

dossiê

Cercos e tramas de pedagogia situada: ensino do Direito em campos de várzea

Sieges and plots of situated pedagogy: teaching law in floodplain fields

Philippe Oliveira de Almeida¹

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: philippeoalmeida@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2097-6823>.

Julia Ávila Franzoni²

² Faculdade Nacional de Direito - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: juliafranzoni@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1808-0179>.

Submetido em 24/11/2021. Aceito em 29/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Cercos e tramas de pedagogia situada: ensino do Direito em campos de várzea

Resumo: Este artigo se dividirá em três partes. Primeiro, abordaremos as tensões entre a lógica da aderência e a lógica da presença no ensino jurídico tradicional, por meio de uma estratégia de recuperação da dimensão corpórea de toda atividade educativa. Em seguida, discutiremos como nossas experiências no Labá e no CERCO vão dando forma-conteúdo a outras imaginações pedagógicas, voltadas aos juristas desembarcados, conscientes dos papéis que a posicionalidade exerce no ensino-aprendizagem. Por fim, avançaremos nas pistas para a caracterização da pedagogia situada no campo jurídico, com a discussão sobre as coalizões teórico-práticas e institucionais que as diferentes estratégias dentro e fora da sala aula (ensino, pesquisa e extensão) abrem.

Palavras-chave: metodologias alternativas de ensino; teorias críticas do Direito; epistemologias contra-hegemônicas.

Abstract: This paper is organized into three sections. First, we address the tensions between the logic of adherence and the logic of presence in traditional legal education, through a strategy of recovering the corporeal dimension of all educational activity. Then, we discuss how our experiences at Labá and at CERCO structure the form and content of other pedagogical imaginations, aimed at jurists aware of the role that positionality plays in the teaching-learning process. Finally, we seek to characterize the "situated pedagogy" in the legal field, with a discussion on the theoretical-practical and institutional coalitions that the different strategies inside and outside the classroom (teaching, research and extension) open.

Keywords: alternative teaching methodologies; critical theories of law; counter-hegemonic epistemologies:

I Os inocentes das Escolas de Direito

Os inocentes das Escolas de Direito não viram o navio entrar. Trouxe bailarinas? Trouxe imigrantes? Quem são esses que desembarcam nos vetustos prédios, antigas casas de figurões, e reescrevem suas histórias – suas e dos prédios – ante à inocência dos que tudo ignoram? Há uma famosa estátua de Carlos Drummond de Andrade na Avenida Atlântica, em Copacabana. O poeta está sentado em um banco, com as costas voltadas para o mar, mais interessado em ver quem pode observar a vista, transeuntes, carros, edifícios. Há uma transgressão neste feito que nos interessa para pensar – cercar e tramar – contra a inocência do esquecimento nas nossas Escolas. Curiosamente, a prefeitura da cidade tem que lidar, constantemente, com os furtos dos óculos de Drummond. Inconscientemente, olhar quem não é visto incomoda ao ponto de tirar-lhe as lentes. Feito o poeta mineiro, radicado no Rio de Janeiro, nós, docentes das Gerais em terras cariocas, experimentamos olhar quem vê e ver o que não

é visto, como um recurso não inocente para reparar nos regimes de (in)visibilidade que dão forma às nossas Escolas de Direito.

Escrevendo durante a pandemia, esses mineiros de ultramar usam os óculos do poeta para enxergar a corporeidade do direito – do professor, do estudante, da faculdade –, que tem sido alienada em nome do que Paulo Freire denominava de “fatalismo imobilizante”, também aplicável ao ensino jurídico tradicional. Há quase duas décadas desembarcam nas Escolas de Direito sujeitos que não são, necessariamente, vistos pelos “inocentes do Leblon” – dada a licença poética, lemos estes castos como aqueles que insistem em um ensino jurídico da aderência à racionalidade liberal, em que o horizonte pedagógico é circunscrito ao ajuste pragmático dos estudantes às ordens do mercado e/ou da burocracia estatal. Apostamos contra a lógica do ajuste e na potência criadora desses desembarcados, cuja “presença no mundo” desafia os arranjos dominantes e nos incentiva a tramar e a cercar outras formulações teóricas e práticas para o ensino do direito.

A prática encarnada de ver o navio entrar serve como guia para a travessia deste trabalho que conta sobre experimentos e conceituações que temos desenvolvido com nossos estudantes, combinando ferramentas teórico-práticas que herdamos de Paulo Freire e, também, de bell hooks. Nossos grupos de pesquisa LABÁ – Direito, Espaço & Política e CERCO (Controle Estatal, Racismo e Colonialidade), e seus respectivos projetos de extensão parceiros, o T.R.A.MA (Teorias e Redes de Ação Materialista) e o Escrevivências Jurídicas, são espaços de encontro e de fermentação do que temos denominado de *pedagogia situada*. Situamo-nos dentro de uma vasta tradição da teoria crítica do direito¹ que vem denunciando o campo do ensino jurídico e suas estratégias de reprodução de hierarquias e de encurtamento dos horizontes de

¹ No Brasil, desde a década de 1960, assistimos à emergência de teorias críticas do Direito, de matriz materialista, que procuram refletir sobre o jurídico a partir da práxis. A propósito, ver Wolkmer (2002).

justiça e de emancipação social,² reconstruindo esses repertórios por meio de conceitos e práticas corpóreas, espacializadas³ e imaginativas⁴.

Desenvolvemos neste trabalho um ensaio, *exploratório*, acerca do emprego de *epistemologias situadas* (isto é, que partam da primeira pessoa do singular, da experiência viva dos atores envolvidos) no ensino jurídico. Para defender a importância de “nomearmos nossa própria realidade”, ancorando-nos em nossas trajetórias biográficas e em nossas conjunturas materiais, iremos desenvolver, em nosso escrito, um discurso *personalizado*, que não “oculta” ou “suprime” as subjetividades por meio de uma linguagem “neutra”, “imparcial”, em “terceira pessoa”. Trata-se de uma escolha consciente, no esforço para destacar as potencialidades heurísticas de uma investigação que não descarte o contexto.

Não temos, por conseguinte, o objetivo de “esgotar” a discussão acerca das teorias jurídicas críticas, ou da aplicabilidade, no ensino de Direito, de metodologias alternativas. Não é nosso intuito desenvolver um *paper* de revisão conceitual, que pretenda “dar conta” de todos os esforços – de San Tiago Dantas aos nossos dias – voltados à superação da crise da educação jurídica. Nosso ensaio traz um relato de experiências, histórica e geograficamente circunscritas, de utilização de epistemologias situadas na condução do processo de ensino-aprendizagem em uma faculdade de Direito nacional. É uma pesquisa ainda em curso, cujos pressupostos se encontram em revisão permanente. O abandono de determinadas tecnicidades características do discurso acadêmico hegemônico – seguindo, por exemplo, as pegadas de autores como Derrick Bell e Patricia J. Williams, que por vezes substituíram o formato do *paper* por contos e crônicas para enfrentar problemas de

² Temos mobilizado algumas das referências do movimento do Critical Legal Studies, em suas diferentes gerações, para trabalhar criticamente a educação jurídica, nos inspirando nos trabalhos do Duncan Kennedy, do Mangabeira Unger, da Patricia Williams, da Angela Harris e do Derrick Bell. Esses repertórios críticos têm sido re-trabalhados por meio de sua associação com importante literatura latino-americana e brasileira atrelada à pedagogia da autonomia de Paulo Freire e à teoria crítica do direito, como o movimento do Direito Achado na Rua (cf. SOUSA JÚNIOR et al., 2021).

³ Sobre as relações entre antropofagia, produção do espaço e teoria do direito, ver o trabalho de Franzoni (2019).

⁴ Acerca do papel da imaginação na construção de um ensino jurídico emancipatório, v. Almeida (2018).

ordem jurídico-política – configura-se, assim, em uma decisão *teórica*, coerente com o projeto epistemológico que estamos encampando e defendendo, no curso do trabalho.⁵

Nossa experimentação de repertórios para uma pedagogia situada para o ensino-aprendizagem do direito é conceitual e empírica. Temos mobilizado *experimentos conceituais*, que se concentram em problematizar as abordagens tradicionais e em propor outras organizações do conteúdo e *experimentos técnico-estéticos*, que se baseiam em práticas educativas que tensionam o modelo bancário de ensino e buscam reelaborar as dinâmicas dentro e fora da sala de aula por meio da dialogicidade e da criticidade⁶. Conjugamos as aberturas trazidas pela liberdade de cátedra e as pressões contrárias de fechamento vindas de um contexto político-social extremamente conservador e violento no Brasil, atualizado rotineiramente nas universidades. Nosso esforço busca reposicionar o ensino do direito para fora das amarras conceituais despolitizantes e para fora da bancarização do ensino universitário.

Com esse propósito, as lições de Freire, bem como de hooks, revelam-se imprescindíveis. Freire mostra que, ao lecionar, o docente deve necessariamente perguntar-se: “ensino... a favor de quem?... contra quem?... a favor de quê?... contra quê?”. O ensino-aprendizagem é processo político que pode ou reforçar a sombra do colonizador, ou ajudar a exorcizá-la – contribuindo nas lutas culturais, políticas e econômicas, por *emancipação*. Freire, que, articulando referências às mais diversas – Marx, Lukács, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse... – construiu um pensamento novo acerca do educar, dedicou sua vida a combater os tecnicismos que, nas escolas, ocultam um comprometimento acríptico com a ordem vigente. Compreender a dialética entre palavra, ação e reflexão é perceber-se como agente destinado a interferir sobre o real, seja para conservar as estruturas de poder e as hierarquizações fixadas, seja para dinamitá-las. Certa feita, o filósofo Eric Fromm, em conversa com Freire, definiu a pedagogia da libertação como uma “psicanálise histórico-cultural e política”, uma terapia coletiva.

