com vocação para o Ensino Jurídico oficial universalizado na população, sem o respectivo oferecimento e acesso garantido pelo Estado.

No Campo Pedagógico do Ensino Jurídico, nas categorias análogas, estão os Pesquisadores, os Professores de Direito e os Estudantes/Adquirentes[2].

No Campo Pedagógico do Ensino Jurídico também utilizo a estratégia dos parênteses, desta vez para indicar outro vazio discursivo, face à quantidade ainda incipiente da produção científica sobre a Educação e o Ensino Jurídico, e sua Pedagogia no Brasil. É interessante, neste sentido, lembrar o crescimento fortemente acentuado dos cursos jurídicos no país. Parece-me que o crescimento da produção científica no campo do Direito está muito longe de qualquer proporcionalidade com o fenômeno da expansão de seus cursos.

Com base na teorização bernsteiniana, identifico (Quadro 2) uma especificação da base local, observando uma prática pedagógica concreta em todos os campos, com exceção do Campo Jurídico. De forma exemplificativa, observo, no item relativo ao cotidiano, situações de práticas pedagógicas segmentadas, tácitas ou explícitas.

Atenho-me, então, ao primeiro vazio discursivo a que me referi, ou seja, o da posição de Adquirentes do Campo Jurídico. Baseio-me, neste sentido, na teorização bernsteiniana.

Há uma ênfase na competência dos Civis, em seu processo de aquisição do discurso jurídico. Este processo é considerado como compartilhado por todos os cidadãos. O foco da prática pedagógica está em procedimentos internos aos cidadãos/Adquirentes. No entanto, suas realizações em textos produzirão diferenças entre eles. Parte-se de um pressuposto de que todos os cidadãos apresentam

[2] Com a descrição do Campo Pedagógico do Ensino Jurídico julgo dispensável a descrição do Campo Pedagógico, na primeira coluna do Quadro 2.

competências internas comunais[3], compartem os mesmos procedimentos. Assim, as diferenças externas são uma denotação de particularidade e, como tal, são tratadas em sua incomparabilidade. Este parece-me ser um dos tipos de Pedagogia do Campo Jurídico.

As regras de ordem regulativa e discursiva desta Pedagogia estão implícitas e, inclusive, os critérios de avaliação do ponto de vista dos adquirentes são variados, imprecisos. Tais critérios, supostamente, colocam os cidadãos como sua fonte inspiradora (BERNSTEIN, 1988, p. 155).

Segundo meu entendimento, a Pedagogia do Campo Jurídico, a Pedagogia Jurídica, apresenta as características de uma Pedagogia Invisível, conforme os argumentos até aqui expostos. No entanto, a Pedagogia Jurídica apresenta regras hierárquicas e regras de conduta e procedimentos explícitos, com base em um conhecimento hierarquicamente construído[4]. Estas normas que visam a assegurar a convivência social estão garantidas por relações de poder e de autoridade. O seu descumprimento aciona as agências reguladoras do Estado[5], por meio do Poder Judiciário e do aparelho de segurança do Estado.

Na hipótese da identificação do desrespeito à lei, emerge uma Pedagogia Visível e, assim, toda uma prática pedagógica é desenvolvida, geralmente com forte assimetria nas relações entre Transmissores e Adquirentes. Com base nesta Pedagogia, prescrevem-se as ações que se devem realizar face ao texto ou situação trazidas para o contexto pedagógico, as competências que devem ser adquiridas e todo um processo avaliativo com regras criteriais explícitas estabelecem o que é exigido como um comportamento ou uma produção legítima.

É possível, assim, perceber que a Pedagogia Invisível não se apresenta de uma forma pura no Campo Jurídico, está inserida em uma Pedagogia Visível. Esta se encontra sob a superfície de uma Pedagogia Invisível, emergindo especificamente quando surgem problemas relacionados ao seu âmbito de competência.

Feitas essas considerações, volto-me para o Campo Pedagógico do Ensino Jurídico. Caso se admita, como faço, que há um espaço na posição do Produtor, este

---

[3] Utilizo esta expressão para referir-me, no âmbito da Pedagogia Invisível do discurso jurídico, a competências internas comuns a todos os cidadãos. Neste sentido, a análise da lógica social da competência traduz, segundo Bernstein (1998, p.71), "a antecipação de uma democracia universal de aquisição".

[4] Ver Dispositivo Jurídico (LEITE, 2003, p. 119).

