

# PROPOSIÇÕES PARA UM ENSINO JURÍDICO ATRAVÉS DA ARTE

Michelle Cristine Assis Couto<sup>1</sup>

## Resumo

O presente trabalho apresenta como escopo perquirir em que medida uma experiência artística pode ser compreendida enquanto ação de índole educativa, apta a contribuir no ensino do Direito. Já há algumas décadas, teóricos e educadores denunciam uma suposta “crise” no sistema de educação jurídica, em razão de uma excessiva normatividade, que contribuiu para seu distanciamento da realidade social. Ademais, verifica-se que as Academias vocacionadas a seu estudo, seguem paulatinamente se rendendo às exigências constantes nas provas da Ordem dos Advogados e dos concursos públicos, os quais corroboram para a produção de saberes demasiadamente sistematizados e concisos. Nesse jaez, investiga-se como a fruição de um objeto artístico, pode revelar uma práxis pedagógica hábil a despertar uma formação mais crítico-reflexiva do fenômeno jurídico, a partir de algumas noções conjugadas das obras “Pedagogia do Teatro, provocação e dialogismo” de Flávio Desgranges e “O mestre ignorante” de Jacques Rancière.

PALAVRAS CHAVES: Direito, Arte e Ensino Jurídico.

## Abstract

The present work presents as scope to investigate the extent to which an artistic experience can be understood as an educational action, capable of contributing to the teaching of law. For some decades now, theorists and educators have denounced an alleged "crisis" in the legal education system, due to excessive normativity, which has contributed to its distancing from social reality. In addition, it is verified that the Academies dedicated to their study, are gradually yielding to the demands of the Bar Exam and public examinations, which corroborate the production of knowledge that is too systematized and concise. In this way, one investigates how the fruition of an artistic object can reveal a pedagogical praxis able to awaken a more critical-reflective formation of the juridical phenomenon, starting from some notions combined of the works "Theater Pedagogy, provocation and dialogism" of Flávio Desgranges and "The ignorant master" of Jacques Rancière.

KEY WORDS: Law, Art and Legal Teaching.

---

<sup>1</sup> Professora universitária, advogada e produtora teatral. Doutoranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Direito Privado pela Universidade Federal da Bahia. Graduada em Direito pela Universidade Católica de Salvador e Licencianda em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia.

## 1-Introdução

No ensolarado verão de 1986, a película estadunidense do gênero comédia, “Ferris Bueller's Day Off”, no Brasil intitulada como “Curtindo a Vida Adoidado” estreia no circuito comercial, vocacionada ao entretenimento do público juvenil, mas sem descurar-se da provocação de algumas reflexões pertinentes, algo que peculiariza os trabalhos de seu diretor, John Hugdes.

Logo recebe elogios, sendo aclamada por público e crítica especializada, o que confere seu status de clássico do cinema da década de oitenta do século passado, tornando-se no Brasil, um referencial conhecido e bastante nostálgico nas programações televisivas da sessão da tarde.

A projeção tem início com a mãe de Ferris Bueller, (Matthew Broderick), chamando o pai para ver o estado de seu filho. Fingindo estar muito doente o ladino estudante convence seus pais, que não pode ir ao colégio, e assim, tem-se o início do seu dia de folga, permeado de aventuras e peripécias, ao lado de seu melhor amigo Cameron (Alan Ruck) e sua namorada Sloane (Mia Sara).

A essa altura, já era de se imaginar que três jovens adolescentes desfrutando de um dia de “liberdade” longe do olhar de vigilância dos adultos, pudessem praticar juntos, atos extrema transgressão e rebeldia, o que de fato acaba ocorrendo, mas não dentro de padrões esperados para as circunstâncias, já que no presente caso, surpreendentemente, os jovens decidem aventurar-se visitando um dos museus de Chicago.

A partir de então, os takes que acompanham os adolescentes em seus momentos de contemplação das obras de arte, confrontam-se em paralelo, aos que revelam seus colegas de classe em uma ambiência escolar enclausurante, apresentada na trama como uma estrutura tão enfadonha quanto arcaica, quase uma reverberação da imagem do antagonista, o anacrônico e patético diretor Ed Rooney. (Jeffrey Jones).

Ademais, a vivência experiencial da Arte introjetada nesse museu, acaba repercutindo significativamente na trajetória desses jovens, os quais, sentem-se estimulados a participar criativamente de um convencional desfile cívico, ensejando, entre outras coisas, uma profunda reavaliação sobre suas próprias escolhas e sobre o lugar de existência que ostentam no mundo.

Nesse sentido, o jovem Ferris assume o papel de professor e passa a “lecionar” o maior ensinamento que seu melhor amigo Cameron já recebera até então: a reafirmação de sua autonomia enquanto indivíduo, frente a um pai omissos e opressor.

Assim, de maneira divertida e despretensiosa, torna-se uma contundente crítica à instituição escolar enquanto estrutura hegemônica e centralizadora de saberes, revelada em seu espectro de violência simbólica, responsável pela reprodução de mecanismos de dominação hábeis a perpetuar com uma ordem social hierarquizada e desigual. (BOURDIER, 1967, p.78)

Em sua obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2005) também reafirma a função conservadora da escola, historicamente refletida na reprodução das desigualdades e iniquidades sociais.

Segundo Aranha (1996), os primeiros estabelecimentos escolares foram criados entre os séculos XVI e XVII, no intuito de retirar as crianças do mundo, para que seus vícios não pudessem corrompê-las, desse modo, corroborou para a institucionalização humana de indivíduos, que sob um crivo de vigilância e controle excessivo, eram obrigadas a decorar um conteúdo previamente eleito, em um espectro de opressão e violência desde tenra idade.