⁵ Romper com a falsa tecnicidade do jargão acadêmico também se constitui numa estratégia decolonial, que, no enalço de Lélia Gonzalez, resgata o pretuguês, reabilitando, não apenas no conteúdo mas também na forma, saberes subalternizados e subjetividades invisibilizadas. Nesse sentido, recomendamos, efusivamente, a leitura de Gonzalez (2020). Ver, também, Nascimento (2016).

⁶ Cf. Freire (2019).

Ora, tal como em uma sessão psicanalítica, numa aula calcada em uma pedagogia engajada docentes e discentes veem-se convidados a meditar sobre os pressupostos inconscientes de seu estar-no-mundo, as convicções ideológicas que mobilizam suas práticas. Essa guinada (auto)reflexiva mostra-se urgente, em especial, se tratamos de faculdades de Direito. O jurista é *zelador* ou *arquiteto* da ordem social? Essa questão, que marcou, nas décadas de 1970 e 1980, os debates do pensamento jurídico crítico, aponta para o *locus* ocupado pelos operadores do Direito, na salvaguarda do sistema de mercado.⁷ Assim, a batalha pela alma dos cursos de Direito revela-se uma frente central, na guerra contra o capitalismo especulativo. Se insistirmos que o objetivo da educação é *decorar* sistemas (as teorias de Kelsen, Hart, Dworkin, Alexy...), e, não, *solucionar problemas* (compreender como o jurídico incide sobre a ação do povo), continuaremos postergando essa tarefa histórica.

Com os nossos estudantes, aprendemos que a maioria dos conteúdos lecionados e das atividades universitárias não dialoga com o cotidiano dos discentes, mesmo nos contextos de crise aguda, econômica, social e sanitária. A maior parte das matérias funciona como oficinas para dar racionalidade à lógica jurídica do Estado-Capital que, no Brasil, opera com um arranjo necropolítico (MBEMBE, 2019); os estágios extracurriculares não atendem aos anseios no sentido de aprender ferramentas para se lutar com e contra o Sistema de Justiça, mas como *locus* de implementação da realização máxima do direito instituído, como o melhor horizonte possível de justiça social. Se os padrões de vida e de direitos, bem como as fundamentações teóricas, estão “lá fora” em algum lugar (normativo, lógico, transcendental), então não haveria nada que poderíamos fazer sobre eles (DAVIES, 2002). No plano da prática pedagógica, a repercussão desse discurso se dá na mobilização de repertórios que reiteram papéis fixos entre docentes e discentes, em que preponderam procedimentos de *transferência de conhecimento*, que reforçam uma *lógica bancária de ensino* (FREIRE, 2019).

Diante desse cenário desafiador, agravado pela precarização e pela pandemia,⁸ apostar na pedagogia situada é um caminho para tematizar o teto de vidro das

⁷ Sobre as representações do jurista como “zelador” e como “arquiteto”, v. EMERSON, 1990.

⁸ A respeito da forma como a pandemia agravou injustiças, v. ALMEIDA, 2021.

instituições, mas também para discutir e reconstruir seu chão de fábrica.⁹ Ao partir da situação, das diversas histórias, dos diferentes sujeitos com quem cercamos e tramamos, podemos despertar algo novo nas dinâmicas de ensino-aprendizagem que desestabilize as formas hegemônicas de integração de professor-aluno nas lógicas de ensino jurídico hierárquico e normativista. Ademais, partir do conflito e da diferença também implica potencializar a mobilização de recursos que enfrentem a tendência do ensino bancário, estimulando dinâmicas pedagógicas mais colaborativas e multissensoriais, que recusam aprisionar a imaginação ao direito posto. Essa aposta permite que se multiplique as perspectivas disponíveis para se pensar e fazer conhecimento, popularizando e/ou aquilombando os sentidos do direito, reposicionando-os junto aos compromissos éticos de transformação social.

Este artigo se dividirá em três partes. Primeiro, abordaremos as tensões entre a lógica da aderência e a lógica da presença no ensino jurídico tradicional, por meio de uma estratégia de recuperação da dimensão corpórea de toda atividade educativa. Em seguida, discutiremos como nossas experiências no Labá e no CERCO vão dando forma-conteúdo a outras imaginações pedagógicas, voltadas aos juristas desembarcados, conscientes dos papéis que a posicionalidade exerce no ensino-aprendizagem. Por fim, avançaremos nas pistas para a caracterização da pedagogia situada no campo jurídico, com a discussão sobre as coalizões teórico-práticas e institucionais que as diferentes estratégias dentro e fora da sala aula (ensino, pesquisa e extensão) abrem.

2 Juristas de várzea com olhos para o mar: a lógica da presença X a lógica da aderência

O prédio que abriga a Faculdade Nacional de Direito (FND), sede da escola de direito da UFRJ, integra uma região denominada, em tempos coloniais, de Campo da Cidade – uma zona rural, repleta de charcos e alagados. Não deveria nos espantar os tremedais que ali se formam, atualmente, nos períodos chuvosos. Esse território de brejo foi palco de eventos não tão brejeiros de nossa história nacional: a Aclamação do Imperador Dom Pedro I pela proclamação da Independência, após seu retorno de

⁹ Sobre a necessidade de articular “teto de vidro” e “chão de fábrica”, a luta por reconhecimento e a militância em prol da distribuição de recursos, ver Fraser e Honneth (2003).

São Paulo, em 1822 e o anúncio da nossa Primeira República, pelo grupo liderado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, em 1889. O campo então conhecido como Praça da Aclamação, passa a se denominar Praça da República. Poucos anos depois, no final de 1904, a região abrigou diversos dos protestos do que ficou conhecido como a Revolta da Vacina, na época das reformas urbanísticas de Pereira Passos.

A história não aclamada do Palácio Conde dos Arcos está encharcada de violências, de contradições, de lutas e de burocracias. O prédio da FND ganhou o título palaciano anos depois de virar casa e propriedade oficial do último vice-rei do Brasil, o Conde Marcos de Noronha e Brito, despejado da sede principal do governo com a chegada da Família Real ao Rio de Janeiro. A propriedade imobiliária pertencia a Anacleto Elias da Fonseca, um comerciante e fazendeiro que prestava serviços ao império português como Familiar do Santo Ofício, operando como agente leigo responsável por denúncias e prisões por parte do Tribunal de Lisboa (MONTEIRO, 2010). Das mãos de um Agente da Inquisição, o imóvel passou para um administrador colonial português, um dos principais responsáveis pela repressão violenta aos rebeldes da Revolução Pernambucana de 1817.

Com o retorno do Conde para Portugal, a construção foi adquirida e adaptada para abrigar a sede do Senado Imperial, casa legislativa à época da Constituição de 1824 e, ante à Proclamação da República e a promulgação da Constituição de 1891, o Senado Federal. Ainda hoje, no seu Salão Nobre, há um enorme retrato dessa sequência histórica, a fixar na paisagem de auditório um quadro em que a Princesa Isabel, ajoelhada perante a vindoura República, assina a Lei Áurea. Poderíamos dizer, de novo, com o poeta, que é apenas um retrato na parede; mas como dói. Ao deixar de ser a sede de casas legislativas, o prédio deu lugar a diversas repartições públicas, até abrigar a Faculdade de Direito, situada entre a sede da Prefeitura Municipal e a Igreja da Candelária.

Poucas são as pessoas que ali circulam, sobretudo trabalhadores urbanos, que reconhecem o prédio como pertencente à Faculdade Nacional. Em uma espécie de mimese da alienação jurídica, a Faculdade de Direito parece flutuar no território, estando e não estando ali, podendo ser vista, mas não enxergada, à semelhança de leis que pouco parecem se engajar às maneiras como corpos e relações se constituem espacialmente. À sua porta, dormem moradores de rua, que utilizam os banheiros do prédio como única alternativa de cuidado. À sua porta, também se realizam aulas públicas e se marcha para grandes protestos de rua na avenida Presidente Vargas. As relações entre o prédio, o seu entorno, seus frequentadores e vizinhos guardam

histórias importantes que contam sobre processos de luta pela redemocratização do país, narram aspectos da deterioração da região central e da precarização da vida de muitos trabalhadores e, ainda, relatam experiências da vida de muitos jovens para quem a Nacional representa esperança de um futuro melhor, de mobilidade social e de reconstrução coletiva da nossa democracia em pactos anti-racistas e anti-classistas.¹⁰

Para os estudantes que moram na região metropolitana da cidade ou em bairros mais afastados do centro, a jornada diária de cruzar o território até à Central leva cerca de 2 a 3 horas. No Rio de Janeiro, essas áreas mais afastadas são, geralmente, as mais pobres. E os alunos que gastam horas para ir e voltar são, frequentemente, oriundos de contextos de muita vulnerabilidade social. Em diversas ocasiões, ônibus, metrô e, sobretudo, trens, constantemente abarrotados de pessoas, se atrasam ou são cancelados em vista de fortes chuvas ou mesmo em razão de trocas de tiros devido às operações policiais. O artifício alquímico que transforma e etiqueta diferentes sujeitos em indivíduo-estudante ao passar pela porta da sala de aula e sentar em uma de suas cadeiras, é constantemente abalado pela perspectiva desses corpos cujas trajetórias rasgam a ficção homogeneizante em nome da multiplicidade ecoada pelas suas travessias diárias. Indo e vindo pela Central do Brasil, estudantes de direito vivenciam e constroem linhas e tramas cujo enredo é fundamental para trabalhar as próprias linhas e tramas do ensino jurídico.