[5] Segundo Bernstein (1996, p.195), as agências reguladoras possuem a função de "definir, monitorar e manter os limites de pessoas e atividades". Aqui o autor inclui o sistema legal.

fato, em meu entendimento, traz conseqüências para cada uma das demais posições deste campo. Minha afirmação tem como base o argumento de Bernstein (1998, p.70), no sentido de que um "campo pedagógico recontextualizador está composto por posições (opostas e complementares) que constroem um campo de conflito e luta por predomínio".

Assim, observo reflexos do vazio discursivo em todo o campo mencionado, na medida em que posições opostas e complementares estão relacionadas à especialização do discurso, dos reprodutores e das identidades.

Como Bernstein (1996, p.270) afirma, "quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições deste campo", normalmente ele se transforma antes de ser relocado. Um princípio de "descontextualização" regula a forma dessa transformação, que implica mudanças no texto, face ao processo aludido. Resulta, como o autor destaca, que o texto não é mais o mesmo.

Como foi mencionado, há tensionamentos e conflitos a partir das posições e práticas opostas e complementares do campo recontextualizador pedagógico. Tal situação pode estar destensionada, "suavizada" pela não-ocupação da citada posição no campo. Igualmente, tal fato também pode se refletir em uma maior ou menor complexidade e autonomia relativa no processo de recontextualização do conhecimento jurídico para o Campo Pedagógico, em seus dois níveis importantes, ou seja, tanto no da definição do "que" e do "como" do discurso pedagógico do Ensino Jurídico, como no da prática pedagógica concreta no contexto específico da Faculdade de Direito investigada.

Fiz menção à complexidade desse processo e justifico. Inicialmente, reporto-me aos dois níveis de recontextualização aludidos. No primeiro nível, estão em jogo duas questões, ou seja, uma gramática de construção da sociedade como ordem jurídica e da pessoa como sujeito jurídico, sua constituição e suas inter-relações nessa ordem, bem como um projeto pedagógico mediante o qual os estudantes do curso de Direito adquirem as condições formais e as características pessoais que os constituem operadores jurídicos nessa ordem.

No segundo nível, o da prática pedagógica concreta, conforme mostram os dados, estão envolvidos a transformação do texto, como foi antes mencionado, uma visão das diferentes modalidades de realização do discurso pedagógico do Ensino Jurídico, do que deve ser adquirido, em que seqüência e ritmo e regras de avaliação, bem como a forma das relações sociais entre professores e alunos. É importante

ressaltar que todas estas questões estão embasadas em uma determinada visão da ordem jurídica e da sociedade e do que se pretende em termos do Projeto Pedagógico do Curso.

A teorização bernsteiniana permite a descrição desses dois níveis importantes de recontextualização, e do que está em jogo e tensionado nesse processo. Nesse sentido, penso ser crucial ter em mente a questão que Bernstein (1996, p.292-293) trata sobre a autonomia relativa da educação, na construção e condução do discurso pedagógico, sobre o espaço dos agentes e agências nos campos recontextualizadores.

Assim, a ocupação da posição do Produtor no Campo Pedagógico do Ensino Jurídico pressupõe uma definição de situação[6], um posicionamento político, pedagógico e ético. Em meu entendimento, esta explicitação e as decorrências daí advindas podem contribuir em muito para a Educação Jurídica e sua Pedagogia. Igualmente, para a própria potencialização do Campo Pedagógico do Ensino Jurídico, com todos os reflexos para a sociedade que poderão daí decorrer. De acordo com o exposto, creio ser possível estender também a argumentação ao Campo Jurídico, relacionando-o ao outro vazio discursivo identificado.

A partir dessas considerações, procuro apresentar, de forma simplificada e didática, relações entre o Campo Jurídico e o Campo Pedagógico do Ensino Jurídico, tendo como base a análise dos dados da pesquisa realizada (V. Figura 1).