Na mesma linha, Cortela (2016) aponta que a escola em sua origem foi concebida em plano de simetria com os estabelecimentos prisionais, apresentando símbolos idênticos, a exemplo das “grades” curriculares, em paralelo com as grades prisionais, além de se serem reconhecidas no passado como delegacias de ensino, não por acaso, haja vista tais alusões a revelarem também como um mecanismo de aprisionamento.

Hodiernamente também se diagnostica uma crise endêmica nas instituições de ensino em todos os seus níveis, inclusive, na ambiência universitária, que na perspectiva apresentada nesse trabalho, será analisada no seio das Academias Jurídicas, caracterizadas por suas estruturas ainda mais rígidas e formais.

Sobre a temática, Sirottio (2015, p.72) elenca alguns autores, responsáveis por manifestar críticas atinentes a uma excessiva normatividade do Direito, que muito contribuiu para seu distanciamento de uma realidade social, a exemplo de: José Eduardo Faria (1986), Joaquim Falcão (1984), Roberto Lyra Filho (1980), Horácio Wanderlei Rodrigues (1988), Luiz Alberto Warat (1982) e Alberto Venâncio Filho (2011).

Mais, recentemente, Streck (2017, p.01) atenta para a difusão de obras jurídicas, produzidas com conhecimentos excessivamente sistematizados e concisos, inadequadas para o exercício de um pensamento reflexivo, na medida que pautam-se por ideais de uma falaciosa “pedagogia da prosperidade”, cuja ambição é atender um numeroso mercado de consumo que apresenta como único intento lograr aprovação nas provas de concurso e exame da Ordem dos Advogados.

Aquilo que Streck (2017, p.01) reputa como cultura do “*fast food jurídico*”, paulatinamente vem integrando o conteúdo expositivo das salas de aula, com a multiplicação de docentes que se autorreferenciam como “*coachings jurídicos*” propondo-se a vender uma imagem de sucesso, que no fundo corresponde a uma sistematização rasa de conteúdos didáticos.

Com o fito de confrontar a realidade apresentada, almeja-se trazer à lume, algumas proposições educativas para um ensino jurídico, pautadas em interações transdisciplinares entre ramos como a Arte, Filosofia e Pedagogia.

Nesse ínterim, alinham-se algumas noções pedagógicas desenvolvidas pelo filósofo Rancière, com sua noção de emancipação intelectual, além de Flávio Desgranges, que ao traçar diretrizes educativas através da arte teatral, pressupõe a Arte enquanto ferramenta hábil a projetar caminhos epistemológicos mais criativos.

O movimento Direito e Arte, dimensionado nessa perspectiva, também representa um importante vetor teórico, haja vista, peculiarizar-se por sua verve dialógica não limitante, tão provocativa, quanto promissora para ultrapassar fronteiras do conhecimento humano.

## **2- Direito e Arte. Principais vertentes e linguagens.**

A Arte é uma potencia hábil a despertar saberes mais críticos, produzindo afetos e sensações, os quais por vezes, fogem dos domínios de próprio seu criador, já que são experienciados de maneira muito singular pelos indivíduos. Nesse sentido, contém em si, um poder de afetar tão logo componha um encontro. (DELEUZE E GUATTARI 1992, p. 213).

Na perspectiva, desse “encontro” travado entre Arte e Direito, despontam-se fontes jurídicas mais inovadoras, produções científicas mais ousadas, além instigantes possibilidades aliadas à prática pedagógica, provocando, inquietando, criando, e desbravando novos caminhos do pensamento.

Por isso, os estudos científicos que versam sobre as interações entre Direito e Arte, tem assumido, paulatinamente, uma posição de maior destaque acadêmico, vencendo antigas resistências, que os consideravam diletantistas, entregues a um modismo efêmero, e até dotados de superficialidade. (TRINDADE; BERNSTS, 2017, p. 225-226 ).

Mas, a relação dialógica entre as referidas Academias, não chega a ser verdadeiramente nova, uma vez que sua origem está atribuída, tradicionalmente, à publicação do ensaio “A List of Legal Novels”, de John Wigmore, datado do ano de 1908. (TRINDADE; BERNSTS, 2017, p. 225-226 ).

Nesse diapasão, o próprio Wigmore elenca inúmeros romances, especialmente narrativas anglo-saxãs modernas, nos quais se depreendem variadas temáticas jurídicas, conferindo lastro teórico à vertente que posteriormente se convencionou chamar de “Direito *na Literatura*”. (TRINDADE; BERNSTS, 2017, p. 226 ).

O estudo do “Direito *na* Literatura” é aquele que se apresenta mais desenvolvido, uma vez que é possível vislumbrar imbricações claras advindas pela comunicação entre os textos. Nesse sentido, cita-se como exemplo, quando um juiz cita uma obra literária para fundamentar sua decisão, ou em sentido oposto, quando um autor literário transforma em arte uma lide jurídica. (SCHWARTZ, 2008, p.1020 )

No ano de 1925, Benjamin Cardozo publica um ensaio intitulado *Law and Literature*, voltado para o estudo da vertente “Direito *como* Literatura”, tendo em vista que nessa obra, o autor se imiscui na tarefa de avaliar a qualidade literária do Direito. (TRINDADE; BERNSTIS, 2017, p.226).