As faculdades de Direito mais tradicionais no Brasil, como a FND, contam a história da reprodução, na academia, dos espaços sociais de prestígio, direcionados às elites econômicas e culturais. São instituições que se desenvolveram, desde o Império Português, para educar os donos do poder, para treinar "herdeiros" e "fidalgos" em um país de herança colonial bacharelesca. O ensino jurídico, de forma hegemônica, estaria orientado para formação de jovens destinados a ocupar altos postos de comando, na esfera pública e na iniciativa privada. A alteração paulatina desse quadro deve-se, sobretudo, às lutas sociais que, nos últimos 20 anos, lograram institucionalizar políticas de ação afirmativa e de reforma curricular que alteraram o perfil de ingresso dos estudantes e de parte dos conteúdos ensinados. Contudo, ainda é marcante a distância entre o corpo docente e o corpo estudantil, no que diz respeito às representações raciais e de classe.

¹⁰ Sobre a necessidade de territorializar o debate justeórico, observando a maneira como injustiças se espacializam, recomendamos a leitura de KONZEN, 2021.

Como Duncan Kennedy (2021) já observou, o ensino jurídico, no âmbito de uma cultura dominada pelo capitalismo financeiro, apresenta-se como um *treinamento para a hierarquia*. As dinâmicas autoritárias, verticalizadas, acrílicas e pouco dialogais que definem o curso de Direito seriam um prenúncio da lógica que impera na atividade forense (com vetustos rituais que reforçam posições de poder). Longe de oferecer ferramental teórico-especulativo e empírico que possibilite ao aluno lançar, sobre o fenômeno jurídico, um olhar *distanciado*, a dogmática jurídica esforça-se para convencê-lo de que o Direito é um sistema “autopoiético”, “lógico”, isento de contradições ou lacunas. Nesse sentido, as relações (arbitrárias) de dominação e espoliação que caracterizam nossa sociedade – e que se ancoram no ordenamento jurídico – são apresentadas, nos cursos de Direito, como realidades “naturais” e “inevitáveis”.¹¹ Com frequência, professores de Direito buscam, em suas aulas, construir “racionalizações retrospectivas” que, *anacronicamente*, interpretam leis e decisões judiciais – tomadas “no calor dos acontecimentos”, a partir de enfrentamentos e acordos provisórios – como passos “necessários” num processo de *evolução* do sistema normativo. O jurista é adestrado para ver, em *quedas*, *passos de dança*.

Noutros termos: o discente é treinado para interpretar, em uma multiplicidade de normas construídas com base em lutas, resistências e negociações, um *propósito oculto* – Deus escrevendo certo por linhas tortas. É um exercício de “continuidade retroativa” (*retcon*), estratégia por vezes empregada em telenovelas, seriados e histórias em quadrinhos, para corrigir erros de cronologia, efetuando “hiperinterpretações” de eventos do passado de sorte a conferir à narrativa uma “coerência” ilusória.¹² Um acórdão do Supremo Tribunal Federal produzido em meio a política de bastidor e pressões sociais torna-se, “magicamente”, um sinal das “astúcias da razão”, da capacidade *autorregenerativa* e *autoaperfeiçoante* do Direito. A separação teórica entre *mens legis* e *mens legislatoris* acaba funcionando como uma estratégia de mistificação, a partir do momento em que os estudantes são convencidos de o Direito subsiste independentemente dos interesses e das aspirações pessoais de seus artífices – como na fábula do Aprendiz de Feiticeiro, a arquitetura político-institucional criada pelos

¹¹ O professor Roberto Mangabeira Unger, em diversos escritos, procurou denunciar essas práticas pedagógicas, associadas àquilo que designou como Ditadura da Não-Alternativa. A propósito, v. UNGER, 1996.

¹² Um inventivo paralelo entre o uso do *retcon* no Direito Constitucional e na saga Star Wars pode ser encontrado em SUNSTEIN, 2016.

indivíduos passaria, subitamente, a funcionar por si, movida por desígnios que transcendem os desejos daqueles que a fabricaram.¹³

Ainda que a população já não se identifique com as leis que a regem, deve se *conformar*, pois o Direito não é expressão dos sonhos e das esperanças de uma comunidade, mas uma força automotriz dotada de vontade própria (KLARE, 1982). É essa a fantasia subjacente à crença de que, nos cursos de Direito, os alunos desenvolveriam a “racionalidade jurídica”, isto é, a capacidade de, por meio da “razão prática” (a *prudentia* de Cícero, a *phronesis* de Aristóteles), solucionar litígios e estabilizar expectativas. *Juris-prudência*, portanto. O que, tradicionalmente, designamos como “racionalidade jurídica” é, na verdade, *ideologia*, uma forma, mistificante, de pensar o Direito não como *posito* (um constructo social passível de revisão e remodelagem), mas como *dado* (a resultante de um desenvolvimento “natural”).¹⁴ Nesse sentido, o “senso comum teórico dos juristas”, de que falava Warat (2000), é *alienante*: torna o operador do Direito *alheio* às atividades que ele desempenha em seu cotidiano, apenas uma *engrenagem* na máquina que constituiria o sistema legal.

Com os olhos voltados para o mar, na provocação que abre este texto, os inocentes das Escolas de Direito perpetuam o que Paulo Freire denominava de lógica da aderência: maculada por um instrumentalismo autoritário e por um formalismo despolitizante, a educação jurídica hegemônica acaba servindo como ferramenta de legitimação da ordem (neo)liberal. Como Mangabeira Unger (2015) também aponta, economistas e juristas são, hoje, os sacerdotes do *status quo*, quer dizer, os principais responsáveis por oferecer um discurso de validação da sociedade de mercado. O verniz de “neutralidade”, “objetividade” e “tecnicidade” que as escolas de Direito se esforçam para impingir nas estruturas jurídico-políticas encontra-se a serviço do “pensamento único”, isto é, da ideia de que vivemos no “melhor dos mundos possíveis”, face ao qual

¹³ Uma reflexão sobre a necessidade de pensar o Direito em primeira pessoa pode ser encontrada em PONTES-SARAIVA; NEVES, 2021.

¹⁴ Nas palavras do autor: “Não existe algo semelhante a uma ‘racionalidade jurídica’: uma parte permanente de um organon imaginário de formas de inquérito e discurso, com núcleos persistentes de escopo e método. Tudo o que nós temos são arranjos localizados historicamente e conversações localizadas historicamente”. Tradução nossa para: “There is no such thing as ‘legal reasoning’: a permanent part of an imaginary organon of forms of inquiry and discourse, with persistent cores of scope and method. All we have are historically located arrangements and historically located conversations” (UNGER, 1996, p. 36). Ainda no encaixe de uma crítica à ideia de ‘racionalidade jurídica’, remetemos à leitura de CATÃO, 2007.

não há alternativa. É o “realismo capitalista” – o pragmatismo antipragmático da retórica neoliberal, conceituado por Mark Fisher (2020) –, que reduz o ensino jurídico a uma “construção caucionária”.

Paulo Freire já apontou, há várias décadas, para os riscos de uma educação consumida por “posturas fatalistas”, que negam a capacidade do ser humano de intervir no mundo. Nos marcos de um ensino neoliberal (pós-ideológico, atravessado pelo mito do “fim da história”), o futuro é concebido como *pré-dado* – nosso destino estaria *condicionado* pelas circunstâncias, e seríamos incapazes de revisar os nossos “contextos formativos” (FREIRE, 2000). Nesse sentido, a *apoliticidade* da educação jurídica representa uma estratégia da ideologia dominante, cujo objetivo é lançar aspirantes a juristas em uma “desesperança imobilizadora” (1992). Ora, as escolas de Direito abraçam, no mais das vezes, concepções *deterministas* do tempo, que promovem inação, “cansaço existencial” e “anestesia histórica”. Ancorando-se na *práxis* transformadora, professores de Direito poderiam estimular a esperança, como imperativo existencial e histórico. Estariam, dessa maneira, comprometidos com um ensino jurídico que – no enalço da pedagogia da autonomia – fomentasse a capacidade criadora, formuladora e indagadora dos educandos. Todavia, a “inventividade manhosa” de nossos alunos (ainda no vocabulário freireano) é sistematicamente castrada pelas escolas de Direito: na busca por uma teoria *pura* (quer dizer, depurada dos enfrentamentos *concretos* que se desenrolam em nosso cotidiano), a Dogmática aparta o jurídico da vida. Como Freire sabia, não é possível ensinar um objeto “seccionando-o da trama”, abstraindo-o da totalidade do real.