CAMPO JURÍDICO E CAMPO PEDAGÓGICO DO ENSINO JURÍDICO: PRINCIPAIS RELAÇÕES

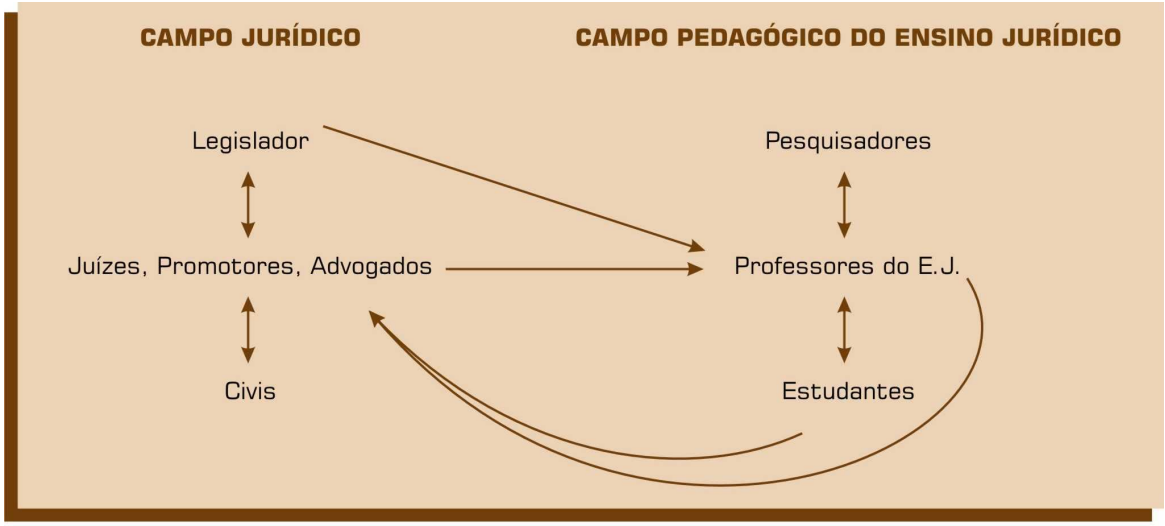

Figura 1

Fonte: Maria Cecilia Leite (2003).

O Ensino Jurídico desenvolvido na Faculdade de Direito estudada é organizado, de um lado, a partir das diretrizes emanadas do Ministério da Educação e, de outro, do consenso construído internamente que articulou essas exigências legais aos objetivos e condições institucionais. O currículo, com base no Direito Positivo Brasileiro, é constituído principalmente por disciplinas "tradicionais", que recontextualizam uma seleção considerada legítima desse Direito, bem como por disciplinas formativas. O objetivo do curso está prioritariamente dirigido à formação dos operadores do Direito, caracterizando-se como profissionalizante e especializado. Os dados relativos às práticas pedagógicas dos docentes do Curso evidenciam uma Pedagogia Visível Autônoma (BERNSTEIN, 1996, p. 126-128), baseada nas possibilidades inerentes ao conhecimento jurídico.

Neste sentido, observo uma certa circularidade entre os dois campos; do Campo Jurídico, a recontextualização de leis, jurisprudência e, relacionada a elas, a doutrina. Do Campo Pedagógico do Ensino Jurídico, a ação de formar profissionais para as carreiras jurídicas do Estado.

De acordo com o mencionado estudo, observo fortes limitações à atividade de seleção de conteúdos e de recontextualização no Ensino Jurídico, quando se tem como referência as disciplinas do plano profissional, baseadas no Direito Positivo Brasileiro. A forma como o Ensino Jurídico, na Faculdade de Direito estudada, está sendo desenvolvido, considera como dadas, sem questionamentos, a base social do conhecimento e a relação hierárquica. Tampouco é realizada uma análise do conhecimento como produto de relações sociais de poder. Um contraste com esta situação foi possível, ao analisar decisões pedagógicas e práticas docentes de disciplinas formativas do curso.

Com base em Kant (1993), são percebidos conflitos entre as decisões pedagógicas e as exigências relacionadas, por um lado, ao Exame Nacional de Cursos, promovido pelo Ministério da Educação, e, por outro, ao Exame da OAB e Concursos Públicos para a Magistratura e Ministério Público. Seus reflexos são traduzidos pelos docentes entrevistados como produzindo um tensionamento que faz com que a atenção ao intrínseco do currículo, à ênfase humanística pretendida fique prejudicada.

---

[6] Inspiro-me, neste sentido, na *definição de situação*, conforme Thomas (1972), para o qual os atos do comportamento humano autodeterminado supõem uma fase anterior de análise e decisão.