Tanto o Direito quanto a Literatura representam cada um ao seu modo, “um conjunto de histórias contrapostas uma à outra”. Dessa forma, por serem constituídos de estruturas narrativas, o estudo do Direito *como* Literatura, tende a produzir parâmetros inovadores relativos aos métodos interpretativos da “realidade” jurídica, além de possivelmente revelar paradigmas mais diversos, tão necessários em um espaço carecedor de novas criações. (SCHWARTZ, 2008. p.1022 )

Ainda se costuma destacar a vertente do “Direito *da* Literatura”, a qual compreende as relações jurídicas concernentes ao exercício literário; tais como as normas que regulam os direitos autorais, os condicionamentos ao direito de liberdade artística e de expressão; além os direitos da propriedade intelectual. (SCHWARTZ, 2008, p. 1022 )

Mas, as interseções entre Direito e Arte, notadamente com uma abordagem literária, assume contornos de movimento nos anos de 1970, nos Estados Unidos, apresentando como seu principal expoente J. Boyd-White, que publica a obra intitulada *The Legal Imagination. Studies in the Nature of Legal Thought and Expression*, a qual representa um marco importante para consubstanciar esses estudos. (SCHWARTZ, 2008, p. 1022 )

Aos poucos, o movimento ganha corpo, conquistando novos espaços pelo mundo, muito embora ainda sem uma institucionalização específica, mas apresentando grandes expoentes na Europa, tais como Joana Aguiar e Silva em Portugal, e Paulo Ferreira da Cunha; na Espanha, José Calvo González; na Itália, Maria Paola Mittica e Daniela Carpi;

na Bélgica, François Ost; na Holanda, Jeanne Gaaker; na Alemanha, Peter Häberle e Greta Olson. (Trindade e Bernsts, 2017). No Brasil, inicialmente, não chega a ser recebido de maneira entusiástica, não ensejando muita repercussão. (SCHWARTZ, 2008, p. 1022 ).

Entretanto, na atualidade já se verifica uma mudança significativa nesse panorama, já que alguns trabalhos científicos de qualidade ostentam grande reconhecimento, sobretudo, nas escolas jurídicas que fomentam a transdisciplinaridade, expediente que se revela bastante promissor para a produção de um conhecimento mais diverso. Grupos de pesquisa mantêm-se em atividade de pesquisa continuada, e gradativamente faculdades incluem em seus currículos uma disciplina específica sobre esses estudos interseccionais tema <sup>3</sup>.

Ademais, deve-se destacar a difusão proporcionada pelo programa televisivo “Direito e Literatura”, com o comando do jurista Lênio Streck, que desde do ano de 2006, propõe semanalmente instigantes discussões dentro dessa ótica de abordagem.

De todo modo, ainda estamos muito distantes de dar o espaço merecido à temática, sobretudo, quando comparados aos Estados Unidos, por exemplo, onde se verifica desde de 1987, 38 cursos ofertando disciplinas relacionando à Literatura ao Direito, das 175 Faculdades de Direito existentes, entre elas, a aclamada Harvard Law School.” (SCHWARTS 2008, p. 1020).

Sobre as contribuições advindas desse processo interacional, Raquel Sirottio,(2015, p.76), destaca que as narrativas ficcionais inspiram a construção de um sentimento de alteridade, mediado através do contato do leitor com diferentes realidades, além de fornecer subsídios basilares para a compreensão histórica e sociológica dos fenômenos jurídicos, uma vez que torna possível a ambientação do aluno em uma circunstancia de tempo e espaço não vivenciada. (SIROTTI, 2015, p.76).

Ademais, podem corroborar para a facilitação, o aprimorando e a consolidação do conhecimento jurídico, especialmente na construção de novas formas interpretativas do Direito, uma vez que, partem de fontes mais diversas, do que as habituais leituras forenses,

podendo atuar decisivamente no papel criativo do interprete ou propor inovadoras formas de atuação profissional. (SIROTTI, 2015, p.76).

Sem deixar de fazer menção, ao seu inegável estímulo a uma visão mais pluralista, já que atua potencializando sentimentos de empatia, o que em maior medida fortalece os laços da solidariedade, dirimindo diferenças e contribuindo para um olhar mais sensível sobre o humano.

Mas, no que condiz à dimensão educativa, a experiencia artística pode ensejar a produção de um pensamento ainda mais reflexivo, sendo merecedora, por isso, de uma abordagem mais pormenorizada, dada a especificidade da temática abordada no bojo desse trabalho.

Quanto às vertentes reveladas entre Direito e Literatura, de estudo acadêmico pioneiro, nada obsta que também possam ser transpostas às relações dialógicas constituídas entre Direito e Teatro, por exemplo, sobretudo, no que pertine à seara dramatúrgica.

Assim, como na literatura é perfeitamente plausível citar uma inúmeros de textos de teatro que conferem uma estreita relação com o fenômeno jurídico, por apresentarem em seus enredos a abordagem de uma temática iminentemente jurídica, a exemplo do “Santo Inquérito” de Dias Gomes, Barrela, de Plínio Marcos, Antígona de Sófocles, O Mercador de Veneza, de Shakespeare, entre tantos outros, o que torna-se perfeitamente possível se inferir, em termos parametrizantes aos estudos literários, um espaço particular entre “O Direito *no* Teatro.”

Além, por óbvio, da necessária compilação de saberes jurídicos que perfazem os denominados Direitos Culturais, muito caros ao fazer teatral, uma vez que regem os direitos do autor, as leis de incentivo e fomento a projetos teatrais, prescrevem as isenções tributárias concernentes ao funcionamento e administração de prédios teatrais, se reportam aos limites à liberdade de expressão artística, entre outros, dentre os quais, mais uma vez, em termos associativos poderiam ser concebidos como “Direito *do* Teatro”.