Na obra *Pedagogia da esperança*, Freire narra episódios que foram determinantes para que ele propusesse uma subversão nas práticas didático-pedagógicas. Um desses episódios está estreitamente ligado às mazelas da cultura jurídica contemporânea, que procuramos descrever acima. Jovem advogado, Freire foi contratado, por um cliente, para cobrar suas dívidas – e viu-se diante do dilema de “penhorar”, ou não, bens de um devedor, dentista recém-formado, que não tinha recursos. Ao abandonar o Direito e aceitar convite para atuar na Divisão de Educação e Cultura do SESI, Freire viu-se dando as costas a uma realidade – a jurídica – calcada numa “razão desencarnada”, massificante e objetificante. Se a ideologia é inerente a toda e qualquer linguagem (considerando-se a relação dialética que instaura entre palavra, pensamento e mundo), o discurso jurídico, “indeterminado”, “desapaixonado” e “impessoal”, traduz uma cosmovisão *desumanizante e reificadora*.

Essa cultura jurídica – tal como o modelo de educação que a veicula – encontra-se, há muitos anos, em crise. Em ensaio célebre, decorrente de aula inaugural que ministrou na Faculdade Nacional de Direito em 1955, San Tiago Dantas (2010) já discutia a decadência de um ensino jurídico incapaz de estimular o engajamento nas lutas para a reivindicação da justiça. Como Alberto Venâncio Filho (1982) e Sérgio Adorno (1988) salientam, as faculdades de Direito sempre foram vistas, pelas camadas dirigentes brasileiras, como centros de formação do estamento burocrático nacional. Nutrindo e sendo nutridas pelo bacharelismo, essas instituições assumiram, frente ao capitalismo dependente que caracteriza a nossa realidade, uma postura de subserviência.

Porém, novas gerações de professores e estudantes começaram, gradualmente, a questionar o lugar ocupado pelas escolas de Direito pátrias na manutenção da economia-mundo (ou melhor, na conservação do papel desempenhado pelo Brasil e pela América do Sul no mercado global). Esmeraram-se, desse modo, em denunciar as conexões subterrâneas entre bacharelismo, formalismo jurídico, liberalismo e capitalismo (LYRA FILHO, 1995). Hoje, é cada vez mais patente a dissonância entre, de um lado, as expectativas dos alunos enquanto *cidadãos* (sequiosos por uma transformação radical nas “estruturas profundas” de nossa civilização), e os temas e problemas debatidos em classe (ainda amarrados a uma retórica bacharelesca e a tecnicismos vazios). A sala de aula, nas faculdades de Direito, tornou-se espaço de tédio e apatia.

Não são raros, nessa conjuntura, os intelectuais comprometidos em pensar em alternativas didático-pedagógicas para a crise do ensino jurídico. Poderíamos organizá-los em dois grupos: de um lado, temos aqueles que oferecem modificações nas *metodologias* empregadas para veicular o conteúdo; de outro, temos os que se preocupam em propor novos *conteúdos*, críticos – afeitos a um horizonte histórico-materialista de análise –, ainda que conservando as metodologias tradicionais. No primeiro grupo, encontramos nomes como o de José Garcez Ghirardi (2012); no segundo, figuras como Horácio Wanderley Rodrigues (1993). O primeiro segmento compromete-se em substituir a *lecture* (a aula-palestra, paradigmática em nossas escolas) por estudos de caso, dramatizações (*role playing*) etc. Essas propostas – que tem o mérito de estimular a presença participante dos estudantes, promovendo um diálogo pedagógico não-autoritário – pecam, no mais das vezes, por tentar recauchutar, sob uma roupagem diversa, a mesma concepção normativista que orienta a Ciência do Direito tradicional. Assim, é vinho novo em odre velho.

O segundo segmento, por sua feita, encampa um repertório antiformalista – ligado a teorias críticas do Direito –, mas não se mostra comprometido em redesenhar as práticas de ensino-aprendizagem, de maneira a democratizar a sala de aula. Logo, não praticam o que ensinam. Divinizar ou diabolizar a técnica ou a ciência é uma forma perigosa de pensar errado, como lembra Paulo Freire. A rejeição parcial do formalismo importa, sobretudo, porque ele desativa, no processo do ensino-aprendizagem, a fagulha do entusiasmo criativo que estimula o pensamento e a ação para a construção de outros mundos e de futuros melhores. Outras práticas educativas são fundamentais para questionar a lógica da aderência pela lógica da presença. As duas vias pecam, portanto, por dissociar matéria e forma, conteúdo programático e metodologia de ensino. Um conteúdo revolucionário *demand*a uma metodologia revolucionária – e *vice versa*.

Para além de uma reforma no modo de “ministrar informações”, a educação jurídica precisa (caso queiramos, à luz de Paulo Freire, convertê-la em uma força “desocultadora das mentiras dominantes”) modificar a maneira como as relações intersubjetivas – aluno-professor, aluno-aluno, professor-professor etc. – se desenvolvem, no espaço acadêmico. Uma educação que se desenvolva como “prática da liberdade” precisa sublevar-se contra os rituais de controle que imperam no ambiente universitário – mormente nas faculdades de Direito, “treinamento para a hierarquia”. A “educação bancária” – que reduz o ensino a transferência mecânica de conteúdos, processo de “depósito”, pelo professor, de informações na “consciência vazia” do alunato – pressupõe um padrão específico de vínculo entre docentes e discentes: o aluno representado como sujeito passivo e dócil, e o professor, como o agente que detém a *posse* do conteúdo. Uma superação genuína da crise do ensino jurídico passa, necessariamente, por uma *democratização* das práticas de sociabilidade que se desenrolam nas faculdades de Direito. O jurista precisa reaprender a “conviver com a cotidianidade do outro” (para lançarmos mão, uma vez mais, de expressões freireanas), abrindo-se à diferença. Não é, todavia, o que temos visto, hodiernamente.

3 Os óculos da posicionalidade: teorias e práticas educativas para os juristas desembarcados

Em mais de uma ocasião, o escritor Rubem Alves exortou seus leitores a substituírem os cursos de *oratória* pela preocupação com a *escutatória*. Alves defende, em seus textos sobre educação, que bons professores não são aqueles que detêm

sofisticada capacidade retórica, mas, sim, os que dominam a arte de ouvir o Outro (ALVES, 1980). Um ensino autenticamente contra-hegemônico, voltado à conscientização da sociedade, demanda a transformação da escola em um espaço de escuta, de “acolhimento da alteridade” – na acepção que o filósofo lituano Emmanuel Lévinas dá à expressão (DERRIDA, 2008). Uma pedagogia engajada não enxerga os estudantes como consumidores passivos (conformistas, conformados...), mas como participantes ativos no processo de construção do saber. Para tanto, é fundamental que a sala de aula seja pautada pela “hospitalidade”, de sorte a converter-se em espaço comunitário.

Docentes e discentes, em um processo de educação recíproca, compõem uma “comunidade de aprendizado”: o ensino pressupõe um esforço coletivo, no qual professores precisam se comprometer a *escutar* a classe. Como bell hooks, na esteira de Paulo Freire, defende, a superação de um paradigma de inclusão “pró-forma” – no qual o professor se adstringe a falar *sobre* os grupos vulneráveis, recusando-se, no entanto, a dialogar *com eles* –¹⁵ implica a conversão da sala de aula em um ambiente de partilha de experiências e narrativas confessionais. Nas palavras da autora: “A educação como prática da liberdade não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora na sala de aula” (hooks, 2013, p. 197).

É preciso que o professor – como, reiteradas vezes, Paulo Freire indicou – trabalhe *com* os estudantes, e não *para* eles, ou *sobre* eles (da mesma forma que o intelectual engajado deve atuar *com* as classes trabalhadoras, e não *para* elas ou *sobre* elas). Como pode conservar-se crítico um educador que se arvora no múnus de falar *em nome de certos setores da sociedade*, suprimindo-lhes a voz? Ora, como bell hooks pontifica, um ensino voltado à ruptura da “acomodação intelectual” (no jargão de Antonio Faundez), e que procura desvencilhar-se dos sistemas de dominação que embasam as instituições de ensino, deve centrar-se na multiplicidade de vozes que atravessam o espaço educacional. Conforme a autora:

Um dos aspectos menos compreendidos dos meus escritos sobre pedagogia é a ênfase na voz. Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos (hooks, 2013, p. 199).

¹⁵ Trata-se de um problema enfrentado pelo pensamento jurídico crítico na década de 1980, no confronto entre a Critical Race Theory e os Critical Legal Studies. A propósito, é elucidativa a reflexão apresentada em BRACAMONTE, 1989.

Para hooks, a abertura à polifonia possibilita que comecemos a teorizar a partir de nossas *dores* – e de nossas *vivências*, de modo geral.¹⁶ “Nomear a própria realidade”: esse lema, caro à Teoria Racial Crítica, é um convite para que reconheçamos o lugar a partir do qual pensamos e falamos.¹⁷ Nenhum saber é elaborado no vácuo, em um céu platônico despido de pressupostos. Nossa compreensão do mundo – como Karl Mannheim, fundador da Sociologia do Conhecimento, já indicava – está, sempre, ligada a um subsolo socioeconômico, político e cultural (ALMEIDA, OLIVEIRA, 2017). Estamos enredados em um conjunto de práticas que *enformam* nossas crenças – assim, contra a ilusão de um saber *descarnado*, é preciso resgatar a materialidade e a historicidade do sujeito epistêmico. Já diziam os Titãs: “as ideias estão no chão/ você tropeça e acha a solução”.