Foco agora conflitos entre a Faculdade de Direito e as demais Faculdades da Universidade. Considero a falta de “sintonia “ identificada entre as disciplinas formativas do Curso e as profissionalizantes. O aluno, ao sair do primeiro ano, ingressa em outro mundo, com as disciplinas positivadas do segundo. A incomunicabilidade detectada, a meu ver, ocorre devido à estrutura hierárquica do conhecimento jurídico que, da forma como é transmitido, não só é reproduzido, como também, posiciona os estudantes em uma determinada ordem.

Quanto aos conflitos entre a Faculdade e a sociedade, dados levantados na Assistência Judiciária e em um Posto Médico evidenciam um importante conflito concernente a dois problemas que dizem respeito ao conhecimento jurídico, à falta de sua circulação e ao seu processo de transmissão, ambos inter-relacionados. Nesses dois espaços foi identificado um dado comum, ou seja, o desconhecimento do Direito por parte das pessoas atendidas.

Julgo pertinente, então, retomar as três questões propostas por Bernstein (1998, p.70) anteriormente referidas, sobre o pertencimento da base social, de quais carreiras se trata e para quem são. Considero que a explicitação destas questões está diretamente relacionada à qualidade do ensino jurídico e a uma intensificação do processo de democratização da sociedade.

Os argumentos até aqui apresentados permitem que se depreendam algumas questões cruciais.

Primeiramente, considero o mundo jurídico. A existência deste depende não só do ordenamento jurídico vigente, mas de sua realização como conhecimento válido na sociedade. Para tanto, afirmo, depende, entre outros aspectos, de sua transmissão. Por tratar-se de uma abstração construída a partir de significados, este conhecimento não pode ser adquirido mediante uma Pedagogia Segmentada. Nesta situação encontram-se os civis. A partir da participação na vida social e cultural que enseja uma pluralidade de relações jurídicas, entende-se que os cidadãos e cidadãs têm algum contato com o conhecimento jurídico e, assim, de modo tácito ou explícito, adquiram algum conhecimento jurídico. No entanto, o Discurso Vertical, como entendo constituir-se o discurso jurídico, exige, para sua aquisição, uma Pedagogia Oficial, explícita, e, como foi mencionado, de longo prazo. O fato do não-conhecimento do ordenamento jurídico por parte de todos os cidadãos brasileiros faz com que este mundo jurídico não exista para todos e, nesta medida, proporcionalmente, comprometa a possibilidade de que todos construam o seu interior com vistas a uma determinada forma de exterior

pretendida para a sociedade brasileira - democrática e justa. Equivale dizer, tornar efetivo o conhecimento jurídico considerado válido. Na mesma direção, entre o conhecimento e o não-conhecimento, está em jogo a possibilidade de participação na construção dinâmica do conhecimento jurídico, em sua produção, reprodução e mudança.

Com base no exposto, afirmo que existem novas formas de conhecer o Direito, que são possíveis inovações no Ensino Jurídico em uma perspectiva democratizadora. A elas me dedico agora.

3. 1. O Direito e a Lei no Ensino Fundamental

Proponho que o estudo do Direito seja realizado no Ensino Fundamental, com o objetivo de socializar todos os brasileiros na Pedagogia Jurídica Oficial.

Com isto, entendo que se democratizará o discurso jurídico. Ao serem socializados na Pedagogia Jurídica Oficial, os estudantes compreenderão, ainda, que esta envolve seus interesses e implica direitos e deveres.

Três direitos pedagógicos (BERNSTEIN, 1998, p.24-25) estão em causa. No nível do desenvolvimento individual, o *Direito ao desenvolvimento pleno*, no sentido de adquirir os meios de compreensão crítica da gramática da sociedade como ordem jurídica, de sua construção como cidadão/cidadã nessa ordem, bem como do que é considerada uma realização legítima do conhecimento jurídico.

No nível do social, o *direito à inclusão* constitui-se condição de vida em sociedade. Considero que o estudo do conhecimento jurídico em muito contribuirá para a realização deste direito, para o estudante sentir-se parte da vida da comunidade e da sua ordem jurídica.

No nível político, o *direito à participação* implica a possibilidade de debater o Direito e de contribuir para os processos de construção, transmissão, reprodução e mudança das normas do ordenamento jurídico. Esta prática cívica propicia um importante redimensionamento da participação cidadã, abrindo-se espaço para a discussão dos interesses em jogo, e reforçando-se os dois outros direitos mencionados. Além disso, tal processo institucionaliza a diversidade.