E, por fim, a vertente do “Direito *como* Teatro”, a qual poderia avaliar a própria espetacularidade do Tribunal do Juri e das salas de audiências, com seus enredos, personagens e cenários próprios, capazes de transpor uma relação mediada com a “realidade”, através da construção de um mecanismo apto a ensejar uma multiplicidade de signos e sentidos relevantes à produção jurídica<sup>2</sup>.

Enquanto arte da presença, o teatro tem muito a oferecer ao Direito, dada a sua imensa aptidão de produzir afetos e emoções, traduzindo fissuras da alma humana e introjetando reflexões conscienciosas e mais transgressoras. Utilizado como instrumento pedagógico pode revelar-se um forte aliado no processo educacional, proporcionando apreensões de saberes de maneira mais lúdica, além de proporcionar ao operador do direito, técnicas que contribuam decisivamente no exercício de sua oratória.

Dimensionado em suas concepções metodológicas do teatro do Oprimido de Augusto Boal, do teatro didático de Bertold Brecht, podem fomentar um pensamento mais politizado assumindo como tônica uma crítica contundente às iniquidades sociais, e um olhar bem mais sensível ao um grupo social tão invisibilizado quanto estigmatizado, existente para além dos muros da instituição de ensino.

Também não se deve olvidar a relevância dos trabalhos relacionais entre Direito e a Música, cujas investigações notadamente consideram a grande profusão dessa linguagem artística, de índole muito mais democrática, quando comparada à literatura, em vista de sua acessibilidade, além do seu considerável potencial de difusão de ideias e conhecimentos. (OLIVEIRA; BASTOS, p. 14-15)

O cinema, por sua vez, é considerada a ramificação mais recente de gêneros acadêmicos interdisciplinares nesse viés, mas também apresenta-se como ferramenta hábil a

---

<sup>2</sup> Nesse ínterim, NYCORI, avalia que tais expedientes não estão fundados na verdade, ao menos dentro da perspectiva da teoria da correspondência, já que aproximam-se muito mais de um comprometimento com a verossimilhança, pautada em uma relação de coerência externa, que por vezes pode revelar-se enganosa. Dessa maneira, o autor, infere que a verdade transposta nos autos, bem como a vivenciada no tribunal do juri, corresponde a uma série de exposições ficcionais baseadas em fatos reais.

subsidiar uma experiência educativa, mormente, em face do seu poder expositivo, forte apelo à visualidade, e maior aproximação de um realismo em artes.

Ademais, o cinema se propõe a representar um espectro de “realidades”, muitas vezes desconhecidas, inexploradas ou distanciadas de uma pessoa, por uma circunstância histórica ou social, mas capazes de introjetá-la em um plano de vivencial bastante empático, corroborando para o desenvolvimento da alteridade e para a compreensão fatos e proposições nunca antes cogitadas.

No cerne dessa discussão, não se poderia deixar de fazer menção a outras linguagens que igualmente representam contributos inefáveis ao acervo educacional no plano de ensino jurídico, a exemplo das Artes Plásticas, da Dança e Performance, além das recentes expressões artísticas reveladas nas mídias digitais, ou construídas para serem experienciadas em plataformas tecnológicas.

Certamente por reconhecerem um manancial riquíssimo em cada das linguagens ilustradas, e o crescente desenvolvimento de seus estudos, é que os doutrinadores Rodolfo Pamplona e Nelson Cerqueira optaram por sistematizar as relações engendradas entre “Direito e Arte”, sem fazer uma eleição necessária por uma delas.

Assim, os referidos doutrinadores enumeram seis intertextualidades, diálogos e paralelos existentes: “A arte como Direito”, “A arte como objeto do Direito”, “Direito como objeto da Arte”, “O direito como uma Arte”, “A arte que fala ao Direito”, “A arte como técnica de compreensão, conscientização e aprendizado do Direito”.

Mas, para a abordagem do tema proposto, parte-se ao estudo da última vertente enumerada pelos doutrinadores: “A arte como técnica de compreensão, conscientização e aprendizado do Direito”, explicitando, outrossim, o modo como as diversas linguagens artísticas são utilizadas em práxis pedagógicas, que podem auxiliar a construção de novas proposições educativas do ensino jurídico.

### **3- A experiência artística enquanto experiência educativa**

Conceber uma experiência artística enquanto uma atividade educacional não se revela uma proposição relativamente nova, já que não são recentes as pedagogias lastreadas nessa ordem de investigação. No Brasil, pode-se citar os trabalhos de Olga Reverbel, uma importante teórica, que dedicou sua vida ao estudo e às práticas da relação entre Teatro e Educação, sendo considerada pioneira neste campo, uma vez que seus estudos iniciam-se no ano de 1920.

De fato, tais expedientes pedagógicos continuam sendo muito empregados e estimulam o pensamento e a atuação laborativa de educadores contemporâneos, os quais, por vezes, ainda percebem a Arte como um instrumento colaborador da difusão de seus conteúdos didáticos.

Sobre o assunto, com muita razão, Desgranges (2006, p.148), adverte que uma mera transmissão de informações acadêmicas resultaria em um pensamento reducionista sobre os verdadeiros contornos introjetados pela potência advinda da fruição de um objeto artístico, que em maior medida deve ensejar “a instauração de uma atitude participativa, incitando o seu receptor a exercer um processo de autoria que lhe cabe, para elaborar a compreensão própria do evento”.