Segundo bell hooks, o professor, por vezes, esforça-se para apresentar-se à turma como uma “mente transitiva”, incorpórea. Seu conhecimento não estaria conectado a sua trajetória particular, a suas experiências pessoais: o Mestre seria apenas o “mediador evanescente” (na acepção lacaniana) entre a Verdade e o educando, um instrumento “neutro” através do qual o saber se vocaliza. Nas faculdades de Direito, por exemplo, o professor, com frequência, leciona sobre um tablado, abstraído de si mesmo, inodoro, incolor e insípido. Para bell hooks, o mascaramento do corpo é uma estratégia para invisibilizar, na sala de aula, as diferenças de classe. Logo, resgatar a corporeidade do professor (e dos estudantes) é garantir que as tensões que constituem nossa vida social sejam postas em debate.¹⁸ A autora observa: “A pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalho tanto com esses limites quanto através deles e contra eles” (hooks, 2013, p. 184). Não percebemos o mundo apenas com a cabeça, mas, também, com o coração e as entranhas; uma pedagogia engajada rompe com o binômio cartesiano mente-corpo, restituindo posicionalidade ao conhecimento.

O compromisso com “epistemologias situadas” (Donna Haraway) – ou “epistemologias coloridas”, na conceituação de Thula Pires e Caroline Silva (2015) –

¹⁶ A ênfase que hooks dá na dor como um ponto de partida para a reflexão permite que façamos uma aproximação entre seu trabalho e a categoria de ‘dororidade’ desenvolvida por Vilma Piedade (2017).

¹⁷ Uma aproximação entre a Teoria Racial Crítica e o movimento, brasileiro, designado como Direito e Relações Raciais foi desenvolvida em GOMES, 2021.

¹⁸ Uma discussão crítica sobre a corporeidade – e seu papel na crítica do Direito hegemônico – pode ser encontrada em ARAÚJO, 2021.

não pode ser entendido como adesão a um “relativismo ingênuo”, segundo o qual todas as opiniões seriam *igualmente válidas*. Tal postura representaria, não uma expressão de tolerância e reconhecimento da diferença, mas uma negação de qualquer possibilidade de *diálogo* autêntico. Como avalia Patricia Hill Collins (2017), a crença de que somos cronicamente incapazes de, para além de nossas próprias subjetividades, compreender as realidades de outros, relega-nos a uma atitude niilista, que abandona o compromisso – essencial, se estamos discutindo estratégias de mobilização social em prol de transformações radicais – na construção comunitária de uma pauta inclusiva em defesa de justiça para todos. Daí que a autora rechace o academicismo pós-estruturalista que, a seu juízo, teria infectado certos setores do feminismo contemporâneo.

Essa orientação não destoa daquela esposada por Paulo Freire. Refletindo sobre a necessidade de se trabalhar a partir de marcadores de gênero, raça e classe, Freire advoga pela construção de uma *unidade na diversidade*, que, por um lado, abrace as particularidades das vivências subjetivas, e, por outro, dispute a produção da verdade, num horizonte de “universalidade concreta” (para remetermos à gramática hegeliana). A mesma visão é esposada por bell hooks:

Assim como alguns acadêmicos de elite cujas teorias da ‘negritude’ a transformam num território crítico onde só uns poucos escolhidos podem entrar – acadêmicos que usam os trabalhos sobre a raça como meio para afirmar sua autoridade sobre a experiência dos negros, negando o acesso democrático ao processo de construção teórica – ameaçam a luta pela libertação coletiva dos negros, aqueles entre nós que promovem o anti-intelectualismo, declarando que toda teoria é inútil, fazem a mesma coisa. (hooks, 2013, p. 95)

Numa perspectiva que Freire descreve como “progressivamente pós-moderna” (FREIRE, 1992), a pedagogia da esperança procura conciliar o “saber da experiência feito” e os sistemas teóricos, o senso comum e a “rigoriedade” do meio acadêmico. Para Freire, dialogar com as formas de resistência das camadas populares não implica negar a tarefa de conceptualização dos espaços de ensino: é preciso articular sensibilidade popular e leitura crítica da realidade, superando concepções messiânicas – “basistas” – de transformação social. A compreensão “espontânea” (pré-conceitual) da realidade já é, em si, marcada pela inquietação, pelo desejo de saber, pela curiosidade. Trata-se, no entanto, de uma curiosidade (nas palavras de Freire) “ingênuo”, “desarmada”. Cabe ao educador auxiliar os estudantes a transformarem seus questionamentos em curiosidade crítica, “epistemológica”, metodologicamente orientada. Nesse sentido, saímos da *práxis* em direção à *theoria*, e desta, novamente,

rumo à *práxis*. A pedagogia engajada garante, desse modo, que as classes populares construam uma nova *linguagem*, que descreva seu dia-a-dia.

O ensino jurídico, hoje, não espelha as inquietações das camadas mais vulnerabilizadas da população. Os “rostos no fundo do poço” – sobre os quais Derrick Bell (1992) escreveu – não se veem refletidos nos debates que são travados no seio das escolas de Direito. Falamos sobre aquisição por aluvião, mas, não, sobre “puxadinho” e direito real de laje; falamos sobre *compliance*, mas, não, sobre camelô e *shopping*-chão; falamos sobre a prisão de gêmeos xifópagos, mas, não, sobre seletividade penal. O Direito toma, por *gerais*, as curiosidades e os questionamentos de um grupo específico de pessoas: homens brancos heterossexuais cisgênero sem deficiência. Os dilemas que movem os demais – mulheres negras, por exemplo – são considerados “exóticos”, variações ou nuances face à concepção “normal” da realidade. O “homem médio”, sistematicamente evocado pela Dogmática Jurídica, não é a *média ponderada* da população, mas uma abstração construída com base na “visão de mundo” de sujeitos muito determinados: os indivíduos que, assentados em seus privilégios de classe, raça, gênero e identidade sexual, hegemonomizam a discussão. Nesse cenário, defender a posicionalidade do saber constitui-se em uma estratégia para desconstruir falsas generalizações, permitindo que outros olhares sobre o jurídico sejam representados. É uma forma de assegurar que contra-narrativas, que destoam da “história oficial”, tornem-se visíveis.¹⁹ As epistemologias situadas, nas ciências jurídicas, reaproximam o Direito discutido nos tribunais e nos palácios de governo, do Direito vivido nas cozinhas, nos quintais, nos becos e nas praças.

Quando o estudante encontra, na sala de aula, um campo no qual pode colocar sob exame o seu próprio universo de referências – sua rua, seu bairro, sua cidade... –, o ensino transforma-se em experiência de entusiasmo e prazer. Mas, como observa bell hooks: “O prazer na sala de aula provoca medo. Se existe riso, pode ser que um intercâmbio recíproco esteja acontecendo” (hooks, 2013, p. 194). Diversamente do que acreditava Spinoza – segundo o qual, para compreender um fenômeno, deveríamos nos privar de rir dele, lamentá-lo ou detestá-lo (*non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere*), a pedagogia engajada sabe que o conhecimento demanda *afeto, paixão*. Como Angela P. Harris (2021) observa, ideologias são sistemas de gerenciamento de

¹⁹ Especificamente no que tange à invisibilização dos povos ameríndios pelo discurso jurídico hegemônico, v. ROCHA, 2021.

afetos, que mobilizam nossos sentimentos (de medo, de solidariedade etc.). Uma crítica das ideologias hegemônicas precisa, por conseguinte, mobilizar afetos alternativos, de forma a reorientar nossos compromissos com o mundo. Toda educação é educação sentimental, e uma proposta de ensino jurídico crítico precisa estar assentada nas esperanças mais profundas dos estudantes – e da comunidade, como um todo.

No LABÁ e no CERCO, como prática pedagógica central, buscamos corporificar as estratégias reflexivas em posturas éticas que aumentem a visibilização e o engajamento dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, temos tramado e mobilizado alguns procedimentos como a correlação entre as trajetórias e deslocamentos geográficos dos estudantes com as trajetórias e deslocamentos do curso; o engajamento com uma ampla gama repertório didáticos e a valorização do corpo e dos diferentes sentidos, na formação e na construção do conhecimento e da consciência.

No LABÁ, nos primeiros dias de aula, construímos com as turmas um mosaico com os diferentes percursos que os estudantes travam de suas casas até a Central do Brasil, destacando os meios de transporte e as distâncias percorridas. Essa dinâmica, aparentemente lúdica, serve para cortar a timidez e o desconforto inicial dos estudantes, que se veem mais ou menos reconhecidos em outros colegas, abrindo espaço para conflitos, ironias e brincadeiras. Ademais, essa estratégia pedagógica quer, também, devorar as etiquetas institucionais do ensino-jurídico tradicional, que transformam os sujeitos, ao passarem pela porta da sala de aula, em um grupo de alunos homogêneo e pasteurizado. A prática transgressora, desestabilizando a homogeneidade, ativa um circuito de afetos e de reflexões que auxiliam na apresentação do método do curso, convidando os estudantes a se deslocar do senso comum para discussão encarnada das diferentes teorias.

No CERCO, pedimos que os estudantes escolham, dentre o repertório de produtos de mídia que conhecem (filmes, músicas, histórias em quadrinhos, livros, fotografias etc.), uma obra que considerem representativa das reflexões e das inquietações que as discussões justeóricas neles despertam. O educando – que deve eger produtos de mídia com os quais tenha conexão afetiva – vê-se incitado a meditar sobre como questões por vezes abstratas nas sendas da Filosofia e da Teoria do Direito – como os conceitos de ‘biopolítica’ e ‘necropolítica’, ou o ‘princípio da convergência de interesses’ desenvolvido por Derrick Bell – se materializam em seu cotidiano. O imaginário é atravessado pelo Direito, e o Direito é atravessado pelo imaginário, sendo

fundamental que compreendamos como a cultura popular e a cultura erudita podem servir como instrumento de manutenção, ou de crítica, do “senso comum teórico dos juristas”.