3. 2 Rupturas no ensino de graduação

Esta proposta de socialização do discurso jurídico também inter-relaciona-se com o Ensino Jurídico atual, desenvolvido nas universidades e no campo profissional do Direito. Em meu entendimento, mudanças poderão ser legitimamente esperadas.

Tendo como referência as decisões pedagógicas do Curso estudado, estas tomam como dadas as regras distributivas do Campo Jurídico, sem atentarem para a especificidade do Campo Pedagógico do Ensino Jurídico, cujo compromisso é de construção de conhecimentos, transmissão e avaliação. Equivale dizer, um problema de Pedagogia Jurídica. Ressalto, assim, a importância da formação docente do professor do Ensino Jurídico, da Pesquisa Jurídica, da Extensão e das decisões pedagógicas no Ensino Jurídico.

3. 3 Pedagogia Jurídica

Os estudos desenvolvidos neste trabalho evidenciam a relevância da Pedagogia Jurídica para a descrição e interpretação das formas de comunicação que estão na base dos processos pedagógicos e das regras subjacentes que configuram o discurso jurídico e suas práticas. Igualmente, contribuem para descrever como princípios de comunicação regulam de modo diferente as formas de consciência, tendo em vista sua reprodução e suas possibilidades de mudança.

Esta Pedagogia Jurídica, de base sociológica, é bastante distinta da Pedagogia tradicional que embasa o discurso jurídico, inspirada por teorias psicológicas e influenciada por idéias liberais. Em meu entendimento, a Pedagogia Jurídica necessita dialogar com a Ética, a História e a Política, além da Educação e da Sociologia que se apresentam imprescindíveis, tendo em conta o processo educativo da sociedade exigido pelo Direito e os interesses coletivos em jogo.

Em decorrência, também assinalo como crucial a formação pedagógica dos profissionais do Campo do Direito e do Campo Pedagógico do Ensino Jurídico.

Tendo em vista o exposto, argumento que o campo da Pedagogia Jurídica apresenta um potencial de significativa expressão para possibilitar inovações no Ensino Jurídico e no campo do Direito, bem como para contribuir para o processo de fortalecimento da democracia participativa em nossa sociedade.

Referências

BERNSTEIN, Basil **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogia, control simbólico e identidad:** teoria, investigação e crítica. Madrid: Morata; La Coruña : Paidéia, 1998.

_____; SOLOMON, Joseph. Pedagogy, identity and the constrution of a theory of symbolic control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. **British Journal of Sociology of Education**, London, v.20, n.2, p.265-280, 1999.

_____. **Pedagogy, symbolic control and identity**: theory, research, critique. Revised edition. Lanham: Rowman e Littlefield, 2000.
BOBBIO, Norberto. **El Positivismo Jurídico**. Madrid: Debate, 1993

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel. **A teoria de Bernstein em Sociología da Educação.** Lisboa: Gulbenkian, 1986.

CUNHA, Maria Isabel; LEITE, Denise. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

GOFFMAN, Erwin. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro : Guanabara, 1988.

_____. **Representações do eu na vida cotidiana**. Petrópolis : Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **O conflito das Faculdades**. Lisboa: Edições 70, 1993.

LEITE, Denise Balarine C. Leite. (Coord. Geral). **Para revitalização do ensinar e do aprender na universidade.** Relatório final. Parte 2. Porto Alegre: GEU-UFRGS, 1994.

_____. (Org.). **Pedagogia universitária**: conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

LEITE, Maria Cecilia L. **Decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico.** 2003, 386 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

OAB **Ensino Jurídico:** balanço de uma experiência. Brasília (DF): OAB, Conselho Federal, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Toward a new commom sense**. New York: Routledge, 1995.

_____. **Pela mão de Alice:** O Social e o político na Pós-Modernidade. 3.ed. Petrópolis: Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto (Portugal): Afrontamento, 1999.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ e AVRITZER, L. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Vozes, 2002 a.

Thomas, William I. The definition of the situation. In: MARRIS, J.G.; MELTZER, B. N. (Org.). **Symbolic Interaction:** a reader in social Psychology. 2.ed. Boston: Allyn and Bacon, 1972, p.331-336.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade.** Brasília: UNB, 1991.

Leis e Decretos

BRASIL. Decreto-Lei 4657, de 4 de setembro de 1942. In: CAHALI, Yussef Said. (Org.).**Constituição federal, código civil, código de processo civil**. Obra coletiva de autoria da Editora da Revista dos Tribunais. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.