Na mesma linha, Bakhtin, (1992, p.83) assevera que “o todo estético é não é algo para ser vivido, mas algo para ser criado”, já que compreende que o sujeito contemplador de uma obra ostenta um lugar único em sua existência, na medida que seu olhar é algo absolutamente singular, e desse modo, participa ativamente na produção de signos e leituras que conferem a condição de sua co-autoria. (DESGRANGES, 2006 apud BAKHTIN, 1992)

Benjamim (1993, p.45), de igual maneira, elabora em alegoria interessante: o ouvinte de uma história, ao empreender uma atitude interpretativa, choca os os ovos de sua própria experiência, concebendo um pensamento crítico. (DESGRANGES, 2006, p. 24).

Assim, o ato da interpretação de uma história pressupõe um confronto com o patrimônio vivencial do ouvinte, o qual na visão de Gadamer (2007, p. 225-230), tratar-se-ia do processo de pré-compreensão do interprete, que inserido no contexto do círculo hermenêutico heideggeriano, ao mesmo tempo que o proporcionaria a compreensão dos fatos teria o condão de desafiá-lo a construir uma postura ativa diante da obra. (GADAMER, 1998, p. 225-230)

O conceito de “obra aberta” descrita por Eco (1968, p. 39), comunga com os entendimentos esposados, pois para o autor, o receptor ao estabelecer um liame dialógico com a obra de arte, instala-se em ordem de participação criativa, na medida que é convidado a propositura de suas próprias significações, as quais por vezes, assumem uma conotação diversa à intentada pelo seu criador.

Nesse sentido, o autor produz uma forma acabada em si, desejando que a forma em questão seja compreendida e fruída tal como a produziu; todavia, no ato de reação à teia dos estímulos e de compreensão de suas relações, cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendencias, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originaria. se verifica segundo uma determinada perspectiva individual. No fundo, a forma torna-se esteticamente valida na medida em que pode ser vista e compreendida segundo múltiplas perspectivas, manifestando riqueza de aspectos e ressonâncias, sem jamais deixar de ser ela própria. (ECO, 1968, p.40)

Desse modo, ao deparar-se com a fruição de um objeto artístico, o receptor torna-se capaz de empreender uma reflexão transformadora, suscitando uma revisão mais conscienciosa do seu passado, estabelecendo mudanças em seu presente, projetadas em um futuro mias rico em possibilidades. (DESGRANGES, 2006, p. 26).

Mas, o educador do Direito deve estar muito atento para o modo como conduzirá o fomento desse pensamento crítico, preparando-se enquanto “mediador” nesse processo de fruição, para que suas ações, a despeito de bem intencionadas, não possam restar incompreendidas por seus discentes.

Nesse sentido, alguns professores da seara jurídica dotados de energia e ânimo, se valem de referências artísticas de qualidade enquanto ferramentas de trabalho, almejando proporcionar um novo olhar sobre o tema, ou introduzindo perspectivas ainda não vivenciadas por suas turmas. Mas, a despeito das boas escolhas quanto às linguagens em interação dialógica pertinente com os conteúdos programáticos ministrados, acabam falhando em seus propósitos.

São comuns comentários críticos advindos dos alunos, tais como: “o professor passa seu conteúdo de maneira muito superficial”, “está enrolando”, além de provocar nos discentes uma sensação de “perda tempo”, sempre que confrontados com metodologias um pouco mais lúdicas, por não julgarem que tais atividades apresentam um caráter produtivo e com resultados tangíveis.

Apesar do claro equívoco, algumas razões devem ser consideradas na tentativa de se compreender as avaliações negativas, sendo a primeira delas, decorrente da própria tradição instituída pela escola enquanto instituição, a qual produziu modelos onde a ambiência da sala de aula não foi concebida enquanto um espaço para a recepção do lúdico.

Duarte Jr, (1994, p. 56) partilha desse entendimento, avaliando que as disciplinas de Artes sempre assumiram historicamente um papel subalterno quando comparadas às demais dispostas nos currículos, como o português a ou matemática, o que as inseriu em contexto de desvalor científico para os discentes.

Outra grande motivação, pode ser inferida a partir das observações de Pimentel (2011) para quem grande parte do contingente populacional, ainda se ressentem de um “entendimento” mínimo acerca dos processos artísticos, sobretudo, os concernentes a arte contemporânea, cujas causas, certamente devem ser atribuídas a uma defasagem cultural por parte da escola, família e professores.

Em comum, ambas observações resvalam na perspectiva do “*habitus*” preconizada por Bourdier, compreendido como um conjunto de estruturas condicionantes originadas a partir de uma rede de violência simbólica ou de discursos e ações de reprodução

social e cultural. Desse modo, indivíduos incorporam seus status de existência, reproduzindo e até perpetuando com certas condutas. (BOURDIER, 1967, p. 162)

Para Teixeira Coelho, (2003), a construção do *habitus* em Bourdier permite justificar porque certas condutas perseveram, ou se naturalizam certos tipos, além de explicar a homogeneização de gostos e padrões. (COELHO, 2003, p.64)

Desse modo, o educador da área jurídica deve estar disposto ao enfrentamento de toda uma tradição histórica, pautada no contexto de um bacharelismo tradicionalista, caracterizado por seus monólogos fundados em uma relação de autoridade, em resistência clara a uma comunicação dialógica. Soma-se isso, a um formalismo esboçado tanto nos trajés, quanto nas formas de fala e escrita.

A própria postura corporal assumida pelo profissional do Direito, sobretudo, quando detentor de um cargo público de destaque, revela-o em sua posição de prestígio social, já que apresenta-se com modos e trejeitos bastante aristocráticos, os quais, por vezes, expressam arrogância e pedantismo.