Os caminhos teórico-práticos do LABÁ e do CERCO, numa exortação às apostas do conhecimento situado desenhado por Donna Haraway, recontam histórias que cruzam pensadores, pensamento e experiências, construindo redes de conexões parciais que buscam traduzir conhecimentos entre sujeitos-estudantes muito diferentes. Ademais, pessoas diferentes também vivenciam de maneiras distintas conceitos descritos em categorias jurídicas (casamento, cidadania, crime, direitos humanos) que, muitas vezes, são tratadas por meio de abordagens genéricas e objetificantes na doutrina jurídica. Essa prática tende a ocultar privilégios sociais não questionados, relacionados às diversas maneiras como as pessoas se integram nas relações sociais tendo em vista, também, a intersecção de diferentes marcadores como a raça, o gênero, a classe e a sexualidade. Atenta a essa percepção, as práticas educativas devem possibilitar aos sujeitos questionar a existência de um plano lógico, normativo, transcendente, ou anterior, que abrigaria teorias e/ou normas jurídicas, apartadas das relações sociais. Ainda, essas direções, multiplicam as perspectivas com as quais os sujeitos vivenciam teorias e normas, para alterar o gradiente hegemônico dos discursos e das experiências disponíveis.

Estas escolhas têm sido importantes para sensibilizar os estudantes, no nível da percepção ordinária, como determinados pressupostos fundadores das teorias podem nos dizer muito sobre nós mesmos, sobre nossa cultura e sobre as razões pelas quais pensamos da maneira como fazemos a respeito do direito (DAVIES, 2002). Ademais, a convivência, a troca, os dissensos e os consensos provisórios entre sujeitos de diferentes regiões, tradições e condições sociais, na sala de aula, pode permitir o reposicionamento ético e político entre os estudantes, reconfigurando as distribuições de poder mais hegemônicas na sociedade (HARRIS, 2021). Em diferentes ocasiões, o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas proporcionou discussões subversivas e perturbadoras sobre meritocracia, racismo estrutural e desigualdade econômica.

Os relatos de diferentes sujeitos sobre suas experiências, em relação aos casos e aos debates realizados, permitiram o ganho de consciência sobre dinâmicas sociais invisibilizadas e suas conexões com a produção do direito, combinando compaixão e crítica. Estudantes com deficiência recusaram a reiterada posição social de vítima para questionar os limites práticos e simbólicos sobre suas capacidades; estudantes problematizaram as armadilhas da identidade como justificativa das opressões, ao se

confrontarem com as situações complexas dos atingidos pelos crimes da mineração; os dilemas sobre igualdade e liberdade religiosa chamaram a atenção sobre a dimensão estrutural – material e imaterial – do racismo na sociedade brasileira, atualizado, também, no ensino jurídico. Como ponderam bell hooks, Angela Harris e Paulo Freire, o exercício da capacidade afetiva e da *outridade* (do fazer-se outro) é uma prática fundamental para o desenvolvimento ético e revolucionário do ensino-aprendizagem.

Essa associação potente entre reflexão e emoção é desdobrada e reforçada na mobilização de diferentes recursos pedagógicos que buscam reorientar os usos dos sentidos nos processos de ensino-aprendizagem. No LABÁ, para além dos materiais bibliográficos textuais, usamos como referências materiais disponíveis em outros formatos digitais (*podcast* e vídeos) e uma *playlist* musical colaborativa, nomeada O direito & o direito, que serve como base para o trabalho final do curso. Nesta última avaliação, divulgada desde o primeiro dia de aula, os estudantes são convidados para, em grupo, apresentar uma performance coletiva e ou desenvolver objetos relacionados aos temas trabalhados. No CERCO, muitos alunos apresentam, à guisa de trabalho final, vídeos por eles próprios elaborados – alguns, ainda, já se aventuraram a compor canções, ou a redigir poemas e crônicas. O objetivo dos dois projetos é deslocar o ensino-aprendizagem da prática de repetição e de memorização, para articulação de outros sentidos, estimulando a criatividade e o uso de outros mecanismos de percepção. Motivo de ansiedade entre os estudantes, mas também de formação de alianças, estes trabalhos têm proporcionado deliciosos, críticos e sagazes encontros com cantoria, encenações, jogos, vídeo-artes, maquetes, dentre outras criações que despertam paixões necessárias ao processo de aprendizagem.

No bojo dessa ampliação de recursos pedagógicos e de plataformas, o TRAMA (vinculado ao LABÁ) desenvolveu, durante o período de ensino remoto, três ações que buscaram garantir a mobilização do grupo e dos estudantes ingressantes para além da sala de aula (virtual). Sem deixar de questionar o contexto de precarização do ensino remoto, nosso objetivo era ampliar e aprofundar as reflexões sobre as repercussões políticas, jurídicas e sociais da pandemia de Covid-19. Realizamos um conjunto de seminários abertos denominados *Tramando Com* e uma série de postagens nas redes sociais do coletivo, as *Tramas de Quarentena*, série especial dedicada à análise crítica da crise sanitária. Ainda, entendendo a importância de ouvir, de aprender e de discutir a partir das perspectivas dos próprios estudantes, organizamos o *NósEntreTramas*, modalidade aberta dos seminários, com base em textos e filmes. Nesses encontros autogestionados, tivemos a importante experiência de intercambiar funções entre

docente e discentes, modificando as posições tradicionais dos corpos e, dessa forma, alterando o registro dos seminários: houve um engajamento massivo de estudantes no debate e na audiência, a participação de sujeitos que raramente se encorajam a falar, e o compromisso coletivo com a qualidade do evento.

Similarmente, o CERCO desenvolveu algumas iniciativas, quando a quarentena se impôs. Primeiro, realizou três módulos de um projeto intitulado CineCERCO, que pretendia articular pensamento decolonial/pós-colonial e cinema. No primeiro módulo, escolhemos filmes e textos que pavimentassem o caminho para a discussão, nivelando as referências dos estudantes quanto à reflexão jusfilosófica acerca da colonialidade (e da política, de maneira geral). No segundo módulo, os participantes foram convidados a propor, eles próprios, as películas que gostariam de ver debatidas – muitos assumiram a função de relatores das sessões, expondo aos colegas, eles próprios, suas percepções (filtradas pela discussão justeórica) a respeito das obras. Em um terceiro módulo – intitulado *Dialética da Colonização no Cinema* –, partimos do clássico livro de Alfredo Bosi (*Dialética da colonização*), buscando filmes que “ilustrassem” cada um de seus capítulos. Depois, o CERCO, em parceria com o LABÁ, começou a desenvolver o projeto de extensão intitulado *Escrevivências Jurídicas*. Com múltiplos parceiros em sua organização (de dentro e de fora da Faculdade Nacional de Direito), o *Escrevivências Jurídicas* procura articular o conceito de ‘escrevivência’ (cunhado por Conceição Evaristo, para referir-se a uma ‘escrita de si’, que parta das experiências dos excluídos) e a ideia de *legal storytelling* (método, desenvolvido pela Teoria Racial Crítica e teorizado por Richard Delgado, que procura pensar o Direito através de contra-narrativas produzidas por pessoas não-brancas). O objetivo do *Escrevivências Jurídicas* é exortar os estudantes a pensarem (e a escreverem) o Direito em *primeira pessoa* – a se reconhecerem nos debates jurídico-dogmáticos travados nos cursos de Direito, para além do discurso impessoal e coisificante que prepondera em nossas instituições de ensino. Relatar – por meio de autoficção – minha relação *concreta* com a norma é dissolver a universalidade abstrata que, com frequência, escamoteia os mecanismos de dominação que operacionalizam o Direito.

4 Caravanas e coalizões: cercos e tramas pedagógicas

Nós habitamos “o nome da cidade”, não a “cidade mesma, espessa” – para fazermos referência à composição que Caetano Veloso (baiano exilado no Rio de Janeiro) fez inspirado em *A hora da estrela*, romance de Clarice Lispector (que, na

infância, deslocou-se com a família de Recife para a Guanabara) acerca de Macabéa, jovem alagoana que decide residir em terras cariocas. A cidade é um espaço, a um só tempo, material e simbólico: as representações que nosso imaginário elabora a respeito do território impregnam-se na forma como nos situamos nele. Assim, o Rio de Janeiro não é só uma área geográfica; é um conjunto de idealizações (veiculadas, por exemplo, por meio de canções como *Aquele braço*, de Gilberto Gil, *Samba do avião*, de Tom Jobim, e *Cariocas*, de Adriana Calcanhotto. Na música *Caravanas* – um samba aboleirado com pitadas de funk e referências ao jazz *Caravan*, de Juan Tizol e Duke Ellington – Chico Buarque esforça-se, precisamente, para *deslocar* essas idealizações, apresentando uma imagem alternativa da cidade. Muitas canções sobre o Rio são devaneios idílicos focados na Zona Sul: *Garota de Ipanema*, *Sábado em Copacabana*, *Ai de ti Copacabana*, *Maritmo* etc. Há, similarmente, crônicas sociais, com denúncias à opressão, que têm por cenário os subúrbios: *Nomes de favelas*, *Zé do Carçoço*, *Trem central*, *Rio 40 graus...* Esses dois espaços simbólicos (ou melhor, essas duas representações contrastantes da cidade) parecem, de forma geral, coexistir sem nunca se encontrar. O Rio dos devaneios idílicos e o Rio das crônicas sociais se desconhecem.