Por evidente, tais signos corroboram para a construção de uma *persona*, que costuma ostentar grande privilégio econômico e social. Não por acaso, os comportamentos dos professores são mimeticamente reproduzidos por seus alunos, que tão logo em seus primeiros semestres, passam a adotar vestes mais formais e inserem em seus vocabulários, brocados e termos jurídicos dotados de um rebuscamento excessivo, valendo-se até de expressões em latim.

Em uma obra sobre a vida e obra de Lima Barreto, Godoy, revela que o escritor que viveu entre os anos de 1881 e 1922, não perdoava o mundo dos bacharéis; considerando os doutores pessoas de “palavrório inútil” e “vazio”: “[...] *os exames, os doutores, bacharéis, os médicos, toda essa nobreza doutoral que nos domina e apóia os negociastas, é o maior flagelo desta terra que os utopistas querem que seja o paraíso terrestre*”. (GODOY, 2013 p.47)

No século XXVII, o poeta Gregório de Matos, apesar também se tornado um bacharel em Direito, não poupava os colegas advogados de suas críticas satíricas, referindo-se com escárnio ao fato de serem homens letrados: “*No outro sobrado vizinho habitava um letrado. O que se poderia dizer de um homem como aquele?*” (GODOY, 2013, p. 2)

Atualmente observa-se uma mudança gradativa desses paradigmas comportamentais, decorrente do próprio processo de precarização da profissão, a qual tem registrado poucas possibilidades de empregabilidade, o que não invalida a necessidade do docente se ater ao enfrentamento dessas questões, especialmente, em caso de reminiscências culturais.

Outrossim, alia-se a esse fato, da natural resistência ao novo, advindo dos próprios de colegas de trabalho e dos alunos, que insistem em perseverar com uma visão anacrônica do ensino jurídico. Fato que certamente exigirá um grande coragem e ousadia por parte daqueles que se investirem no pioneirismo de desbravar novos caminhos pedagógicos.

De mais a mais, devem estar bem oniscientes que não estarão isentos de duras críticas e preconceitos e que encontrarão discentes desmotivados, sem utopias e que apenas buscam soluções individuais e imediatistas para suas vidas.

#### **4. Emancipação do pensamento**

Baldadas as dificuldades elencadas, enfrentadas no labor diário de uma profissão pouco reconhecida em termos remuneratórios, o docente engajado ideologicamente, pode encontrar na emancipação do pensamento de seus alunos, uma conquista muito gratificante, correspondendo a um de seus maiores estímulos nessa árdua jornada.

Dissertando sobre o assunto, em sua obra “O mestre ignorante,” Rancière (2002), propõe a tese de “Ensino Universal” apresentado como um processo educativo que pressupõe a igualdade de inteligência, pois, o mestre ignorante exerce não um saber que se impõe diante

da ignorância do outro, mas que aciona no outro a vontade do saber, de verificar a própria inteligência.

Assim, com tais ilações, Rancière (2002) desafia toda uma ordem fundada em lastro de autoridade, que fortace laços de hierarquia entre professores e alunos e os distancia entre dois mundos, ou melhor, os divide em duas inteligências – superior e a inferior.

O autor avalia a existência de três perfis de docentes, muito comumente encontrados em nossas academias jurídicas: o profissional explicador, o qual ostenta uma posição de superioridade, já que se julga detentor de um saber, o que o qualifica “a ensinar” àquele que nada sabe. Desse modo, aqueles que recebem esse tipo de educação acabam não tendo a curiosidade de buscar o conhecimento por si mesmos, já que na eventualidade de remanescer alguma dúvida, terão a quem perguntar, o que desestimula qualquer empreendimento pessoal nessa busca. (RANCIÈRE, 2002, P. 78)

Além disso, dá especial destaque a figura do professor embrutecedor, caracterizado por fazer o aluno a todo custo, “entender” o assunto, instalando uma violência simbólica, que aniquile a possibilidade de engendramento de qualquer pensamento mais reflexivo por parte do discente, já que supostamente parte do pressuposto que ele não tenha a capacidade suficiente para aprender sem suas explicações. (RANCIÈRE, 2002, p. 68).

Segundo Rancière a lógica da explicação “é o princípio do embrutecimento que sucede quando uma inteligência é subordinada a outra”. Por isso, sustenta o autor: “a pedagogia deve subtrair a explicação, eliminar a poderosa presença do explicador, deve deixar de explicar”. (RANCIÈRE, 2002, p. 43),

Por fim, tem-se o professor emancipador, que se utiliza do seu potencial de provocação para que o aluno exercite por si mesmo a produção do conhecimento, pois uma inteligência que obedece a si mesma, se liberta da alienação do saber de outro.

“Toda a prática do Ensino Universal se resume na questão: o que pensas disso? Todo seu poder está na consciência da emancipação que ela atualiza no mestre, e suscita no aluno. O pai poderá emancipar seu filho, se começar por se conhecer a si conhecer a si próprio, isto é, por examinar os atos intelectuais de que é o sujeito,

por observar a maneira como utiliza, nesses atos, seu poder de ser pensante.”  
(RANCIÈRE, 2002, p. 60-61)

Justamente, nesse jaez é que sugere-se que a pedagogia do “Ensino Universal” proposta por Rancière possa estar em linha de convergência com proposição de mediação para Formação de Espectadores” de Flávio Desgranges, adiante explicitada.

Diante de uma emancipação intelectual, pautada no respeito à inteligência do outro, uma relação de autoridade deve ceder espaço à uma noção de alteridade.

Nesse sentido, a Arte pode contribuir apresentando o seu viés emancipatório, na medida que pode ser utilizada como instrumento condutor desse processo educacional, despertando para a autonomia do pensamento do estudante de Direito.

Rancière, (2002), avalia que para emancipar alguém há um único requisito a ser observado: ser emancipador. Para tanto, Desgranges (2006), contribuirá sugerindo possibilidades onde educador também possa aventurar-se a partir de uma perspectiva vivencial com a obra de arte, compartilhando junto com seu discente de uma experiência muito mais visceral, propositiva e dotada de um aprendizado recíproco.

Freire (2000, p. 41), em termos correlatos, também corrobora, advertindo que o testemunho concreto de um professor que possui uma prática autônoma é essencial em uma educação que vise a autonomia.

## **5-A mediação através da Formação de Espectadores.**

Situado em um terceiro espaço entre a criação e a recepção, a mediação cultural corresponde a uma ação formativa concebida para viabilizar a acessibilidade física de espaços culturais como museus, teatros e casas de cultura. Nesse sentido, ela assume a feição de processo de “Formação de Público” dirigida especialmente para os estudantes da rede pública, os idosos, e os grupos sociais mais vulnerabilizados.

Entretanto, para os fins desse trabalho, passa-se a uma abordagem mais pormenorizada de uma outra modalidade de medição, também conhecida como processo de “Formação de Espectadores” a qual mais interessa à investigação, por se tratar de uma ação pedagógica da qual o educador do Direito pode lastrear-se.

Segundo Desgranges, (2006, p.158) as investigações que circunscrevem a “Formação de Espectadores”, situam-se no campo do acesso linguístico, pois, reportam-se aos processos de recepção e criação teatral, na medida que fomentam o espectador a empreender uma leitura mais crítica e criativa da obra teatral.

Ademais, apresentam o seu maior trunfo na conquista da autonomia interpretativa do indivíduo, haja vista seu estímulo à participação do evento artístico na condição de seu co-criador, dimensão que confere à experiência artística todo um caráter pedagógico.

Nessa linha, Desgranges (2006, p. 156) identifica três linhas de atuação:

- 1) Debates entre artistas e espectadores, sempre após a apresentação do espetáculo
- 2) Cursos de formação em teatro oferecidos aos professores
- 3) Os ensaios de desmontagem, procedimentos pedagógicos de mediação teatral oferecidos nos ambientes escolares, antes e depois dos espetáculos, aos alunos participantes, visando dinamizar a recepção da obra de Arte.

O processo apresentado por Desgranges, (2006, p.) pressupõe uma preparação formativa para docentes formadores, os quais devem experienciar previamente o fazer teatral, mediante exercícios teatrais, ou assistindo espetáculos, analisando as diversas possibilidades de comunicação, buscando informações sobre seus signos, explorando seus objetos cênicos, compreendendo suas funções no contexto da cena, de modo a “efetivar uma leitura transversal da cena, percebendo que não apenas o texto tem algo a comunicar numa encenação” (DESGRANGES, 2006, p.163).

Todas essas ações podem ser desenvolvidas sem o prejuízo da leitura de textos teóricos versando sobre aspectos históricos, iconográficos e até mesmo curiosidades sobre o espetáculo eleito para intermediação em conexão com o conteúdo didático.

Já o contato verbal o objetivo de introduzir informações relevantes a respeito do texto e da encenação. Trata-se de um momento bastante oportuno para a construção de elos afetivos com a temática abordada, despertando a curiosidade, a familiaridade com o assunto, propiciando um lastro de cumplicidade e entendimento.

Proporcionar debates com os artistas, diretores, formadores de opinião, professores, também é um expediente bastante sugerido nessas ações. Desgranges, 2006, p.163, nesse sentido, adverte para o cuidado que os educadores devem assumir para não estimular um diálogo que se proponha a buscar explicações sobre o entendimento do texto ou encenação a partir da perspectiva dos convidados. Muitas vezes, nessas ocasiões, os alunos se sentem intimidados de expor suas próprias leituras e opiniões, como se não tivessem autoridade para fazê-lo.(DESGRANGES, 2006, p.165).

Nesse sentido, vale sempre reiterar que grande motivação desses encontros reside justamente no fomento à suas capacidades de interpretação e criação. Jacques Leenhardt (1994, p. 347), ao comentar sobre o entendimento de Duchamp em relação à arte assevera que: “o sentido é produzido pelos espectadores, ou como ele diz, ‘são os olhares que fazem o quadro”.

Em uma passagem de sua obra, Desgranges (2006, p.) chega a sugerir que o professor ao propor a leitura de uma poesia, por exemplo, questione o seu aluno indagando “o que o texto te sugere”, afim de considerar sua autonomia interpretativa, ao invés de perquirir se “ele entendeu o que o autor quis dizer com o texto”.

Por fim, o processo de ensaios de desmontagem descrito por Desgranges, (2006, p.166) seria voltado para entender na prática, a maquinaria da encenação cênica, momento em que os próprios artistas, indicariam um exercício utilizado durante o processo de ensaio, para ser reproduzido pelo grupo de discentes. Desse modo, os estudantes entrariam

em contato direto com o fazer teatral e a experiência poderia até assumir contornos afetivos, integrando definitivamente seus patrimônios vivenciais.

Vale salientar, que muitos alunos não tem como hábito frequentar o teatro, não possuindo intimidade com seus os signos, o que torna essa oportunidade motivadora para novas experiências.