Ora, *Caravanas* propõe um encontro de dois mundos. Revisitando o poema *Inocentes do Leblon*, de Carlos Drummond de Andrade, Chico recupera o olhar do morador das regiões nobres do Rio frente à chegada de “invasores” – não mais em navios vindos do Atlântico, mas em caravanas do Arará, do Cachangá, da Chatuba, do Irajá, da Penha. O eu lírico, que descreve sua apreensão ante a entrada desses “estranhos”, vale-se de uma linguagem erudita e arcaizante (“real grandeza”; “marturqueza à la Istambul enchendo os olhos...”) para destilar uma mentalidade eivada de racismo e elitismo. Comparando o comboio de pretos e pobres da periferia da cidade a hordas de muçulmanos lançando-se sobre a Península Ibérica, o narrador procura reafirmar – no momento mesmo em que elas estão sendo *questionadas* – as fronteiras geográficas, econômicas e raciais que definem a topografia do Rio. Os suburbanos que buscam o Jardim de Alá (parque situado entre Ipanema e Leblon) seriam como “infieis” que ameaçam a paz e a segurança da Cristandade. Para o eu lírico – evidentemente, um homem branco e rico que reside em Copacabana – os negros do morro estão em condição de permanente “estrangeiridade”, são “bárbaros” que ameaçam “a gente ordeira e virtuosa” do asfalto. O único recurso é apelar para a polícia, no afã de que ela restitua as demarcações entre os “cidadãos de bem” e o “populacho”, despachando a ralé de volta “pra favela/ ou pra Benguela, ou pra Guiné”. Agora, os navios não mais trazem os negros para as praias da Baía de Guanabara, mas os expulsam dela: “crioulos

empilhados no porão/ de caravelas no alto mar”. Como canta O Rappa: “todo camburão tem um pouco de navio negreiro”.

Quanta desilusão e quanta violência são necessárias para, diante do sofrimento do outro, conservar a “inocência”? O narrador de *Caravanas* é o inocente do Leblon, sem filtros. Conservar os devaneios idílicos acerca da cidade, ignorando o destino daqueles que compartilham do mesmo espaço, pressupõe, deliberadamente, arrancar os próprios óculos e voltar-se de costas a todos, alienar-se.

Com medidas como a reserva de vagas, a universidade tornou-se, gradualmente, palco de encontros semelhantes ao descrito em *Caravanas*. Os “lugares naturais” – na terminologia de Lélia Gonzalez (GONZALEZ, HASENBALG, 1982) – questionados, pela presença (*material* e *simbólica*) de pretos e pobres em espaços até então reservados às elites políticas e econômicas. Mas, tal qual como fazem os inocentes do Leblon, as práticas hegemônicas nas Faculdades de Direito insistem em *desviar o olhar*, optando por ignorar as bagagens (histórias, estórias, memórias...) que essas caravanas de estudantes trazem consigo. As escolas de Direito, por vezes, procuram criar invisíveis “cordões sanitários” destinados a isolar esses alunos advindos das margens: estratégias de silenciamento são operacionalizadas, para evitar que eles falem a partir de suas realidades. Seguem sendo “estranhos”, “estrangeiros”, “indesejáveis. Deixamos escapar a oportunidade aprender com o *cruzo* dessas diferentes leituras do mundo.

Limitar a educação – no enalço do pragmatismo neoliberal – a um “treino de destrezas” de cariz tecnicista é um modo de impedir que, rompendo roteiros estreitos, *surpresas* irrompam na sala de aula. Facultar a palavra aos educandos, estimulando-os a usarem a própria voz, implica abrimo-nos à possibilidade do novo, do advento de opiniões e valores que podem colocar em xeque nossa compreensão do real. Nesse sentido, uma pedagogia situada comporta riscos – notadamente, o risco da invenção e da reinvenção. Sendo uma pedagogia da liberdade, é, também, uma pedagogia do erro, da possibilidade de percalços e desenganos. Como diria a poeta Hilda Hilst: “sou livre para fracassar”. Reivindicar a liberdade, na educação, pressupõe assumir o risco do fracasso, ou melhor, da emergência do imponderável. Como Paulo Freire e Antonio Faundez (1985) apontam, a educação crítico-reflexiva deve partir de uma *pedagogia da pergunta*. Ensinar é ensinar a *perguntar* – e o professor deve aceitar o risco de que não terá respostas definidas para parcela substancial dos questionamentos, o que fará do encontro com os estudantes uma aventura real. Devido à persistência de elementos autoritários em suas práticas de ensino, as faculdades de Direito, por vezes, reprimem

a pergunta. O perguntar torna-se burocratizado, sujeito a rotinas estandardizadas e antidemocráticas. Não há, aqui, espaço para sustos ou assombros. É uma *pedagogia da resposta*, calcada no encobrimento do outro, e que busca castrar a curiosidade.

Entretanto, é preciso muito ensaio para ser espontâneo. Para que a sala de aula seja um ambiente de troca genuína, é fundamental que o professor invista em estratégias que “quebrem” as práticas coisificadas às quais estamos presos. O processo de ensino-aprendizagem deve ser artesanal, e não industrial. Mas, para isso, é fundamental que os educadores inventem “armadilhas”, para si mesmos e para a turma, de maneira a subverter as “respostas prontas” e dar lugar à criatividade. Uma aula dialógica, que não se encontra engessada por um esquema pré-estabelecido, demanda muito mais do professor que a velha *lecture*. Na lição de bell hooks:

Uma vez que se abre o espaço para o diálogo na sala de aula, esse momento tem de ser orquestrado para que você não fique atolado com gente que simplesmente gosta do som da própria voz ou gente incapaz de relacionar a sua experiência pessoal com o tema acadêmico. (hooks, 2013, p. 202).

Ora, uma pedagogia da pergunta – que não reduz a aula a “transmissão de conteúdos” – deve articular ensino, pesquisa e extensão. A sala de aula é espaço de criação, no qual todos se veem como parceiros na produção de conhecimentos novos. E a sala de aula é rua, zona de interlocução entre a “leitura da palavra” e a “leitura do mundo”, a *theoria* e a *práxis*. Uma prática educativa radical, crítica e libertadora, precisa estimular a curiosidade crítica, e, com ela, o engajamento político. No Direito, isso implica converter as faculdades em “oficinas de utopias”, nas quais novas modelagens de organização político-social, mais próximas das aspirações dos grupos subalternizados, podem ser discutidas e experimentadas. Faculdades de Direito precisam converter-se em centros de experimentalismo democrático, que, escutando o “saber da experiência feito”, expanda nosso imaginário quanto às soluções que o universo jurídico pode dar às demandas da população (UNGER, 2005).²⁰

Parte dessa abertura já está desenhada na indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão universitária, norma constitucional no Brasil e princípio que organiza nossa proposta pedagógica. É nos cercos e tramas que tecemos com outros parceiros que vamos dando corporeidade aos nossos projetos (com quem fazemos o

²⁰ Um exercício de experimentalismo democrático, que se esforça, a partir de repertórios nacionais, para pensar a conjuntura político-jurídica brasileira, pode ser encontrado em BALESTRA, 2021.

que fazemos) e redirecionando os sentidos de nossas práticas (e quê e porquê fazemos o que fazemos). Os diferentes projetos de investigação e de extensão universitária que desenvolvemos a partir do LABÁ e do CERCO informam as escolhas do conteúdo e as estratégias de abordagem dos nossos cursos. Ademais, o LABÁ e o CERCO, juntamente com o grupo interinstitucional Pura Teoria do Direito, articularam uma rede de pesquisa, formando o projeto coletivo *Estudos Jurídicos Críticos* (EJC), que tem como objetivo central divulgar, produzir, popularizar e atualizar conteúdos que atrelam teorias críticas e pensamento jurídico.

As ações de extensão no campo da assessoria jurídica popular tem permitido a construção de projetos em coalização com movimentos e articulações sociais, envolvidas em conflitos e em lutas por direitos que rebatem nas nossas estratégias pedagógicas e de pesquisa. Para ficar com alguns exemplos: a partir do projeto *EJC* e da parceria com o *Movimento dos Atingidos por Barragens* (MAB), atuando na defesa dos direitos dos atingidos pelos crimes da mineração, posicionamos, em sala de aula, os temas sobre as fontes do direito junto à complexidade jurídica de definição dos conteúdos formais e materiais da reparação, e vimos investigando aspectos da contratualização neoliberal da Justiça; por meio do projeto *Cartografias Jurídicas*, articulado junto à *Campanha Nacional Despejo Zero*, em defesa do direito à moradia, trazemos para o debate sobre a validade e a legitimidade do direito, as experiências regressivas do Poder Judiciário nas ações de despejo. Essas experiências no campo da advocacia popular também repercutiram no desenvolvimento das ações de extensão do TRAMA junto à articulação *Tribunal Popular Internacional do Sistema de Justiça*. O Tribunal é uma plataforma que aglutina diferentes entidades da sociedade civil e da academia voltada à construção de processos de mobilização e de denúncia em torno das violações de direitos perpetradas pelo Sistema de Justiça no Brasil.