Talvez por essa razão, Desgranges (2006), fuja de uma sistematização mais cartesiana, não chegando a propor expedientes definitivos ou extremamente indispensáveis. Seus comentários assumem sempre a índole de sugestão, consentindo com uma margem de liberdade de atuação por parte dos formadores, para adaptarem aquilo que lhes for conveniente, dentro dos seus limites de tempo e, acima de tudo, considerando os desejos e aptidões de sua turma.

Assim, nada impede que o educador da seara jurídica, possa valer-se das noções antes esboçadas, ainda que opte por eleger outras formas de linguagens artísticas, como o cinema, ou música, adaptando-as naquilo que for possível, mas, atentando sempre para sua própria formação prévia, seu contato com a obra, com o fito de contextualizar e vivenciar precisamente o trabalho sugerido.

De igual modo, pode propor que a sua turma eleja o objeto de arte a ser relacionado com a temática abordada, considerando toda uma ordem instalada em sua emancipação intelectual, ou estimular apresentações advindas de suas próprias referências, premiando a criatividade, sem, contudo esquivar-se, do necessário cuidado que permeiam tais expedientes, a partir de um olhar sensível sobre a verdadeira receptividade manifestada por seu grupo.

Quanto maior o mergulho do educador, maiores serão suas chances de sucesso em sua empreitada educacional. Daí a imprescindibilidade de se contextualizar, envolver, provocar, vivenciar, pois, como bem lembraria Leenhardt (1994, p. 347), “todo objeto pode chamar nossa atenção, nossa sensibilidade, desde que nosso espírito esteja preparado” .

## **6- Considerações Finais**

Com a presente investigação, almejou-se partilhar algumas proposições educativas, tendo a Arte como fio condutor de um processo de apreensão de conhecimentos jurídicos.

Nesse jaez, reconhece-se no Movimento Direito e Literatura, uma fonte de inefável contribuição, uma vez que, peculiarizando-se por seu dialogismo provocativo, passa a instaurar uma nova ordem de possibilidades investigativas hábeis à consubstanciar um pensamento mais crítico.

Outrossim, sugere-se a alinhamento de algumas noções pedagógicas propostas por teóricos como Rancière e Desgranges, para desenhar um modelo de sala de aula, enquanto ambiência mais favorável ao exercício da ludicidade, autonomia intelectual e criatividade.

De todo modo, está assente que as diversas Pedagogias ilustradas podem ser utilizadas, apresentando sua forma de lidar e compreender o papel do aluno e do professor. É importante ressaltar que não há uma abordagem correta ou definitiva. Cada profissional pode se valer das abordagens propostas, ou de outras, para melhor compreensão de sua prática. Para quem sabe assim, em um exercício de reciprocidade, “curtir a vida adoidado” em uma academia jurídica vocacionada ao exercício do pensamento crítico.

## **REFERÊNCIAS**

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1996. (2ª ed. rev. ampl.)

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, Zahar, 1999.

- DESGRANGES, Flávio - Pedagogia do Espectador. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.
- BENJAMIN, Walter. Passagens. Belo Horizonte, Editora UFMG, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1967), “Sociology and philosophy in France since 1945: death and resurrection of a philosophy without subject”. Social Research, XXXIV, Nova York.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Kafka: por uma literatura menos. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1977.
- COELHO NETTO, José Teixeira. A cultura e seu contrário. SP: Itaú Cultural Iluminuras, 2008.
- DUARTE JR., João Francisco. Por que arte-educação. Campinas; SP, Papirus, 1994.
- ECO, Humberto. Obra Aberta. São Paulo, Editora Perspectiva, 1968, 26.<sup>a</sup> edição.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> edição.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GADAMER, Hans-Georg. Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio Paulo Meurer. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. Direito & Literatura. Anatomia de um Desencanto : desilusão jurídica em Monteiro Lobato. Curitiba : Juruá, 2003.
- JUNQUEIRA, Eliane Botelho. Literatura & Direito : uma outra leitura do mundo das leis. Rio de Janeiro : Letra Capital, 1998.
- LEENBARDT, Jacques. Duchamp – crítica da razão visual. In.: NOVAES, Adauto (org.). Artepensamento. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In.: PILLAR, Analice Dutra (org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- OLIVEIRA, Amanda Muniz; bastos, Rodolpho Alexandre Santos Melo. Direito, rock e desilusão: representações do direito na música “... And Justice for All.”, do Metallica. In: Revista Eletrônica Direito e Sociedade. V.4, n. 2, 2016. Disponível em: Acesso em: 22/07/2018.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. O ensino de arte e a formação de professores. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. LÍlian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STRECK. Luis Lenio. Resumocracia, concursocracia e a "pedagogia da prosperidade" Disponível em <https://www.conjur.com.br/2017-mai-11/senso-incomum-resumocracia-concursocracia-pedagogia-prosperidade>.

SCHWARTZ, Germano; MACEDO, Elaine Harzheim. Pode o Direito ser Arte? Respostas a Partir do Direito & Literatura. In: XVII Encontro Preparatório para o Congresso Nacional do CONPEDI, 2008, Salvador. Anais do Conpedi. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008. p.1013-1031. Disponível em: Acesso em: 18/07/2018

SIROTTI, Raquel Rezende. A literatura como nova possibilidade para o ensino jurídico brasileiro: a questão das introduções históricas. Revista Espaço Acadêmico, n; 170., julho 2015.

TRINDADE, André Karam; BERNSTIS, Luísa Giuliani. O estudo do direito e literatura no Brasil: surgimento, evolução e expansão. ANAMORPHOSIS – Revista Internacional de Direito e Literatura. v.3, n.1, janeiro-junho 2011.