Ao fomentar o engajamento dos estudantes com setores militantes da sociedade civil, os diferentes projetos de extensão contribuem, também, para politização da formação jurídica tradicional: ampliam-se os repertórios de ação dos estudantes e forjam-se subjetividades políticas capazes de produzir respostas coletivas de enfrentamento ao quadro crônico de violações de direitos no país. As condições materiais em que nossos projetos têm se reproduzido espelham, também, a conjuntura político-social de ataque ao sistema educacional: temos poucos recursos financeiros e bolsas de pesquisa, contando com muito trabalho militante de docente e discentes.

“A realidade é assim mesmo, não há nada que possamos fazer” – é essa a ideologia fatalista que insufla a retórica neoliberal, solapando vontades, fragilizando ânimos e destruindo resistências (FREIRE, 2000). Arvorando-se no papel de “era pós-ideológica” – “fim da história” –, o capitalismo financeiro trabalha para “desproblematizar” o futuro. As faculdades de Direito foram particularmente vitimadas por esse discurso da acomodação, que prega a “inevitabilidade do amanhã”. Jovens estudantes – que, não raro, optaram por curso de Direito por acreditarem na luta pela justiça – são, cedo, convencidos de que não há mais alternativas. Diante da morte do sonho, da utopia e da história, resta a aderência ao mundo (que nega uma efetiva *presença no mundo*). Um ensino jurídico tecnicista, pouco preocupado com o impacto da norma sobre a vida, é “elogio da adaptação tomada como fado” (para recorrermos, uma vez mais, a categorias de Freire). Contra essa abordagem fetichista, a educação emancipadora reabilita a utopia, apresentando a história como *possibilidade*, caminho aberto. Repolitizar a educação significa vê-la, a um só tempo, como denúncia (da realidade posta), e como anúncio (de uma nova realidade). A tarefa do educador é ajudar a enxergar as possibilidades para a esperança (esperança calcada no amor, mas, também, na *raiva*). Só a esperança nos conduz a transubstanciar *vida (bios)* em *existência (zoé)*: não apenas viver, mas tomar consciência da própria vida, engajar-se no existir, se afastando da imediatidade do presente e se indagando acerca do amanhã. Uma pedagogia situada, hoje, pode incitar os estudantes de Direito a sondarem o horizonte – para além da conjuntura atual, esmagada pela fantasia de nos encontrarmos na derradeira fase de desenvolvimento do Estado de Direito –, em busca do “inédito viável”. Pois, como Paulo Freire repetidas vezes afirmou: “mudar é difícil, mas é possível”.

Referências

ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA, Philippe Oliveira de; OLIVEIRA, Mateus Augusto. Entre ideologia e utopia: a dialética da imaginação em Mannheim. *REVICE: Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 101-125, 2017.

ALMEIDA, Philippe Oliveira de. A faculdade de Direito como oficina de utopias. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, Belo Horizonte, n. 72, p. 481 a 511, janeiro a junho de 2018.

ALMEIDA, Philippe Oliveira de. A doença como metáfora racial: a pandemia de coronavírus à luz da Teoria Racial Crítica. *REJUR – Revista Jurídica da UFERSA*, Mossoró, v. 5, n. 9, p. 27 a 47, janeiro a junho de 2021.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1980.

ARAÚJO, Luana Adriano. Crits e crips: conectando estudos críticos de deficiência e estudos jurídicos críticos. *Revista Direito e Práxis*, v. 12, n. 2, Rio de Janeiro, p. 1270 a 1315, 2021.

BALESTRA, Vinícius. Ainda o presidencialismo: um debate a partir do pensamento de Roberto Mangabeira Unger. *Revista Direito e Práxis*, v. 12, n. 2, Rio de Janeiro, p. 1390 a 1418, 2021.

BELL, Derrick. *Faces at the bottom of the well: the permanence of racism*. New York: BasicBooks, 1992.

BRACAMONTE, Jose A. Minority critiques of the Critical Legal Studies Movement. *Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review*, Cambridge, v. 22, n. 1, p. 297 a 299, 1989.

CATÃO, Adrualdo de Lima. *Decisão jurídica e racionalidade*. Maceió: Edufal, 2007.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 6 a 17, janeiro a junho de 2017.

DAVIES, Margaret. *Asking the Law Question*. The Dissolution of Legal Theory. Second Edition edition. Pymont, NSW: Lawbook Co., 2002.

DERRIDA, Jacques. *Adeus a Emmanuel Lévinas*. Tradução de Fábio Landa, com a colaboração de Eva Landa. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EMERSON, Ken. When legal titans clash. *The New York Times*, 22 de abril de 1990. Disponível em < <http://www.nytimes.com/1990/04/22/magazine/when-legal-titans-clash.html?pagewanted=all> >, acessado em 31 de julho de 2016.

FRANZONI, Júlia Ávila. Geografia jurídica crítica tropicalista: a crítica do materialismo jurídico espacial. *Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 2923 a 2967, 2019.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or Recognition? A Political Philosophical Exchange*. London: Verso, 2003. ISBN 1-85948-648-3

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 60ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FISHER, Mark. *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* Tradução de Rodrigo Gonsalves, Jorge Adeodato e Maikel da Silveira. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

GHIRARDI, José Garcez. *O Instante do Encontro: Questões Fundamentais para o Ensino Jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

GOMES, Rodrigo Portela. Cultura jurídica e diáspora negra: diálogos entre Direito e Relações Raciais e a Teoria Crítica da Raça. *Revista Direito e Práxis*, v. 12, n. 2, Rio de Janeiro, p. 1203 a 1241, 2021.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

PONTES-SARAIVA, Ana; NEVES, Ciani Sueli das. De Patricia Williams a Patricia Collins: raça, crítica e feminismo. *Revista Direito e Práxis*, v. 12, n. 2, Rio de Janeiro, p. 1169 a 1202, 2021.

HARRIS, Angela P. *Compaixão e crítica*. Tradução de Ana Luiza de Oliveira Pereira, Alba Fernanda Pinto de Medeiros, Mylla Cristina Henrique Bezerra Cardozo e Lucas do Couto Gurjão Macedo Lima. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 1473 a 1498, 2021. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/59786/38131>>, acessado em 28 de julho de 2021.

KENNEDY, Duncan. Ensino jurídico e reprodução da hierarquia. Tradução de Sophia Vigário e Vitória Sinimbu. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 1419 a 1453, 2021. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/59769/38130>>.

- KLARE, Karl E. The law-school curriculum in the 1980s: what's left? *Journal of Legal Education*, Ithaca, v. 32, nº. 3, p. 336 a 343, setembro de 1982, p. 339.
- KONZEN, Lucas P. O que é geografia jurídica crítica? Origens, trajetórias e possibilidades. *Revista Direito e Práxis*, v. 12, n. 2, Rio de Janeiro, p. 1342 a 1367, 2021.
- LYRA FILHO, Roberto. *O que é Direito*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MBEMBE, Achille. *Necropolitics*. Duke University Press, 2019.
- MONTEIRO, Lucas Maximiliano. Ser Familiar do Santo Ofício via redes sociais: os vínculos entre agentes inquisitoriais e suas testemunhas em Rio Grande de São Pedro e Colônia de Sacramento (século XVIII). *Revista de História*, 2, 2 (2010), p. 35-58.
- NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3ª. edição. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- PIEIDADE, Vilma. *Dorotidade*. São Paulo: Editora Nós, 2017.
- ROCHA, Gabriela de Freitas Figueiredo. A construção da cidadania indígena no Brasil e suas contribuições à Teoria Crítica Racial. *Revista Direito e Práxis*, v. 12, n. 2, Rio de Janeiro, p. 1249 a 1269, 2021.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e Direito Alternativo*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.
- SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino de. A educação jurídica e a crise brasileira. *Cadernos FGV Direito Rio: educação e direito*. Rio de Janeiro: Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas, 2010. p. 9 a 38. (Artigo originalmente publicado em SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino de. A educação jurídica e a crise brasileira. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, v. 159, ano 52, p.449 a 459, maio/jun. 1955.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de escrever*. Traduzido por Pedro Süsskind. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de et al. (Org.) *O Direito Achado na Rua: Introdução crítica ao direito como liberdade*. Brasília: OAB Editora; Editora Universidade de Brasília, 2021.
- SILVA, Caroline. PIRES, Thula. Teoria Crítica da Raça como referencial teórico necessário para pensar a relação entre direito e racismo no Brasil. XXVI CONPEDI. Florianópolis 2015.
- SUNSTEIN, Cass R. How Star Wars Illuminates Constitutional Law (and Authorship). *The Rambler*. Disponível em <<http://newramblerreview.com/book-reviews/fictionliterature/how-star-wars-illuminates-constitutional-law-and-authorship>>, acessado em 30 de maio de 2016.

[279]

Cercos e tramas de pedagogia situada: ensino do Direito em campos de várzea

UNGER, Roberto Mangabeira. *What should legal analysis become?*. London/New York: Verso, 1996.

UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova faculdade de Direito no Brasil. *Cadernos FGV Direito Rio*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 16 a 38, novembro de 2005.

UNGER, Roberto Mangabeira. *The Critical Legal Studies Movement: another time, a greater risk*. London; New York: Verso, 2015.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

WARAT, Luis Alberto. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Introdução ao pensamento jurídico crítico*. São Paulo: Saraiva, 2002.

Philippe Oliveira de Almeida

Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Julia Ávila Franzoni

Professora Adjunta da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais.