

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL**

Fernanda Sousa Oliveira

**NAS TRAMAS DA COLONIALIDADE: A EXPERIÊNCIA
DE CONSTRUÇÃO SOCIAL DO OLHAR DE ESTUDAN-
TES DE DIREITO DO CAMPUS GOIÁS DA UNIVERSIDA-
DE FEDERAL DE GOIÁS EM 2022**

**Goiânia, Goiás
2022**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

FERNANDA SOUSA OLIVEIRA

3. Título do trabalho

NAS TRAMAS DA COLONIALIDADE: A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO SOCIAL DO OLHAR DE ESTUDANTES DE DIREITO DO CAMPUS GOIÁS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS EM 2022

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Sousa Oliveira, Discente**, em 13/01/2023, às 08:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thiago Fernando Sant'Anna e Silva, Professor do Magistério Superior**, em 13/01/2023, às 09:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3454444** e o código CRC **A04C92F4**.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL**

FERNANDA SOUSA OLIVEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para a obtenção do título de DOUTORA EM ARTE E CULTURA VISUAL. Área de concentração: Artes, Cultura e Visualidades. Linha de pesquisa: Culturas da Imagem e Processos de Mediação. Orientador: Prof. Dr. Thiago Fernando Sant'Anna e Silva.

**NAS TRAMAS DA COLONIALIDADE: A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO
SOCIAL DO OLHAR DE ESTUDANTES DE DIREITO DO CAMPUS GOIÁS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS EM 2022**

**Goiânia, Goiás
2022**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira, Fernanda Sousa
NAS TRAMAS DA COLONIALIDADE: [manuscrito] : A
EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO SOCIAL DO OLHAR DE
ESTUDANTES DE DIREITO DO CAMPUS GOIÁS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS EM 2022 / Fernanda Sousa
Oliveira. - 2022.
CCI, 201 f.: il.

Orientador: Prof. Thiago Fernando Sant'Anna e Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura
Visual, Goiânia, 2022.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, lista de tabelas.

1. Colonialidade. 2. Estado de Direito. 3. Visualidade. 4. Ensino
Jurídico. 5. Contravisualidade. I. Silva, Thiago Fernando Sant'Anna e,
orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 15/2022 da sessão de Defesa de Tese de **Fernanda Sousa Oliveira** que confere o título de Doutora em Arte e Cultura Visual, na área de concentração em Artes, Cultura e Visualidades.

Aos treze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e dois, a partir das quatorze horas, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “ NAS TRAMAS DA COLONIALIDADE: A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO SOCIAL DO OLHAR DE ESTUDANTES DE DIREITO DO CAMPUS GOIÁS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS EM 2022”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Thiago Fernando Sant’ Anna e Silva (FAV/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Cristiano Alexandre dos Santos (UEG), membro titular externo; Professor Doutor Welson Barbosa dos Santos (UFU), membro titular externo; Professora Doutora Leda Maria de Barros Guimarães (FAV/UFG), membro titular interno; Professor Doutor Glauco Batista Ferreira (FAV/UFG), membro titular interno. Durante a argüição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros com condição de atender às seguintes demandas: adensar nas análises do capítulo 3, rever as considerações finais melhorando-a. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Thiago Fernando Sant’ Anna e Silva, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos treze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e dois.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Thiago Fernando Sant'Anna e Silva, Professor do Magistério Superior**, em 16/12/2022, às 10:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Glauco Batista Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 19/12/2022, às 14:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leda Maria De Barros Guimarães, Professora do Magistério Superior**, em 21/12/2022, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CRISTIANO ALEXANDRE DOS SANTOS, Usuário Externo**, em 21/12/2022, às 15:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Samuel Jose Gilbert De Jesus, Coordenador de Pós-graduação**, em 21/12/2022, às 19:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3405255** e o código CRC **8791278D**.

Referência: Processo nº 23070.062205/2022-74

SEI nº 3405255

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – POUCAS MUDANÇAS	23
FIGURA 2 – AMBIENTE ESCOLAR	24
FIGURA 3 – DÁDIVAS POLÍTICAS	25
FIGURA 4 – PONTO DE ENCONTRO	26
FIGURA 5 – A SEGUNDA ESCOLA	29
FIGURA 6 – O PROFESSOR SUBSTITUTO	32
FIGURA 7 – OUTRA TENTATIVA, AQUI É PONTALINA	33
FIGURA 8 – UM RECORTE NECESSÁRIO	39
FIGURA 9 – NO CAMINHO DE CASA	42
FIGURA 10 – “NOVOS” EMPREENDEDORES	53
FIGURA 11 – INTERPRETAÇÃO SOBRE O ESTADO DE DIREITO	60
FIGURA 12 – FAMÍLIA MARISTA	70
FIGURA 13 – PRÁTICA DE VIGILÂNCIA NO PLANTATION	105
FIGURA 14 - NO MOSTEIRO, O DESESPERO	113
FIGURA 15 – MAPA DE RECURSOS NATURAIS DA ÁFRICA	116
FIGURA 16 – NOVAS DIVISÃO DE CAPITANIAS HEREDITÁRIAS	130
FIGURA 17 – CARTILHA DE POLITICA PÚBLICA EM SAÚDE	148
FIGURA 18 – PÁTIO DA CURSO DE DIREITO	150
FIGURA 19 – RECORTE DO SIGAA	157
FIGURA 20 – RECORTE DE MENSAGENS	159
FIGURA 21 – RECORTE DE MENSAGENS	161
FIGURA 22 – VISUALIDADES E CONTRAVISUALIDADES	167
FIGURA 23 – O RETRATO DA PRIMEIRA MISSA NO BRASIL	169
FIGURA 24 – REPRESENTAÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO	171

FIGURA 25 – PERÍODO CURSADO PELO SUJEITO DA PESQUISA	172
FIGURA 26 – DITADURA X DEMOCRACIA	174
FIGURA 27 – PRODUÇÃO DE VISUALIDADES	176
FIGURA 28 – PRODUÇÃO DE CONTRAVISUALIDADE	179
FIGURA 29 – INSURGÊNCIA OU CONTRAINSURGÊNCIA?	180

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1 – OS TRÊS COMPLEXOS DE MIRZOEFF	103
TABELA 2 – DADOS DA SEQUÊNCIA VIKING	114
QUADRO 1 – RECORTE DA HISTÓRIA DO CURSO DE DIREITO DE GOIÁS	139
QUADRO 2 – SOBRE O QUESTIONARIO	155

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

CCAA	CENTRO CULTURA ANGLO AMERICANO
CEPED	CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS NA ÁREA DO DIREITO
CNE/CSE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
EAD	ENSINO A DISTÂNCIA
EDFGV	ESCOLA DE DIREITO DA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
FAV	FACULDADE DE ARTES VISUAIS
FD	FACULDADE DE DIREITO
FGV	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
INDIPO	INSTITUTO DE DIREITO PÚBLICO E CIÊNCIA POLÍTICA
NAIR	NOVA ESCOLA JURÍDICA BRASILEIRA
OAB	ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL
OED	OBSERVATÓRIO DO ENSINO DE DIREITO
PPC	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PRONERA	PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA
PSDB	PARTIDO SOCIAL-DEMOCRATA DO BRASIL
PUC PR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PUC PR AA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ AMERICAN ACADEMY
UFG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNB	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNIFAN	FACULDADE ALFREDO NASSER

RESUMO

Esta pesquisa é uma proposta de tese que visa perceber a construção social do olhar de estudantes do curso de Direito da Universidade Federal de Goiás, Campus Goiás no ano de 2022. Percorremos nossa própria trajetória de construção profissional e acadêmica para compor um espaço autobiográfico. Percorremos os caminhos da colonialidade impressos no ensino jurídico brasileiro e que reverberam nos processos da formação jurídica de estudantes e profissionais que se envolvem com a dinâmica do Direito, quer seja, na universidade ou no judiciário. Percorremos as categorias fundamentais para as costuras entre Direito e Cultura Visual e a trama da construção social do olhar de estudante de Direito. Nos deparamos com a colonialidade e a pilhagem operando dentro de um Estado de Direito com um complexo de visualidade mirzoerfiano. A pesquisa aqui delineada é uma fazer cartográfico com abordagem qualitativa e autobiográfica. As análises advindas do nosso contato com o terreno de pesquisa proporcionaram uma aproximação com os sentidos que estudantes atribuem as imagens desde o ensino jurídico.

Palavras-chave: Ensino Jurídico, Cultura Visual, Colonialidade, Estado de Direito, Complexo de Visualidade.

RESUMEN

Esta investigación es una propuesta de tesis que tiene como objetivo comprender la construcción social de la mirada de los estudiantes de derecho de la Universidad Federal de Goiás, Campus Goiás en el año 2022. Recorremos nuestra propia trayectoria de construcción profesional y académica para componer un espacio autobiográfico. Recorremos los caminos de la colonialidad impresos en la educación jurídica brasileña y que repercuten en los procesos de formación jurídica de estudiantes y profesionales que se involucran con la dinámica del Derecho, ya sea en la universidad o en el poder judicial. Recorrimos las categorías fundamentales para las costuras entre Derecho y Cultura Visual y la trama de la construcción social de la mirada del estudiante de Derecho. Estamos ante la colonialidad y el saqueo operando dentro de un estado de derecho con un complejo visual mirzoerfiano. La investigación aquí esbozada es un trabajo cartográfico con un enfoque cualitativo y autobiográfico. Los análisis resultantes de nuestro contacto con el campo de investigación permitieron un acercamiento a los significados que los estudiantes atribuyen a las imágenes desde la educación jurídica.

Palabras clave: Educación Jurídica, Cultura Visual, Colonialidad, Estado de Derecho, Complejo de Visualidad.

SUMMARY

This research is a thesis proposal that aims to understand the social construction of the gaze of law students at the Federal University of Goiás, Campus Goiás in the year 2022. We go through our own trajectory of professional and academic construction to compose an autobiographical space. We walk through the paths of coloniality printed in Brazilian legal education and that reverberate in the processes of legal education of students and professionals who are involved with the dynamics of Law, whether at the university or in the judiciary. We went through the fundamental categories for the seams between Law and Visual Culture and the plot of the social construction of the Law student's gaze. We are faced with coloniality and looting operating within a rule of law with a Mirzoerfian visual complex. The research outlined here is a cartographic work with a qualitative and autobiographical approach. The analyzes resulting from our contact with the field of research provided an approach to the meanings that students attribute to images since legal education.

Keywords: Legal Education, Visual Culture, Coloniality, Rule of Law, Visuality Complex.

Ao povo de Aruanda, das calungas, das matas, das estradas e das ruas. Ao povo que não dorme, mas que olha quem precisa dormir. Gratidão.

E, a Casa Espírita Ismael. Gratidão, gratidão, gratidão.

Ao pai que provocou o direcionamento do olhar da filha.

AGRADECIMENTOS

Este é mais um espaço de (in)gratidão para tecer algumas reflexões. Agradecer é uma premissa básica para uma sociedade que se pretende regida pelo Estado Democrático de Direito continuar sua caminhada de obtenção ou manutenção do título de civilizada e desenvolvida.

E aqui não vou nem discutir o conceito de civilização ou a ideia do processo civilizatório. Também não irei discutir o Estado Democrático de Direito ou tampouco explicar o que é desenvolvimento ou o ato de agradecer, de ser grato ou grata.

Não, não, só quero pensar que agradecer é muito bom e necessário a nossa existência humana. Pode aliviar nossa própria alma e acredito que a do outro também. Um simples obrigado, obrigada. Talvez porque, em seu íntimo inacessível, o outro pode sofrer tanto quanto nós (eu) ou até mais nessa sociedade civilizada que inventaram para nós.

Principalmente para nós os ocidentais brasileiros que sobreviveram ao período pandêmico. Muitos de nós, aliviaram-se de corpo e alma, por terem passado por esta fase “contemporanieval” salvos (sãs, nem tanto).

Muitos de nós brasileiros e brasileiras se foram nessa época, tiveram suas vidas levadas de várias formas, claro. Talvez, a mais trágica tenha sido pelo fenômeno da SARS COV 19. Não conheci ninguém que foi embora dessa forma. Mas, não me sinto à vontade para agradecer por isso. Às vezes me pergunto por que não?

Talvez a resposta para essa reflexão começa a ser construída neste pequeno trabalho de final de curso. E olhar para o Estado Democrático de Direito e suas instituições são uma necessidade humana improrrogável.

Eu preciso agradecer aqui. Vou agradecer. Mas, como agradecer e a quem dirigir os agradecimentos?

Cada um sabe de si e do lugar que ocupou e ocupa no processo histórico nesta sociedade brasileira contemporânea e civilizada forjada na mentira institucionalizada, na grosseria normalizada e na violência.

Então, uns agradecem enquanto outros não. Uns zombam da dor alheia, outros não. Uns compartilham o que podem, outros não. Uns querem mais para todos e todas, outros só para alguns e algumas.

Em relação ao como eu gostaria de agradecer seria instituindo um aumento de 33,24% para todos e todas os professores e professoras que participaram direta ou indiretamente da minha formação neste doutorado. Associado a isso, uma gratificação por aluno ou aluna orientada.

Esse aumento vai para:

Alice Fátima Martins, Carla Luzia de Abreu, Leda Maria de Barros Guimarães, Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues, Rosa Maria Berardo, Thiago Fernando Sant'Anna e Silva meu o atual orientador e ao professor José Ribeiro da Silva, meu primeiro orientador no Programa. Professores e professoras que tive a oportunidade de compartilhar conhecimentos e experiências.

Contudo, o poder de dizer o Direito não é meu e sim do Estado. Eu só tenho um mísero voto para contribuir com as eleições presidenciais e dos demais parlamentares que decidem nossas vidas pessoais e profissionais. Mas, sintam-se donos de 33,24% de aumento.

Agradeço aos colegas de trabalho que contribuíram com a coleta de dados, especialmente, a professora Janaína Tude Sevá e professora Arlete Vieira pelo engajamento com nossa proposta de trabalho e a colega de doutorado Márcia Santana Soares.

Obrigada também aos sujeitos desta pesquisa que se propuseram a tramar conosco nesse emaranhado que é o nosso tesar.

Obrigada ao querido amigo Lênin Tomazett Garcia pelos direcionamentos.

Por fim, agradeço minha amada família pelo apoio e incentivo de sempre. A minha esposa e filhos meu amor e gratidão.

SUMÁRIO

RESUMO	12
AGRADECIMENTOS	16
CAPÍTULO 1 (ESPAÇO AUTOBIOGRÁFICO)	
1. NOTAS INTRODUTÓRIAS	22
1.1 EPISTEMOLOGIA DO PERCURSO	22
CAPÍTULO 2	
2. EXPERIÊNCIA DO ENSINO JURÍDICO: CARTOGRAFANDO PROCESSOS	49
2.1 TRAMANDO EM LINHAS MACHADIANAS	50
2.3 PERSPECTIVAS: NOVOS OLHARES OU OLHARES (RE)NOVADOS?	64
2.3.1 FOCALIZANDO O ENSINO JURÍDICO DESDE FGV-RJ E PUC PR	73
CAPÍTULO 3	
3. ESTADO DE DIREITO E CULTURA VISUAL: NAS TRAMAS DA VISUALIDADE	90
3.1 O SENTIDO DE ESTADO DE DIREITO	92
3.2 ENTRELAÇAMENTOS ENTRE ESTADO DE DIREITO E CULTURA VISUAL	97
3.3 ENTENDENDO A PILHAGEM	113
CAPÍTULO 4	
4. O PERCUSO METODOLÓGICO	135
4. 1 O TERRENO MAIS DE PERTO: UM LUGAR PARA PRODUÇÃO DE SENTIDOS CARTOGRÁFICOS	137
4.2 AS TURMAS DO CURSO DE DIREITO: OS SUJEITOS DESSE TESEAR	140
4.3 A PESQUISA QUALITATIVA.	142
4.4 O FAZER CARTOGRÁFICO: ENTRELAÇANDO CONTEXTOS, PROCESSOS E EXPERIÊNCIAS	144
4.5 A ESCOLHA PELO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	152
4.6 OS CAMINHOS DO QUESTIONÁRIO	158
4.7 ENTRELAÇAMENTOS: OS SENTIDOS DAS IMAGENS PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA	163
4.7.1 OS SENTIDOS DA IMAGEM PARA OS/AS ESTUDANTES	168
4.8 POSSIBILIDADES DA IMAGEM NO CURSO DE DIREITO DO CAMPUS GOIÁS/UFG...	182
NOTAS (IN)ACABADAS	190
REFERÊNCIAS	194

CAPÍTULO I (ESPAÇO AUTOBIOGRÁFICO)

O que pensamos
que se aprende
com a escrita de
um(a) autobiografia?

O que é in-
teressante contar
a partir do "eu"?

Será que é pos-
sível fazer uma
contra-narrativa
sem ser colonial?

re e desincorporamente
cional e amadurecimento
al ao mesmo tempo
- atravessam elementos
, sociais e econômicos
vidade.

no espaço autobiográfico
seu atravessada pela
outro, por pessoas, fatos,
decisões internas e externas...

tentativas de escrita
o trabalho de autores e
gicinas, com a produ-
coligos de trabalho.

HORARIO

SEGUNDA

Matemática

Matemática

Português

Português

Passar filme!

TERÇA

Português

Português

História

Geografia

Artes

QUARTA

Matemática

Matemática

Geografia

Artes

Ciências

QUINTA

Ciências

Passar filme!

Redação

Educação Física

Educação Física

1. Notas introdutórias

Este texto, um espaço autobiográfico, tem o propósito de apresentar as circunstâncias, os contextos e as travessias realizadas desde as aproximações entre Cultura Visual, Direito e minha trajetória como docente no ensino, em especial o jurídico. Busco situar a pesquisa a partir de incômodos, desconfortos, inquietações formadas ao longo da trajetória docente, construída e reconstruída cotidianamente. As reflexões advindas dessa prática pedagógica incomodada e inquieta reverberam no problema que norteia esta pesquisa.

1.1 Epistemologia do percurso

Desde o ano 2000, minha trajetória acadêmica e profissional vem sendo construída. Terminei a licenciatura em História pela Universidade Estadual de Goiás unidade de Morrinhos, Goiás e ingressei no serviço público municipal da cidade de Pontalina, também situada no Estado de Goiás. Embora o cargo que deveria preencher no ensino fundamental nesse primeiro concurso teria que ser para docência em História, isso não ocorreu na realidade. Ministrei aulas de inglês para turmas de 5^a a 8^a séries. Sem questionar muito tal condição estranha e imposta para meu primeiro ato no exercício da prática profissional, segui com as determinações hierárquicas e iniciei os trabalhos.

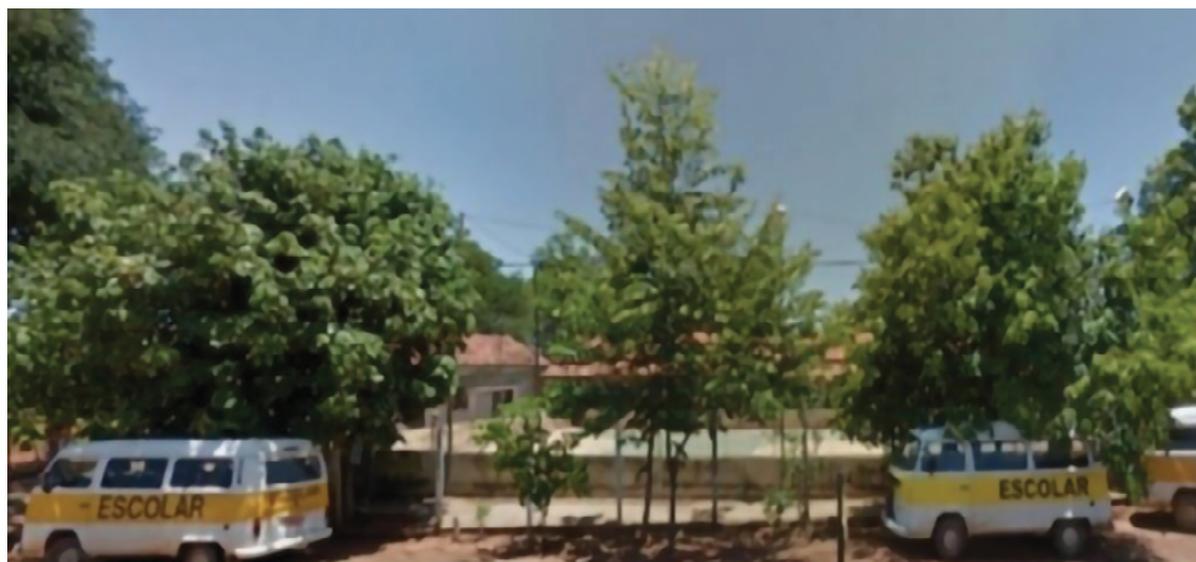
Não questionei diretamente os meus superiores, mas não pude deixar de elaborar perguntas e perguntas. Aulas de inglês no ensino público municipal? Por quê? Por que, se fiz concurso para História, sou formada em História e passei no concurso para a vaga de História? Por que não o segundo colocado?¹ Estudei tanto e isso? Não que a disciplina fosse melhor ou pior. Não era essa a questão. Eu estaria preparada para essa demanda? Qual seria a melhor maneira de abordar os temas dessa área? De que forma, o que aprendi no curso de História poderia ajudar-me a pensar os conteúdos que eu deveria ministrar? Essas questões deixavam-me bastante incomodada porque, primeiro, os conteúdos eram novos e tinham que ser aprendidos; segundo, porque as questões metodológicas precisavam ser adequadas para o ensino do Inglês.

¹ O segundo colocado tinha formação em geografia. Mas, posteriormente, descobri que ele ficou com uma vaga na área dele e ainda na cidade. Enquanto eu, primeira colocada no concurso, fui para zona rural. As velhas e novas políticas de apadrinhamentos do clássico e tradicional coronelismo goiano.

Designaram-me para a Escola Municipal Olímpio Sampaio, localizada na fazenda Abacaxi, situada na GO-215, KM 38. O grupo de professores que ministravam as aulas encontrava-se perto da praça Alfredo Nasser, em Pontalina, sempre no período da tarde, para irem à escola. Um carro tipo Kombi fazia o transporte de alunos e professores. A “nossa”, ou seja, dos professores, era branca com azul com a designação de “escolar”. Atualmente seguem um novo padrão: branco com uma faixa amarela. Apresento algumas imagens que servem neste texto como figuras de contextualização e resgate de memória histórica e espacial.

Figura 1: Poucas mudanças

Figura 2: Ambiente escolar



A imagem da Figura 2 apresenta a frente da Escola do “Abacaxi” como é conhecida na região. Ela possui por volta de 8 salas de aulas, 1 cozinha, dois banheiros e uma quadra e esportes sem cobertura. Atendia, na época em que trabalhei por lá, em média 200 crianças todas moradoras e trabalhadoras

das fazendas e sítios da região. A escola permanece com mesma estrutura e aparência, mesmo depois de passados quase 20 anos. Duas décadas sem alterações significativas, principalmente no trato com a educação da população rural. Nada de benfeitorias. (OLIVEIRA; SOUSA, 2020).





Figura 3: Dádivas políticas

No final do ano de 2021, a escola recebeu um “presente” do Deputado Alcides Rodrigues que, de acordo a publicidade (medalhiana?), construiu com recursos salariais.



Figura 4: Ponto de encontro

A Figura 4 traz o cruzamento das avenidas Rui Barbosa com Azarias Jorge. A varanda da casa verde, situada à esquerda na imagem, era o ponto de encontro entre professores e o motorista da *Kombi* escolar. Esta casa é de propriedade do Senhor Alaidio Rodrigues Valadão e Senhora Sílvia da Costa Valadão, donos de uma das primeiras fábricas de picolés da cidade. Nenhum membro da família tem vínculo com a Escola Olímpio Sampaio.

Mesmo assim, ali se tornou o ponto de encontro desse grupo. Situa-se em frente à principal praça da cidade, a Alfredo Nasser. Nessa praça, grupos de Estudantes fizeram seu ponto de encontro com seus respectivos motoristas para irem até as faculdades nas cidades vizinhas. Sempre me perguntei por que tenho que ficar na porta da casa de alguém que não tem nenhuma relação com nossa demanda para esperar o transporte? Por que esse grupo de professores não ficava lá na praça num lugar público para tomar o ônibus como “todo mundo” fazia? Não incomodava os donos da casa?

As imagens apresentadas dialogam com o texto na medida em que contribuem para lembrar² lembranças e processos históricos. Ao mesmo tempo, elas servem para reafirmar mais permanências do que rupturas.

Como ensinar esses conteúdos passava a ser uma questão geral e de primeira grandeza na minha trajetória pedagógica e do meu próprio processo de aprendizagem. E, numa época em que a internet ainda era para poucos, as bibliotecas de qualidade localizavam-se nos grandes centros e a escola não garantia nem mesmo os materiais básicos, a criatividade e o jogo de cintura pareciam ser bons recursos pedagógicos.

Mais ou menos nesse mesmo período, precisamente, dois anos antes, chegou à cidade a primeira escola especializada em língua inglesa, o Centro Cultura Anglo Americano (CCAA). Matriculei-me logo. Não demorou muito para a diretora desta franquia de língua estrangeira convidar-me para ministrar aulas para as turmas iniciais.

Também não demorei na minha resposta para aquela proposta. Aceitei. E, foi a partir dessa experiência singular que me foi possível pensar e aplicar uma metodologia para os alunos da Escola “Abacaxi”. Pouco a pouco, fui testando e realizando algumas adaptações para o ensino do inglês na escola pública. Para as adaptações, precisava usar videocassete, TV, filmes ou animações em inglês e atividades elaboradas a partir das produções filmográficas que eram apresentadas aos alunos em sala de aula. Apresentava uma sequência do filme, depois parava para explicar alguns pontos da gramática.

2 Embora o conceito de memória não esteja incluído em nossas categorias de pesquisas, importa pontuar que lembrar, lembrar ou mesmo relegar ao esquecimento é parte do processo estrutural da memória histórica individual ou coletiva. Quando lembro minhas lembranças das primeiras experiências profissionais o faço desde o lugar da individualidade, ao mesmo tempo, tenho a oportunidade de (re)ver a (re)construção da professora em formação, as experiências, as expectativas. Enfim, por ser um elemento conceitual importante na ciência busco em Pierre Nora (1994) sua determinação. Ele aponta que “A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações”. (tradução livre)

Então, assistíamos outra vez para tentar compreender e falar os diálogos por meio de pequenos grupos. Posteriormente, realizavam-se as atividades escritas, previamente preparadas para aplicar em sala. Basicamente a proposta metodológica funcionava assim.

Funcionou bem até os idos do quarto mês, consegui aplicar em média cinco unidades e meia em cada uma das turmas que lecionei. A adesão dos alunos foi fundamental para o avanço do conteúdo e das atividades. A cada 15 dias, mais ou menos, pois dependia do avanço da atividade na sala, era preciso fazer uso do equipamento de audiovisual.

Esse equipamento era composto por um videocassete e uma televisão tubular de 29 polegadas instaladas numa armação de ferro com rodinhas. Nada discreto e ficava na sala da coordenação. Para fazer uso do equipamento, deveria apenas ser solicitado informalmente para a secretária ou coordenadora e pronto, só usar.

Nesta unidade escolar e nas outras em que trabalhei em Pontalina havia semana de planejamento. Sua duração não passava de uma tarde de fato e para recebermos informes oriundos da prefeitura ou da secretaria de educação. Para minha primeira reunião de planejamento como concursada foi bastante frustrante.

Nada de discussões pedagógicas, apresentações dos planos de ensino, metodologias, literatura infanto-juvenil, livros didáticos. Somente informes hierárquicos. Mas por que relembro essa situação? Qual sua importância para essa narrativa em primeira pessoa?

Porque se não há compartilhamento dos planos de ensino, dos planos de aula, enfim, de um diálogo mínimo entre o coletivo de professores que atuam numa unidade de trabalho, fissuras e fraturas se instalavam no processo político e pedagógico da escola, atravessando pessoas, profissionais, conteúdo e processo ensino-aprendizagem. Eram instaladas barreiras, muitas vezes, intransponíveis. E, logo vieram as barreiras para serem enfrentadas por mim.

Barreiras externas à sala de aula. Situações-problemas que jamais imaginei estar em pauta dentro ou próximo do trabalho pedagógico. Eu me vi, na literalidade do fato, numa arena de gladiadores romanos. Só não tinha noção exata, na verdade nem aproximada, de qual das numerosas posições eu exerceria ali naquele picadeiro político de horrores. Mas, adianto: logo fui colocada à disposição da prefeitura. O que foi que eu fiz para merecer isso?

Fiz uso do equipamento audiovisual demasiadamente. Mas minha metodologia estava toda descrita no meu planejamento pedagógico. Precisaria usar videocassete e a TV duas vezes ao mês por turma pelo menos para poder passar a sequência da animação ou do filme que pretendia trabalhar. Usar imagens, filmes, animações em sala de aula já era comum para mim porque eu estava estudando inglês há pelo

menos dois anos, por meio de uma metodologia que trazia esses elementos para a promoção do ensino-aprendizagem. E funcionava bem.

Por que tantos incômodos no trato com estes equipamentos? Como estavam sendo usados pelo coletivo de profissionais? O que significava o seu uso na escola e pela escola?

Com essas questões em mente e muito mais frustrada do que entrei na carreira do magistério em inglês, no semestre seguinte fui encaminhada para outra escola rural. Desta vez para o povoado de “Dois Irmãos”, situado na GO-215, na Escola Dr. José Guimarães.

Não ministrei aulas nessa escola, fui alocada para ser coordenadora de alguma coisa. Não tinha um nome específico essa coordenação. Tipo uma “faz tudo”. Lembro-me que até professor que faltava eu tinha que substituir. Se eu achei complicado ministrar aulas de Inglês, para essa experiência o leque de oportunidades interdisciplinares, na verdade, transdisciplinares aumentara. Fui professora de matemática, ciências, português, artes e educação física. Na Figura 5, é possível observar um pouco da estrutura física que abandonei no tempo e no espaço. Embora nossa história tenha terminado, há continuidades.



Figura 5: A segunda escola

O espaço físico da escola de “Dois Irmãos” possui seis salas de aulas, uma cozinha, sala de coordenação e professores integradas, banheiros masculino e feminino, sala da diretoria, biblioteca e uma quadra de esportes (OLIVEIRA; SOUSA, 2020).

As perguntas, elaboradas a partir da experiência na primeira escola, ainda estavam dentro da minha mochila. Abria, fechava, colocava e tirava coisas, conhecimentos, experiências e metodologias lá permaneciam enalacradas, sem respostas. Porém, elas estavam sempre inquietas. Sempre tentando entender circunstâncias, contextos e seus numerosos emaranhados que lentamente deixavam aparecer as pontas para o desenrolar das tramas sociais formadas e (re)formadas na dinâmica daquelas escolas.

De professora à coordenadora. De coordenadora a multiprofessora³. Tudo acontecia rápido por aqueles tempos idos. Em processo de formação do “eu” docente, ali no dia a dia, também, ia sendo forjado o “eu” coordenadora. Conhecimento aprendido no tumulto e calor das demandas que surgiam e (re)surgiam incansavelmente.

Desde esse lugar de coordenadora, foi permitido entrar por meus olhos imagens referenciadoras das dificuldades de gestão, das dificuldades enfrentadas pelo corpo docente, servidores auxiliares da educação e de alunos, de todo o coletivo escolar municipal público daquela localidade, vinculada ao município de Pontalina, Estado de Goiás.

Não pretendo estender-me e apontar muito do que vi. Contudo, devo apresentar por onde meu olhar transitou e estive mais detido. Assim que cheguei à Escola Dr. José Guimarães, fui recebida com entusiasmo pela direção e pelos alunos. Conheci toda estrutura e depois fui encaminhada para a sala da coordenação que era conjugada com a dos professores. A diretora e eu conversamos um pouco sobre família e logo me veio à mente que deveria perguntar: “Quais serão as minhas atribuições aqui na escola?”

Sem tardar, a resposta veio em forma de tópicos e um *tour* pela escola novamente. O primeiro tópico da lista nos levou para um espaço pequeno, uma sala que não tinha mais de 3m² e um amontoado de livros esparramados para todos os lados. Praticamente tudo sem ordem. De acordo com a lista dela, essa era minha primeira atribuição como coordenadora. Organizar, sistematizar e montar a biblioteca.

O segundo tópico da lista de atribuições nos levou a quadra de esportes e ao material esportivo. Eu deveria ser a intermediária entre o professor de educação física e o seu próprio equipamento de trabalho. Além de substituí-lo quando esse não pudesse ministrar aulas.

O terceiro tópico direcionava-nos até a cozinha da escola. Ali deveria observar como estava a feitura do lanche e a quantidade de suprimentos para sua produção.

3 Uso essa palavra para dar sentido a minha função de professora em várias áreas.

O quarto tópico, e *tour*, foi o mais interessante e revelador de todos, houve um ou outro depois desse, mas com menor expressividade. O quarto foi um divisor de águas na minha prática docente. Marcou-me profundamente. Intrigou-me, desajeitou-me. Fui apresentada ao professor substituto oficial da escola: o equipamento de TV e videocassete instalados numa estante de metal com rodinhas. Ficava na última sala que eu tinha para visitar, a da diretora. Foi-me explicado que caso algum professor tivesse necessidade de se ausentar eu deveria ministrar o conteúdo do dia daquele professor. Caso não pudesse fazer esse procedimento, deveria, então, exibir um filme ou, mais especificamente, “passar um filme”.

Ciente das atribuições⁴ de coordenação, segundo a oralidade e entendimento da direção da escola, iniciei os trabalhos simultaneamente. Cada dia era oportunidade de realizar esta ou aquela atribuição. Porém, usar o professor substituto, não. Esse eu resisti o quanto foi possível.

Solicitei dos professores que necessitassem faltar às aulas que elaborassem e enviassem uma atividade para serem aplicadas em suas respectivas turmas. Solicitei que outro professor, caso pudesse, usasse a aula para adiantar o próprio conteúdo. Ministrei aulas de outras disciplinas como geografia, inglês, ciências, português, artes e educação física porque me foi dada essa opção ou, então, teria que “passar filme”.

Quando eu entrava em sala de aula para ministrar o conteúdo do professor ou passar a atividade que fora enviada para a coordenação aplicar, era quase sempre um olhar de surpresa e questionador. Perguntas vinham ao meu encontro: “Não vai ter filme?” Ou ainda “vamos assistir filme⁵, professora?” Nem todos os professores aderiram as minhas propostas. Resistiram, contestaram. Outros me entregaram o silêncio como resposta.

Enfim, queria que passasse o filme. Simples e eficiente para aquele coletivo. Para mim, uma ferramenta para ser aplicada no processo de ensino-aprendizagem, com possibilidade de numerosas formatações metodológicas, reduzida a “tampa horários”, a um professor substituto de baixo custo para a instituição.

Ao fim e ao cabo, era dado a ele (o equipamento de TV e videocassete) um título menor do que merecia. E os que o usavam de forma adversa da que lhe fora dada, construída para ele ao longo de sua existência naquele espaço coletivo, estavam “fora da caixa”, não se enquadravam na ordem estabelecida. Professor preguiçoso ou professor enrolador? Alguns adjetivos usados para rotular quem fazia uso do “filme” em sala de aula. Contraditório.

4 Não havia nenhum documento oficial oriundo da prefeitura com as atribuições, funções de coordenação e direção. Tampouco havia plano de carreira para o cargo de professores neste município no período em questão.

5 : Como era comum assistirem filmes quando o professor ou professora. Era uma distração para eles..



Figura 6: O professor substituto

Fonte: Adptação do Google Imagens, 2022

Desencaixada desde o início na profissão docente, caminhei tentando encontrar formas para ministrar aulas dinâmicas, despojadas, agradáveis para os alunos e para mim mesma. Decidi compartilhar a metodologia que havia pensado e aplicado para o ensino de inglês na outra escola que trabalhei e queria discutir com a diretora a possibilidade de repensar a ideia do uso daquela tecnologia em sala de aula.

Além do mais, queria produzir vídeos com os alunos da escola, já que naquela mesma época comprei uma filmadora Panasonic em VHS e queria produzir pequenos filmes. Por que não na escola e a partir da escola? Recém-formada, empolgada e em estágio probatório. Ideias demais para pouco espaço de produção e execução. Ali? Ali, estava tudo em ordem. As escolas do município pertenciam ao governo da situação. Tinham lanches todos os dias, transporte também. O “tempo novo⁶” havia chegado.

6 “Tempo Novo” foi expressão usada desde os anos de 1998 pela campanha política do candidato a governador do Estado de Goiás pelo Partido Social-Democrata Brasileiro (PSDB), Marconi Perillo. Indicava que a velha política não cabia mais em Goiás e que o povo goiano precisa de mais. Do novo, do tempo novo.

Mas as metodologias de ensino e as ideias que se tinham delas pareciam seguir uma linha contínua, transpassavam tempo e espaço. Tempo velho e tempo novo se fundiam.

De qualquer forma, minhas ideias foram ouvidas pela direção e colocadas em molho. O semestre ia passando e novos colegas de trabalho chegaram. Uma para a cozinha e outro para trabalhar diretamente comigo. Bom ou ruim? O que isso significava? O desfecho.

Colocada à disposição da prefeitura. Sem eira e nem beira. Fui para a última escola municipal e agora na cidade. Uma “sem” matéria e com metodologias duvidosas. Professora-problema. Comecei “minha carreira” de professora de educação física, na verdade estava mais para treinadora, boleira ou outro adjetivo voltado para os esportes, em especial o futebol, do que propriamente uma docente do ensino da educação física. Havia um costume naquela localidade em ministrar futebol e no máximo voleibol, como conteúdo da educação física.

Na imagem a seguir, rememoro, panoramicamente, um pouco do espaço de trabalho em que aprendi um pouco do jogo político entre docentes e a ruptura com o ensino fundamental.



Figura 7: Outra tentativa, aqui é Pontalina

Fonte: arquivo pessoal.

A Figura 7 retrata as instalações físicas do Colégio Ayrton Sena, situado na Cidade de Pontalina – Goiás. Ele está com alterações significativas em sua estrutura física. Tem excesso de concreto e nem se tornou quadra poliesportiva. Mas agora, nos últimos dois anos, ele abriga uma faculdade particular com incentivos fiscais e que oferece o curso de Direito (OLIVEIRA; SOUSA, 2020).

Talvez por eu ter uma experiência no vôlei e futebol profissional e, acrescido a isso, promoverem um julgamento sobre minha prática pedagógica “fora da caixa”⁷, eles tenham pesado no meu currículo para assumir essas aulas. Assumi. Mas, mesmo assim, havia uma metodologia a seguir. Não foi desde a educação física em si, mas foi desde os treinamentos que tive no Goiás Esporte Clube e Aliança/ Goiânia Esporte Clube.

Os alunos queriam jogar bola. Nada mais disso era educação física ali. Boa parte dos alunos queria seguir carreira no futebol, como seu conterrâneo Paulo Nunes⁸. Alguns dos meus alunos chegaram a fazer os famosos “testes” ou “peneiras” em times profissionais. Não conseguiram permanecer nos clubes ou não passaram nessas seleções e tiveram que retornar para Pontalina e para a escola.

A quadra de esportes, a “nossa” sala de aula, parecia ser palco para suas performances individuais, o lugar de onde ecoavam suas vozes. Encaixavam-se ali, somente ali naquela quadra, retangular e com vistas para o céu. Buscando que estes alunos e os outros olhassem para o horizonte, acima das muretas daquela quadra e pudessem avançar em suas histórias, pensei numa forma de trabalhar com eles e elas.

Com aulas duas vezes por semana e muitos alunos para atender, dividi as aulas em duas etapas. A primeira para aquecimento e treinamentos de fundamentos do futebol (na prática) e, na segunda parte, eram realizadas partidas curtas entre os times que eles ou eu elencávamos.

7 Embora a expressão “prática pedagógica “fora da caixa” não se constitua num conceito acadêmico, a uso aqui como exercício de retórica, que tem dupla finalidade. A primeira está relacionada a não pretensão de discutir a aprofundar nas teorias curriculares ou teorias pedagógicas do campo da educação neste momento do texto. A outra finalidade, mais fundamental neste momento, está relacionada à intencionalidade de expressar meu posicionamento profissional que sempre se distanciou de metodologias tradicionais e não críticas por reconhecê-las como insuficientes ou mesmo inadequadas para os contextos escolares nos quais eu trabalhava. A minha prática pedagógica “fora da caixa” da escola sempre representou uma luta constante pela garantia de saberes e de identidades que historicamente vêm sendo oprimidas e discriminadas. Dar voz a alunos e alunas e seus saberes, suas formas de interagir com o mundo e fazer isso dialogar com o currículo oficial é o que tem guiado o meu trabalho pedagógico desde o início da minha carreira. Por ser uma postura contra hegemônica vem sendo rechaçada, desqualificada e muitas vezes ocultada, daí ser oportuna a metáfora “fora da caixa”. Para aprofundamento na discussão sobre como o currículo é espaço de saber, identidade e poder, indico **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo, de Tomaz Tadeu da Silva.

8 Jogador de futebol nascido e criado em Pontalina, Goiás. Iniciou sua carreira pelo Flamengo Esporte Clube (1990-1995) depois se destacou no Grêmio Esporte Clube (1996-1997) e Palmeiras Esporte Clube (1998-1999).

Muitos problemas surgiam daí. Cito dois comuns. Se eu deixasse apenas para eles escolherem os times, aqueles que tinham a técnica mais apurada e eram conhecidos como os “melhores” alunos, então, formavam os times mais fortes. Não perdiam nenhuma partida e, conseqüentemente, não saiam de campo durante toda a aula.

Os que não eram esses “melhores alunos” não eram escolhidos ou ficavam em desvantagem. Por outro lado, se eu escolhesse os times, os alunos que se achavam os “melhores” me sabotavam. Isso porque eu equilibrava os times e nem sempre poderiam jogar o tempo todo.

Esses alunos com capacidade técnica mais elevada se achavam os mais capacitados para estarem em todos os momentos jogando, coincidentemente eram os mesmos que haviam saído da cidade para fazer a “peneira” ou que foram jogar na Escola de Futebol do Paulo Nunes, mas também não ficaram lá por várias questões. Eu tive vontade de expulsar dois ou três deles várias vezes da sala de aula (quadra). Mas que tipo de professora eu seria se os colocasse para fora do espaço que mais gostavam, depois que todos os outros espaços o fizeram? Ali não era o espaço para exclusões, não era esse o meu papel. Eu fracassaria com eles e com minha prática pedagógica.

Um desses alunos provocou-me tanto, num desses dias, que ao término do primeiro tempo da aula, instruí que ele tirasse o famoso par ou ímpar comigo para escolher os jogadores. Ele escolheu os cinco com ele e eu quatro. Mandei todos para suas posições. Enquanto eu dava instruções para outro aluno sobre arbitragem, ele atçava o outro time falando que iam perder porque faltava um jogador.

Eu entrei em campo como o quinto jogador. Tomaram um susto. Nunca tinham visto uma professora da escola jogando, futebol então. Tampouco tinham visto ou sabiam que eu joguei profissionalmente. Demos muito trabalho. Jogamos com a ideia de grupo, com táticas específicas, enquanto eles faziam apenas o jogo das “estrelas”, o jogo individualista, de poucos toques. Partida finalizada nos pênaltis.

Perdemos. Mas eu nem imaginava que havia ganhado e muito. Digo isso porque depois desse evento pedagógico não tive dificuldade nenhuma para mais nada nessa escola desde o lugar da sala de aula (quadra), com os alunos da educação física, machistas e boleiros. Esses alunos passaram a ajudar-me nos treinamentos com os mais novos, procuravam lugares fora da escola para treinarmos. Quando eu chegava à escola em outros horários, eles davam um jeito de sair da sala par irem falar comigo. Na hora do intervalo, se eu estivesse por lá, a sala dos professores era bem movimentada.

Minha vida profissional incorporava-se. Pouco a pouco ia tracejando meu caminho no ensino fundamental. Fora da área de formação, mas já não via estranheza nisso. O estranhamento ainda era derivado do comportamento do coletivo de professores.

Em 2002, fui aprovada para o mestrado em Sociologia na Universidade Federal de Goiás. Com o projeto de pesquisa que pretendia estudar os vínculos sociais e a reciprocidade por meio da Festa de Santa Rita de Cássia de Pontalina-Goiás. Na cidade, nesse período, não havia nenhum professor ou professora no município com esse título.

Como seria minha vida acadêmica e profissional a partir desse momento? No final do primeiro semestre de 2002 e antes do início das aulas no mestrado, fui convocada para uma reunião com a coordenadora do colégio. Havia perdido minhas turmas de educação física. Soou-me como uma penalidade. Logo, foram-me oferecidas várias turmas de história e geografia com uma carga horária de 40 horas semanais.

Nunca tive essa carga horária durante todo o meu percurso no município. O quadro de professores estava completo, por que somente nesse momento ofertaram-me a disciplina de história? Não tinha nenhum professor de licença, de onde veio essa vaga? Que carga horária era aquela oferecida, se no período que eu estive no município não passavam de 20 horas?

Não aceitei e invoquei as leis brasileiras que nem sabia que existiam. Aleguei o que pude e não pude na época. Desejei ser advogada ou saber um pouco das leis. Por quê? Por que vou ter que abandonar meus alunos outra vez e começar tudo de novo?

Além do mais, tinha um mestrado para começar. De volta para casa. Quase sem rumo numa cidade com poucas ruas, andei muito e decidi não somente começar o mestrado como também ingressar no curso de Direito. Estudar Direito parecia-me tão importante quanto estudar metodologias e o próprio mestrado.

Entre agosto de 2002 e maio 2005, com um intervalo de trancamento de um semestre, realizei a travessia pelo mestrado. Transitei entre Sociologia e Antropologia e confesso que ancorei em águas antropológicas. Duas foram as motivações para esse aporte: o primeiro porque o orientador era antropólogo e como tal me apresentou a área e conduziu-me aos caminhos necessários para a construção da dissertação.

O segundo motivo foi de ordem mais subjetiva, personalíssima até. Senti os ventos bradarem mais fortes desde este lado. Conhecer Marcel Mauss (1986), Marshall Sahlins (1970), Jacques Godbout (1999), Marice Godelier (2001), Roberto DaMatta (2001), que contribuíram diretamente para o processo criativo e produtivo da dissertação, foi fundamental para minha formação discente, docente e humana.

Aproximei-me um pouco mais da construção social e cultural dos moradores da cidade de Pontalina, lugar onde eu exerci meu primeiro cargo público.

Essa aproximação aconteceu mais sistematicamente por meio de método, metodologia e teoria. Por meio da etnografia da festa de Santa Rita de Cassia, me foi possível descrever o ciclo vital desse evento e seus subeventos. Uma manifestação religiosa que agregava as comunidades rurais e a urbana num ciclo que iniciava no mês de janeiro, em alguma fazenda da região, e terminava no mês de maio, na cidade.

A primeira comunidade designada para receber o evento preparava um espaço para recepcionar a imagem de Santa Rita de Cássia e iniciar os trabalhos de oração, assim como organizava um leilão para arrecadar dinheiro que seria destinado à Igreja. Divertiam-se e festejavam as graças recebidas ou que pretendiam receber. Dava-se início, então, ao que chamei de circuito rural da festa. A imagem de Santa Rita de Cássia deveria percorrer por volta de sete comunidades rurais até definitivamente ir para a cidade de Pontalina abrir os trabalhos do circuito urbano, ou seja, a Festa de Maio⁹.

Para produzir essa pesquisa, percorri todas as comunidades rurais, fui a todos os leilões para recolha de dados e não pude deixar de exercitar meus registros visuais. Minha filmadora Panasonic acompanhou-me em muitos desses eventos. Levei também uma máquina fotográfica com a qual fui construindo algumas imagens da Festa de Santa Rita de Cássia e da produção dos vínculos sociais por meio da “fazeção” de comida.

Foi dessa forma que a dissertação foi forjada em meio a etnografia, antropologia e imagens. Com antropólogos na minha mochila, fui (re)conhecendo os lugares de fala até mesmo daqueles colegas de trabalho das escolas municipais. Ao percorrer as comunidades rurais, realizando minha etnografia deste circuito, tive a oportunidade de vê-los territorializados em algumas dessas comunidades. Quase sempre na organização das festas, como lideranças ou familiares dessas lideranças. Por vezes, senti-me um *outsider*¹⁰ nobertiano nessas “festas de roça”, ainda mais quando sacava minha parafernália de filmagem. Constrangedor, não fossem certa insistência e a necessidade de pesquisadora, talvez não tivesse concluído a coleta de dados.

9 Festa de Maio é o nome popular dado à Festa da Padroeira da cidade de Pontalina. É realizada todo ano na segunda semana de maio.

10 Os estudos de Nobert Elias (2000) em um bairro industrial da Inglaterra demonstraram que havia uma população dividida entre estabelecidos e *outsiders*, ou seja, grupo de pessoas familiarizadas e com dinâmica social, cultural própria e novo grupo (des)familiarizados com a dinâmica estabelecida e que não eram locais. Discriminação, segregação, estigma e constante lutam pela manutenção/obtenção do poder e de visibilidade. Eu não estava em Wilson Parva, mas a luta pela adaptação no espaço de trabalho e nos lugares festivos para obtenção de dados para pesquisa foi constante.

Por outro lado, meus alunos e seus familiares também estavam por lá. Além do mais, minha mãe geralmente acompanhava-me nessa jornada e eu contava com uma reputação de família que eu pouco conhecia.

Equilibrava a situação. Mesmo assim, usar o equipamento ou realizar as entrevistas era solitário. Salvo quando na comunidade tinha alguns alunos que queriam ajudar, eu deixava. Orientava-os como deveria ser feito e seguiam produzindo entrevistas e imagens. Não foram aproveitadas no trabalho final, mas foi uma experiência interessante de se viver com aqueles alunos fora do espaço formal da escola.

E funcionou como uma despedida, pois não trabalharíamos mais juntos. Logo, pedi exoneração e fui trabalhar no ensino superior, além de dedicar-me ao aprendizado do Direito. Direito e mestrado se mostraram inconciliáveis. Optei por trancar a nova graduação e terminar o mestrado. Então, fiz apenas um ano (2002) e somente retomei o bacharelado em 2006. Entre frustrações, encantamentos, decepções e amadurecimentos, as teias do conhecimento jurídico misturavam-se com o antropológico, revelando um possível lugar de fala.

Um lugar que avança por fronteiras, interage, se (re)descobre, descobre o outro. Nesse movimento constante, surgem fraturas, fissuras. As metodologias foram expostas e não avançavam fronteiras, permaneciam cerceadas pela indiferença e embriagadas pelo conservadorismo e tradicionalismo do ensino tecnicista e bancário.

Nessa época, já havia começado meu trânsito pela docência no ensino superior e ministrava aulas em uma instituição de ensino em Aparecida de Goiânia nos cursos da saúde, em especial, nos cursos de Farmácia, Fisioterapia, Biomedicina, Enfermagem e Educação Física. Aulas de antropologia e sociologia com viés na saúde. Entre o ser aluna e o ser professora, a mochila que eu carregava na construção da minha trajetória profissional parecia fundir-se, tornava-se uma só sem que eu me desse conta dessa simbiose.

O movimento de abrir a mochila, olhar, ver e fechar esse artefato profissional e, talvez, de vida, me permite poder visualizar mais de perto e refletir com ele e a partir dele. Esse foi meu envolvimento com a filmadora, a máquina fotográfica, o videocassete, a televisão e tudo que, de fato, cada um desses instrumentos e todos eles representam no processo de ensino-aprendizagem.

Tentando ver mais de perto, como aluna de Direito, pude participar de debates em sala de aula sobre temas específicos de penal, criminologia, família ou internacional. Todos eles ocorreram a partir da exibição de um filme, também em sala de aula, na íntegra, sem interrupções ou sendo exibidas apenas sequências da obra.

Após a exibição, o professor levantava temas pertinentes ao conteúdo que seria trabalhado na disciplina. Aos alunos cabia indicar qual o tema tratado, quais autores jurídicos poderiam ser recepcionados para estudar a questão proposta e, principalmente, quais dispositivos legais deveriam figurar.

Como aluna do curso, e claro, da disciplina que propunha a prática também, sentia-me bastante motivada para a produção da atividade. Todavia, algumas perguntas norteavam meu pensamento e, de certa forma, ultrapassavam a fronteira estabelecida.

Percebo que, na relação apresentada, havia discursos que se entrecruzavam, mas que não avançavam nas discussões além do campo jurídico, estrito e tradicionalmente positivista. Resgato, aqui, uma metodologia, geralmente usada por professores de direito penal¹¹ para discutirem temas do direito a partir de filmes e que foi apresentado no meu projeto de pesquisa de doutoramento. Segue o dado:

A proposta era situada com recorte específico e tipificada, por exemplo, no filme "Irreversível" (2002), dirigido por Gaspar Noé, a trama foi construída em torno de um estupro e espancamento de uma mulher parisiense.

As reflexões do alunado deveriam fixar-se no enquadramento do crime na legislação brasileira. Ficando da seguinte forma

Quadro 1: Sistema de tipificação penal

Crime	Artigo 213 do Código Penal: constranger <u>mulher</u> a conjunção carnal, mediante violência ou grave ameaça.
Pena	Reclusão, de 6 (seis) a 10 (dez) anos
Sujeito Ativo	Homem capaz de manter conjunção carnal.
Sujeito Passivo	Exclusivamente mulher
Elemento Subjetivo	É o dolo específico, ou seja, a finalidade de alcançar a conjunção carnal.
Elemento Objetivo	Conjunção carnal e violência
Objeto jurídico	A liberdade sexual da mulher
Objeto material	É a mulher constrangida à conjunção carnal
Consumação	Quando ocorre a introdução forçada, completa ou não do pênis na vagina.

Tipificar uma conduta criminosa, ou seja, um comportamento antijurídico, é adequar a norma ao caso concreto. O filme apresentava uma trama longa e rica em outras questões para além do fato tipificado em si. Na minha opinião, para tratar do fato, despido de sua tessitura cultural, social e histórica, não necessitaria do filme. Como estudante, entendia que o uso da imagem parecia pouco explorada, revestindo-a, assim, de um caráter imutável.

Figura 8: Um recorte necessário

Fonte: OLIVEIRA (2018, p. 7)

¹¹ Essa referência está relacionada ao meu processo de formação em Direito entre os anos de março de 2006 e julho de 2009.

Embora houvesse engajamento dos docentes no trato com a dinâmica do ensino-aprendizagem de suas turmas, para mim, era visível a necessidade de aprimoramento das propostas de uso do filme na sala de aula. Mais especificamente, com o uso do Cinema na sala de aula. A propósito do filme Irreversível não me parecia necessário assistir uma obra fílmica para responder as perguntas de uma tipificação penal por si só.

O filme, que fora tratado em sala, foi produzido pelo diretor Gaspar Noé e lançado em maio de 2002. Trouxe consigo experiências, até então, não perceptíveis, simplesmente, a partir de imagens e sons. Desde o início do filme, na abertura, o som com a imagem das letras invertidas e piscando, instigam sensações que alteram a forma como o cérebro atua, provocando desconforto e ansiedade. O movimento de câmera que se segue à abertura também é sugestivo de sensações e experiências de desconforto, de ansiedade, além de, em alguns casos¹², provocar tonturas.

No entanto, é preciso evidenciar outro ponto alto do filme em que a experiência do espectador se torna muito mais imersiva com a obra em relação ao som e movimento de câmera. A câmera não é fixa, um plano-sequência é filmado com a câmera rotacionando todo o tempo. Ocorre por volta dos 12 minutos e 20 segundos de filme. Nesse plano, o diretor fez uso de uma *soundtrack*¹³ no infrassom, ou seja, abaixo dos 20mhz, comumente usado no cinema e audiovisual. E, ainda, promoveu a oscilação do volume desse som entre um pouco mais alto e o baixo, contudo sem ultrapassar os limites do infrassom.

Esse som foi produzido por Thomas Bangalter¹⁴ e se chama “Rectum”; não por acaso o mesmo nome da casa noturna em que os personagens foram em busca de vingança. O som, no filme Irreversível, causa um desconforto maior do que o do início do filme, o que seria uma interpretação do corpo com uma descarga alta de adrenalina, talvez uma interpretação em primeira pessoa de um corpo/mente drogada.

Poderíamos falar por mais algumas páginas sobre essa obra fílmica e as sensações que ela provoca em quem a vê. Contudo, não substituí a experiência de se assistir ao filme. E não é nosso interesse nem mesmo objetivo analisá-la aqui, pretendemos tão somente demonstrar as diversas possibilidades que o uso do cinema em sala de aula pode assumir se articulado com outras áreas do conhecimento. Ou ainda,

12 Pessoas com predisposição a convulsões, por exemplo. Eu, não tenho epilepsia e nunca tive convulsões, mas sou um caso em que, não consigo assistir imagens em movimento com a câmera se contorcendo daquela forma, me sinto bastante desconfortável, ao ponto de ter náuseas. A experiência de assistir esse filme, em especial é desconfortável.

13 A tradução literal para esse termo é trilha sonora.

14 Produtor musical francês e fundador da banda Daft Punk.

como nós professores temos que desenvolver habilidades de leitura fílmica e interpretação de imagens para além do nosso espaço de atuação.

A habilidade de expressar, de mostrar o ver “sonoro” do filme, por meio das palavras não me foi dada. Portanto, sobre o som só posso chegar até aqui e solicitar ao leitor que ouça, por meio do ato de assistir ao filme, o plano-sequência que o diretor montou associado ao som de Rectum e perceba, sinta a obra e o que essa mistura pode fazer.

Existem outros pontos fortes e altos no filme em questão. Entre esses, a sequência que apresenta a violência sexual contra mulheres. Trago aqui imagens do plano-sequência que foi filmado aparentemente em uma passagem subterrânea para pedestres na cidade de Paris.

Alex, a personagem de Monica Belluci, incomodada com o comportamento do namorado e do amigo na festa onde estavam, resolveu ir para casa. Para isso, precisava tomar um táxi. Na rua onde estava não havia faixa de pedestre ou semáforos para que ela pudesse realizar a travessia com segurança e seguir com o transporte.

O local em que ela estava é ponto de prostituição e uma das mulheres indicou a passagem de pedestres subterrânea como sendo uma via mais segura do que atravessar por entre os carros. Assim, Alex traçou o caminho. Um caminho de tons avermelhados, com sombras, pouca iluminação e sem volta. Irreversível como o título do filme. O diretor ambientou o plano-sequência nas sombras da masculinidade tóxica e do feminino frágil e impotente perante a força e opressão.

A seguir temos algumas imagens retiradas do filme por volta do minuto 44 e 10 segundos, quando começa e Alex se depara com o seu algoz.

Nessa sequência, sozinha e vestida de modo sensual, Alex caminha pela via subterrânea de Paris para tomar um transporte e ir para casa. No primeiro momento, o ator que comete a violência contra Alex estava entretido com outra mulher, Alex se assusta com a cena e os holofotes do violador se movem para ela.

Alex não foi capaz de passar pelos dois e seguir seu caminho, tampouco se juntou a outra mulher para tentar bloquear os efeitos da agressão. Ela parou, olhou e gritou. Gritos e gritos. E o plano sem corte algum nos conduz ao *voyerismo* e outras sensações perturbadoras.

Essa breve análise poderia nos levar a muitos caminhos aqui na tese. O mesmo podemos dizer sobre os caminhos e travessias que nós como discentes do curso de direito na década de 2000 poderíamos ter traçado se a discussão da tipificação penal fosse tratada com outras costuras.



Figura 9: No caminho de casa

Fonte: Irreversible, (2002)

Para não nos estender mais, fiz esse recorte no plano-sequência de um dos filmes mais exibidos em sala de aula, à época do curso, para discussão, e me perguntei “por meio da sequência acima, seria possível levar a discussão por âmbitos, como a construção da liberdade sexual feminina, a construção da masculinidade ou das masculinidades?” ou ainda, “a vestimenta da atriz foi proposital para construir um tipo feminino?” Como os outros alunos perceberam a sequência do estupro e toda a sua construção? Como foi a figura do criminoso foi construída e representada nessa obra? Como estava sendo construído nosso olhar a partir do uso da imagem e do cinema em sala de aula? Eram muitas as perguntas e pouco as respostas para aquele momento.

Enfim, desde este espaço de questionamentos e inquietações, continuei a jornada para minha formação profissional. Como docente do ensino superior nos cursos da saúde, não foi possível usar o cinema como elemento gerador de debates. Embora existissem numerosas obras com temas relativos à saúde, usar o filme na sala de aula, naquele momento e naquele lugar, soava como uma volta à escola pública municipal.

Em 2010, iniciei minha carreira pública federal pela Universidade Federal de Goiás no curso de Direito da cidade de Jataí, Goiás. Por meio do projeto de extensão “Curta Direito: o olhar videográfico” pude retomar e avançar com os estudos de metodologia para o ensino superior associados ao uso da fotografia, da produção de vídeos e da exibição de filmes para debates.

Na Universidade, havia mais espaço para inovações na formação dos alunos dentro e fora da sala de aula. Projetos de pesquisa e de extensão¹⁵ são exemplos de como é possível promover conhecimento em grupos e com a participação da comunidade para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural. Envolvi-me em atividades com a comunidade de Jataí e com alunos do curso de Direito, História, Educação Física e Enfermagem.

Foram realizadas, por esses alunos e por mim, oficinas e pequenos eventos durante dois semestres. O engajamento do grupo com as atividades tornou o projeto possível. Em 2011, estivemos em Goiânia para expor um dos nossos trabalhos que havia sido realizado no aterro sanitário da cidade de Jataí. Por meio de uma exposição fotográfica, apresentamos um pouco da nossa produção imagética.

15 Os projetos de pesquisa e extensão propostos no curso de Direito da Regional Goiás, na medida em que provocarem sentidos e significados para o desenvolvimento desta pesquisa, serão apresentados na construção do capítulo 3

Em 2013, fui removida temporariamente para a Regional Goiás e, em 2018, houve a remoção definitiva. Na minha trajetória acadêmica em Goiás, continuei o enfrentamento com a prática pedagógica desde o lugar do ensino-aprendizagem, buscando encontrar possíveis soluções para o aperfeiçoamento das aulas ministradas por mim.

Esbarrei em trabalhos realizados por professores da UnB, como o “Direito Achado na Rua” e o projeto de “Nova Escola de Direito da FGV”, que vêm assumindo contornos destacados no cenário nacional. Embora tenha realizado esses contatos, busquei retomar a aproximação com áreas especializadas na formação de professores como a Sociologia, a Antropologia e as Artes, em especial, por meio do Doutorado em Cultura Visual. Isso ocorreu por entender que o retorno às bases iniciais de formação, acrescido dos novos conhecimentos advindos da Cultura Visual, poderia ser tão enriquecedor ou mais para minha trajetória e experiência pedagógicas.

Então, a partir do meu percurso epistemológico, das suas rupturas, das suas permanências, do uso do filme em sala de aula, sobre o direito, sobre a prática pedagogia e demais experiências foi possível traçar novas perspectivas. Percebemos a necessidade de (re)pensar os contextos, as inquietações, as fraturas e, a partir das discussões com professores e professoras da Faculdade de Artes de Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

Percebemos que seria necessário promovermos um giro na trajetória do nosso olhar e ver além do uso do filme em sala de aula. E, vimos. Vimos os estudos de cultura visual transitando nosso fazer acadêmico desde o Direito e o ensino jurídico. Buscamos um diálogo nas fronteiras dessas áreas e definimos como objeto desta pesquisa perceber a construção social do olhar. Particularmente, o olhar de estudantes do curso de Direito da Universidade Federal de Goiás, Campus Goiás, no ano de 2022.

Com objeto e sujeitos definidos, tratamos de formular a seguinte questão de pesquisa: Quais sentidos os/as estudantes de Direito atribuem para a construção social do olhar desde o uso de imagens? Pensar a construção social do olhar do outro, especialmente, é um giro que nos levou a desenvolver cartografias para nos aproximar minimamente de respostas ou apenas de percepções sobre a questão.

Portanto, nos próximos capítulos, veremos a trama de sentidos, percepções que os caminhos que essa pergunta de tese nos levou a percorrer. O texto aqui apresentado está estruturado três capítulos, espaço autobiográfico que funciona como as **NOTAS INTRODUTÓRIAS** desse tesar e notas (in)acabadas como uma proposta de finalização para esta pesquisa.

No Primeiro Capítulo – **EXPERIÊNCIA NO ENSINO JURÍDICO** - encontra-se uma cartografia do ensino jurídico brasileiro construído a partir do entrelaçamento da Teoria do Medalhão de Machado de Assis, colonialidade e Cultura Visual.

A proposta aqui é iniciar um estudo sobre a construção social do olhar e para isso propusemos a apresentação da experiência de ensino jurídico e formação (re)construída e oferecida aos brasileiros que se interessam pelos estudos do Direito.

Desde esse texto será possível perceber as sutilezas e algumas artimanhas que a colonialidade, especialmente a do saber, exercem sobre as estruturas sociais, culturais, educacionais, políticas e jurídicas impedindo ou atrasando o avanço da autonomia e desenvolvimento da sociedade brasileira. Um estudo que servirá para direcionar nossos olhares nos rumos de propostas de ensino autônomas e, quiçá sem interferências ideológicas e mercadológicas internacionais.

No Segundo Capítulo – **ESTADO DE DIREITO E CULTURA VISUAL: NAS TRAMAS DA VISUALIDADE** – encontra-se um entrelaçamento teórico das áreas de estudo do Direito e da Cultura Visual de modo mais específico, quer seja, desde a aproximação da ideia de Estado de Direito como um possível complexo de visualidade mirzoeffiano, cuja essência aponta para manutenção da(s) colonialidade(s), para a transferência de recursos de forma legalizada e legitimada pelo direito.

Não obstante, os/as estudantes do curso de direito têm seus olhares construídos dentro da ideia de Estado de Direito como elemento fundamental para o exercício da cidadania, dos direitos e, particularmente, para o exercício da democracia. Os estudantes percebem, veem o que tem para ser visto desde o Estado (democrático) de direito? Direcionar/construir olhares para outros lugares que não o comum demanda descolonizar o pensamento, práticas e olhares, criar fissuras nos padrões do sistema-mundo. Este texto é um ensaio para tal propósito.

No Terceiro Capítulo – **O PERCURSO METODOLÓGICO** – é apresentado o caminho que percorremos para nos aproximar dos sujeitos da pesquisa e suas percepções sobre o uso de imagens para mediar o ensino jurídico. Não tivemos a pretensão de esgotar o tema que propusemos, tampouco dialogar com todas as questões disponibilizadas para os/as estudantes. Mais do que analisar perguntas e respostas, tivemos o interesse no processo produtivo proposto, no fazer cartográfico que buscamos concretizar e, a partir dele, atribuir sentidos a construção social do olhar dos/das estudantes de curso de Direito do Campus Goiás da Universidade Federal de Goiás.

A construção social do olhar de estudantes do curso de Direito do Campus Goiás da Universidade Federal de Goiás é apreendida na medida em que tivemos espaço para tratá-la no contexto do terreno de pesquisa, na produção cartográfica e na construção do nosso próprio olhar.

Nas Notas (In)acabadas – **ALGUNS ARREMATES** – Desde esse espaço de escrita conclusiva do tesear, elaboramos algumas percepções sobre o nosso processo produtivo e a experiência de construção social do olhar de estudantes do Campus Goiás, bem como, ressaltamos a importância do tema para o campo do direito e da Cultura Visual.

Percorremos nossos principais argumentos para delinear arremates. Uma tese quando chegar ao seu fim, na verdade, ela se abre para novos começos.

CAPÍTULO 2



2. Experiência do Ensino Jurídico: Cartografando Processos.

“[O poder] Sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro”.

Michel Foucault, 2001

Neste capítulo, apresentarei a experiência de ensino jurídico e de formação, preparada ideológica e politicamente, oferecida ao estudante do Direito no Brasil. Essa formação reverbera, posteriormente, em profissionais, como advogados e advogadas, promotores, juízes, desembargadores e outros tantos da área jurídica. E, a partir dessa experiência, veremos se tratar de um processo histórico de formação com base na colonialidade com pano de fundo que atende a interesses econômicos externos e, internamente, de elites locais que se alternam no jogo do poder político nacional.

Ressaltamos, de início, que, de acordo com Mignolo (2017, p. 02), “A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada”. Em que pese ser um conceito estabelecido por volta da década de 1980, recentemente, há maior visibilidade e preocupação com a questão, pois ela, em sua essência, revela ao menos um projeto político (neo) liberal com predisposição a pilhagem material e intelectual dos povos.

Dito isso, é preciso compreender que não realizaremos aqui um estudo aprofundado da história do ensino jurídico, da colonialidade ou da política brasileira desde suas origens até a contemporaneidade, nos escapa tal pretensão. Nosso interesse recai em seus encontros. E nos parece importante deixar que seus pontos de toques e reverberações, que incidem no processo histórico, fluam com suas particularidades insistentes em permanecer vivas na Educação Jurídica contemporânea. Então, nos aproximamos da (s) realidade (s) que cerca o ensino jurídico e o (s) modo (s) de ver essa (s) realidade (s) endereçada (s) aos estudantes e futuros profissionais da área jurídica.

Assim, vamos tecendo a tese, dando sentido as palavras de Foucault (2001), a partir de nosso trabalho, pensando a realidade cotidiana que nos cerca, quando nos diz que o poder é exercido em uma direção única,

determinada, mas com pessoas em posições opostas; em outras palavras, o poder se exerce por um desses polos, muitas vezes em detrimento do outro. É o que percebemos ao sermos tocados por tal ideia foucaultiana.

Vamos seguindo neste capítulo com o objetivo de oferecer ao leitor, por meio da Teoria do Medalhão de Machado de Assis, associado ao breve panorama cartográfico do ensino jurídico brasileiro, os possíveis atravessamentos e travessias que compõem a dinâmica desse nosso *tesear*.

As categorias que emergem deste capítulo não são novidades acadêmicas. Tampouco estão obsoletas para deixarmos de lado, como *meme* ou charge batida que “todo mundo” já viu e esgotou sua razão (no sentido de novidade) de existir circulando. Faço essa alusão à charge porque é nossa pretensão costurar aqui como a narrativa em construção, esse artefato para compor nossa abordagem desde a Cultura Visual.

Ao tratar de Ensino jurídico e Cultura Visual tendo inicialmente, por referência, um exímio visualizador aos moldes mizzoerfiano, como Machado de Assis, sobressai do conjunto da obra: o patriarcalismo, o tecnicismo, o clientelismo, o colonialismo, o direcionamento do olhar (construção social do olhar) e a colonialidade. Poderíamos extrair outras tantas categorias, mas para este trabalho e seus cruzamentos nos parece razoável essa composição.

Essas categorias são tratadas sutilmente neste texto na medida em que são invocadas para a costura do tecido histórico, social e cultural que enseja a elaboração do Ensino Jurídico no país, bem como, incide no processo de construção social do olhar do estudante de Direito. As duas últimas categorias, ou seja, a construção social do olhar e a colonialidade são o pano de fundo do capítulo, juntamente com o ensino jurídico.

2.1 Tramando em linhas machadianas

Falar em Ensino Jurídico em pleno século XXI? Poderia ser até um clichê, se não fosse, de fato, expressão da experiência vivenciada por professores e estudantes no cotidiano de instituições de ensino superior públicas e privadas na contemporaneidade brasileira. Essa experiência regada por problemas estruturais e conjunturais próprios de um processo histórico pautado em abordagens de ensino tecnicista, colonialista e mercantilista, orientado para a manutenção da ordem social, política e econômica estabelecida.

Embora haja esforços para mudar esse panorama, as engrenagens que movimentam a roda do tempo parecem insistir em emperrarem-se ou movimentarem-se lentamente. A História, a Antropologia e a Sociologia demonstraram, por meio dos estudos de Sérgio Buarque de Holanda (1936), Roberto Da

Matta (1979) e Florestam Fernandes (1981), que o Brasil permanece praticamente o mesmo, embora com roupagens renovadas. Uma estrutura de mentalidade baseada no sistema cultural europeizado (atualmente americanizado), mas sem perder as características do que realmente foi, uma colônia.

Além dessas áreas de estudo, a Filosofia, as Artes e a Literatura também forneceram elementos para conhecermos e (re)conhecermos nossa própria trajetória social e cultural. Direcionei meu olhar por alguns instantes para a Literatura. Daqui, se pode extrair arte, cultura visual e direito ao mesmo tempo e tramitar por espaços que vão desde os ocultos até os mais trilhantes possíveis.

Na literatura machadiana é possível encontrar a crítica à organização social brasileira, ao processo de formação das elites e à formação dos quadros políticos do Estado brasileiro. Vamos tomar o conto Teoria do Medalhão (ASSIS, 1994) para apresentar o espírito que rege historicamente a formação do bacharel em direito no Brasil e entender o que é dado a ver aos estudantes de direito.

Algumas perguntas iniciais se formam: o que a Teoria do Medalhão de Machado de Assis pode revelar sobre o ensino jurídico no Brasil e qual sua relação com a Cultura Visual? E o que de fato sustenta o secular ensino jurídico brasileiro?

Especificamente no texto Teoria do Medalhão, Machado de Assis não trata do ensino formal. Outrossim, o conto tem a potencialidade de demonstrar uma estrutura de funcionamento social que, inevitavelmente, interfere no ensino, na atuação do futuro profissional na sociedade e nos modos de ver e ser visto socialmente. Eis o encontro dos tecidos necessários à costura dessa trama. Pouco a pouco, com os devidos alinhavos, teremos todos os elementos da peça finalizada.

Vamos seguir nossa jornada, então. Nesse texto, Assis (1994) apresenta a ideia de que os bacharéis, as pessoas letradas, podem frequentar os melhores postos de trabalho e ao mesmo tempo ficarem livres da obscuridade, ou seja, do serviço pesado que os iletrados, os sem diplomas exerciam: “[...] Um diploma, podes entrar no parlamento, na magistratura, na imprensa, na lavoura, na indústria, no comércio, nas letras ou nas artes” (ASSIS, 1994, p. 2).

Ao instruir o filho Janjão sobre como se tornar uma pessoa ilustre socialmente, o pai lança para o filho a Teoria do Medalhão e as melhores e mais eficientes práticas sociais para se tornar um medalhão: “[...] um grande e ilustre, ou pelo menos notável, que te levantes acima da obscuridade comum” (ASSIS, 1994, p. 2).

As pessoas que estudavam, nesse momento, o faziam fora do país, geralmente em Portugal. Por certo, a parcela com acesso à educação superior, no caso, era muito restrita. Não eram os filhos dos escravos e trabalhadores livres. Que direitos sociais esses sujeitos tinham?

Machado de Assis não parou de tecer a trama engendradora da cultura e da sociedade burguesa que comandava e interferia no ensino jurídico desde esses tempos remotos, bem como nos direitos alheios. Em seu texto dialogado, o autor aponta que os diplomados (e dentre eles os formados a partir da ciência jurídica) estavam destinados aos altos cargos do Estado brasileiro, a serem medalhões. Entretanto, não bastava ao medalhão um diploma. Era necessário sintonizar-se com o *modus operandi* que regia uma sociedade de estilo colonialista, patriarcal, elitista, opressora e, podemos acrescentar aqui, em grande medida omissa às desigualdades e injustiças sociais.

No texto machadiano (1994, p. 2), o pai orienta o filho:

- Não te ponhas com denguiques, e falemos como dois amigos sérios. Fecha aquela porta; vou dizer-te coisas importantes. [...] A vida Janjão, é uma enorme loteria; os prêmios são poucos, os malogrados inúmeros, e com os suspiros de uma geração é que se amassam as esperanças de outra. Isto é a vida; não há planger, nem imprecar, mas aceitar as coisas integralmente, com seus ônus e percalços, glórias e desdouros, e ir por diante.

- Sim, senhor.

- Entretanto, assim como é de boa economia guardar um pão para a velhice, assim também é de boa prática social acautelar um ofício para a hipótese de que os outros falhem, ou indenizem suficientemente o esforço da nossa ambição. É isto que te aconselho, hoje, dia da tua maturidade.

- Creia que lhe agradeço; mas que ofício, não me dirá?

- Nenhum me parece mais útil e cabido que o de medalhão. Ser medalhão foi o sonho da minha mocidade; faltaram-me, porém, as instruções de um pai, e acabo com vês, se outra consolação e relevo moral, além das esperanças que deposito em ti. Ouve-me bem, meu querido filho, ouve-me e entende. [...]

- Entendo.

- Venhamos ao principal. Uma vez entrado na carreira, deve pôr todo o cuidado nas ideias que houveres de nutrir para uso alheio e próprio. O melhor será não as ter absolutamente [...]

Os Medalhões machadianos eram um grupo seletivo de profissionais cunhados no modelo Coimbra de educação portuguesa. Filhos de ruralistas e comerciantes, comandantes da política nacional e que não mediam esforços para garantir a permanência no poder e a invisibilidade dos estratos sociais diferentes. Usavam o saber jurídico como instrumento de poder no sentido de manutenção do *status quo* já estabelecido, bem como para promover o controle da população.

Em “e com os suspiros de uma geração é que amassam as esperanças da outra” demonstra um descompromisso da classe dominante e hegemônica em relação às outras camadas populacionais em tempo e espaço. Simultaneamente, revela para que serve o Direito e a quem ele serve no espaço/tempo histórico retratado, como veremos no decorrer dessa tese.

Vamos fazer uma breve pausa no tempo histórico dessa narrativa e, por meio de *flashforward* rápido, deslocaremos para ano 2019, levando essa potente frase de Assis (1994) para articularmos com arte do chargista André Dahmer (2019).

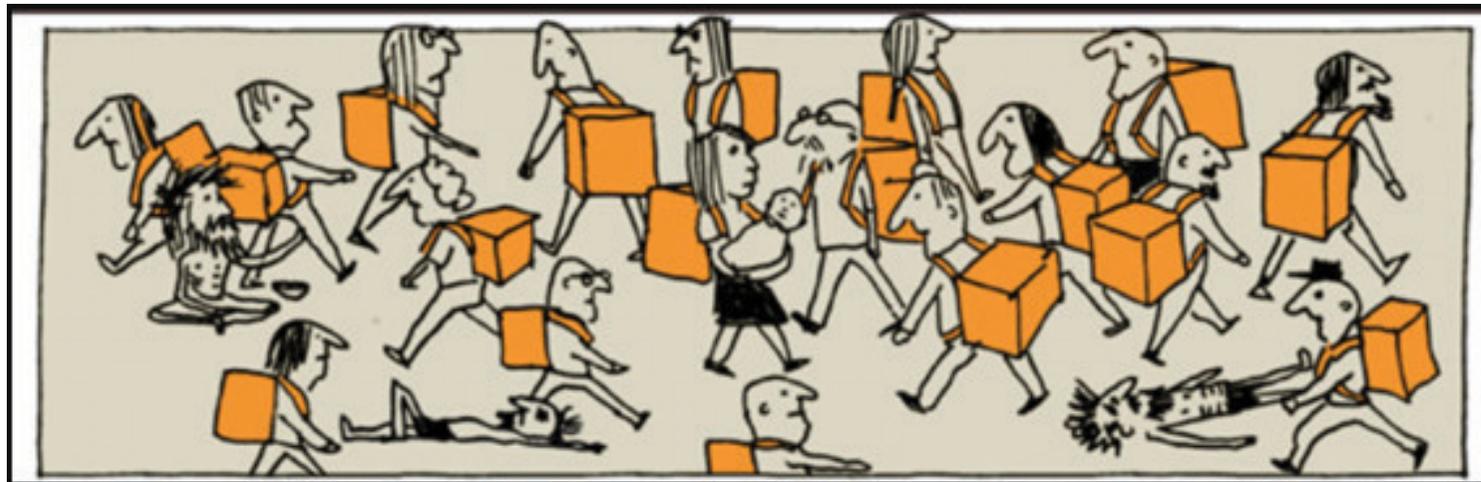


Figura 10: “novos” empreendedores

Fonte: Uerjlabuta, 2019.

A Figura 10 trata do fenômeno ultraliberal imposto, de forma legalizada, via Estado Democrático de Direito ao povo brasileiro. Esse fenômeno econômico se intensificou a partir das políticas de Reforma da Previdência e da Reforma Trabalhista, implantadas no governo Temer (2017) e continuada no governo Bolsonaro (2018-2022).

A imagem apresentada é uma interpretação contemporânea interessante para pensar a provocação de Machado de Assis no tocante à melhoria de vida de uma geração à custa de outra. Ao refletirmos sobre as decisões políticas e econômicas que incidem em direitos sociais de uma ou mais gerações, é possível nos aproximarmos do desmonte que o Estado atual vem promovendo no Brasil para atender interesses do mercado financeiro, por exemplo, e os danos causados por esse tipo de reforma nas vidas das pessoas.

Importa percebermos que Machado de Assis (1994) anunciava tal prática no seu texto do século passado. Uma prática, ao que nos parece, recorrente no processo histórico político brasileiro, ou seja, carregada de servidão, opressão e, numa perspectiva mais contemporânea, supressão de direitos para transferência de riquezas.

Feito esse *jump* temporal necessário para a construção desse *tesear*, precisamos retomar nossa linha tempo e continuar a trama desde o século passado. Portanto, vamos seguindo na trama machadiana para entender um pouco mais do lugar do ensino jurídico no Brasil. Então, temos que ensino jurídico “importado da Europa” do século XIX e implantado posteriormente nas universidades brasileiras possuía as mesmas características da localidade fornecedora daquele saber. Como importação cultural, política, econômica e social, há que se indagar e refletir se, para o caso brasileiro, fora uma má implantação devido às próprias peculiaridades nacionais ou se um hibridismo mal pensado ou pensado para ser o que de fato foi?

Pensar. Pensar também era um critério que um bom ou mediano medalhão deveria se abster, salvo o pensar por meio de “sentenças latinas, ditos históricos, versos célebres, brocados jurídicos, máximas, frases feitas, as fórmulas consagradas por anos e já incrustadas na memória individual e pública”. (ASSIS, 1994, p. 4)

Nessa sociedade esculpida e dialogada em machadianês clássico não era pertinente o pensamento fluir livremente. Pensar pode causar inovação, criatividade, apresentar problemas e revelar soluções. E, por que exercer o pensamento elaborado e crítico? Ademais, o processo educacional também não o requeria.

O ensino jurídico, assim, era baseado em importação do saber, não qualquer saber, mas aquele preparado para contribuir com o processo de consolidação da dominação e exploração do país por meio da educação, ou seja, com finalidade de controle e manutenção dos efeitos da colonização. Neste sentido, é possível entender que:

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de re-identificação histórica, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. Desse modo, depois da América e da Europa, foram estabelecidas África, Ásia e eventualmente Oceania. Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. Mas as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, desempenharam também um papel de primeiro plano (QUIJANO, 2005, p.121).

Por que perder tempo com o desenvolvimento de teses jurídicas nacionais se o que era necessário era seguir com o que estava posto, dado a ver e aplicar. O mundo europeu, por meio da colonização (da África, Ásia e Américas) iniciou o processo de “organização colonial do mundo”, ao mesmo tempo em que promoveu a “constituição colonial dos saberes, da linguagem, da memória e do imaginário, nas quais a Europa se sobressai como centralidade, instaurando uma espécie de poder imperial” (LANDER, 2005, p. 10).

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa significou, para esse mundo, uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global, em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de subjetividade, da cultura e, em especial, do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005)

Do jurista medalhão e sua técnica de “pensar o pensado” se esperava o conservadorismo, a neutralidade, a repressão, o sufocamento da criticidade, o apagamento das luzes, das ideias. Afinal, para ser medalhão, é necessária adaptação ao que está posto, é necessária a repetição e reprodução do que existe. Projeta o pai de Janjão: “- Com esse regime, durante oito, dez, dezoito meses – suponhamos dois anos, - reduces o intelecto, por mais pródigo que seja à sobriedade, à disciplina, ao equilíbrio comum” (ASSIS, 1994, p. 4).

Para a ineficácia do tratamento e do discurso jurídico, se fizeram úteis a inobservância, a invisibilidade e o total desinteresse de implantação dos direitos sociais e humanos. Havia – e podemos afirmar que há

– uma resistência à ciência como inovação e mudança social, ao mesmo tempo em que havia/há um uso pragmático e funcional dessa mesma ciência.

A ineficiência social das leis e do direito praticado conduz os medalhões a praticarem discursos vazios, leis ineficazes ou com determinadas especificidades para atenderem segmentos econômicos de interesses particularmente liberais.

- [...] Quanto à utilidade de um tal sistema, basta figurar uma hipótese. Faz-se uma lei, executa-se, não produz efeito, subsiste o mal. Eis aí uma questão que pode aguçar as curiosidades vadias, dar ensejo a um inquérito pedantesco. A uma coleta fastidiosa de documentos e observações, análise de causas prováveis, causas certas, causas possíveis, um estudo infinito das aptidões do sujeito reformado, da natureza do mal, da manipulação do remédio, das circunstâncias da aplicação; matéria, enfim, para todo um andaime de palavras, conceitos e desvarios. Tu poupas aos teus semelhantes esse imenso aranzel, tu dizes simplesmente: Antes das leis, reformemos os costumes! – E esta frase sintética, transparente, límpida, tirada ao pecúlio comum, resolve mais depressa o problema, entra pelos espíritos como um jorro súbito de sol (ASSIS, 1994, p. 4).

As orientações oferecidas ao aspirante a medalhão pelo pai não medalhão, mas profundo conhecedor do projeto político e social construído para praticar o jogo de forças nas arenas brasileiras, fazem parte de um conjunto patrimonial imaterial (intelectual e moral), destinado ao espólio da família tradicional, hegemônica, europeizada. O arremate das orientações paternas fora direcionado para o campo da publicidade com vistas a criação e difusão da imagem e de ações do medalhão com foco no plano social.

- Não te falei ainda dos benefícios da publicidade. A publicidade é uma dona loureira e senhoril, que tu deves requestar à força de pequenos mimos, confeitos, almofadinhas, coisas miúdas, que antes exprimem afeto do que o atrevimento e ambição. Que Dom Quixote solicite favores dela mediante ações heroicas ou custosas, é um sestro próprio desse ilustre lunático. O verdadeiro medalhão tem outra política. Longe de inventar um Tratado científico da criação dos carneiros, compra um carneiro e dá-o aos amigos sob a forma de um jantar, cuja notícia não pode ser indiferente aos seus concidadãos. Uma notícia traz outra? Cinco, dez, vinte vezes põe o teu nome ante os olhos do mundo (ASSIS, 1994, p. 5).

Talvez, possamos nos aproximar de Francis Joannés (1998, p. 58) quando argumentou que “todo acordo, algo solene que reúna indivíduos e, sobretudo, grupos familiares, concretiza-se pela realização

de uma refeição em comum. Ela simboliza o acordo, a partilha da bebida e da comida, que constitui a contrapartida material da redação de um contrato”.

E esse contrato não precisa ser formalmente escrito, pode ser verbal e construído tacitamente. Fazer um “carneiro” e “oferecer” aos amigos é buscar, por meio da comida, estabelecer vínculos sociais que permitam ao mesmo tempo tornar-se público, fazer-se conhecido, apresentar-se generoso, solidário e tornar-se engajado em meio aos convivas. Nesse processo de autopromoção e promoção machadiana, inclui-se outro elemento: a captação de informações. Quantas e que tipo de informações estarão à disposição dos medalhões que oferecem esses eventos com comida? Isso porque: “Partilhar comida é mais importante do que simplesmente comê-la, pois a comensalidade entre os participantes remete a expressões de solidariedade e sociabilidade do grupo ou da comunidade que promove a distribuição do alimento” (OLIVEIRA, 2011, p.93).

Acrescento a essa citação, com um pouco de liberdade autoral, também “o sujeito/indivíduo que promove e distribui alimento”. Os convidados, as pessoas que tiverem o “privilegio” de partilharem a mesa com o anfitrião, geralmente, se sentem imbuídos de um desejo de retribuir a cortesia, o “mimo” de ter recebido o convite para estar no espaço de sociabilidade. A “obrigação de retribuir está sedimentada na ideia de que existe um espírito, o hau que obriga a coisa dada a não permanecer inerte, a dádiva deve circular movimentando o ciclo dar, receber e retribuir” (OLIVEIRA, 2011, p.61).

Em Marcel Mauss, *Ensaio sobre a dádiva* (1986), esse processo de dar, receber e retribuir encerra um enigma, o “enigma do dom” e está carregado de “mecanismos espirituais” que carregam em sua essência razão moral, religiosa, jurídica, estética e estimulam a manutenção do tecido social estabelecido via troca de favores, presentes, informações. O aspirante a medalhão deve estar ciente dessa teoria ou ao menos conhecer sua praticidade e certo utilitarismo que pode advir dela e sua aplicação sob a égide da publicidade.

Os sucessos de certa ordem, embora pouca monta, podem ser trazidos a lume, contanto que ponham em relevo a tua pessoa. Explico-me. Se caíres de um carro, sem outro dano, além de susto, é útil mandá-lo dizer aos quatro ventos, não pelo fato em si, que é insignificante, mas pelo efeito de recordar um nome caro às afeições gerais. Percebeste? (ASSIS, 1994, p. 05).

Sendo tecidos os vínculos sociais por meio de dádivas maussianas, realizadas as devidas publicações e destaques de nomes dos medalhões com as devidas sutilezas e estratégias machadianas,

pode-se criar a imagem de pessoas que atendam às necessidades da sociedade hegemônica e seu tempo histórico, por exemplo.

A criticidade com que a Teoria do Medalhão lida com questões da formação social da elite brasileira e da construção social do olhar nos direciona para os caminhos nos quais o império da legalidade e ilegalidade, a ausência de direitos e de liberdade, a ausência de educação de qualidade/inclusiva e a pilhagem são instrumentos essenciais para a manutenção do projeto de modernidade baseados na colonialidade. Nas palavras do peruano Quinajo:

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas –entre seus descobrimentos culturais– aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada (QUIJANO, p.121, 2005).

Por certo, atualmente, vivemos os efeitos da herança colonial, por meio colonialidade do poder. E aqui, no contexto da educação jurídica, mais precisamente desde a colonialidade do saber e sob o império da legalidade e da liberdade no Estado Democrático de Direito, há a produção de um cenário que se pinta de justo e promissor.

Por colonialidade do saber entendemos um desdobramento dos efeitos da colonialidade do poder. “É um modo que impõe um padrão mundial de conhecimento tendo por base a elaboração intelectual do processo de modernidade. No centro dessa intelectualidade estava a Europa (atualmente os EUA) como hegemônica na arte de produzir conhecimento” (LANDER, 2005, p.). Esse conhecimento produzido desde a Europa e pelos europeus era oferecido (imposto) ao mundo como de alta performance e reprodutibilidade, sendo seus produtores e protagonistas praticamente os únicos detentores da racionalidade e da proposta de modernidade.

Nesse sentido, pensar o Estado de Direito, posteriormente, o Estado Democrático de Direito como elemento de colonialidade (do poder e saber) é abrir espaço em nossas mentes para entender que a ideia de Estado de Direito é uma instituição moderna, que reflete “experiências históricas, ocorridas no

continente europeu, decorrente da alteração de paradigmas da estrutura do direito, da ciência jurídica e da jurisdição” (FERRAJOLI, 2003, p.).

Esta interpretação coaduna com a ideia do aparecimento do Estado de Direito e reflete um contexto em que a monarquia europeia conseguiu se desprender da relação com Igreja e assumir as determinações políticas e econômicas tendo por referência a Lei. “*Estado de Derecho designa, em cambio, sólo aquellos ordenamientos em los que los poderes públicos están, además, sujetos a la ley, (y, portanto, limitados o vinculados por ella), no sólo relativo a las formas, sino también em los contenidos*” (FERRAJOLI, 2003, p.13).

A separação Igreja e Estado tornou-se fundamental para o avanço dos interesses da burguesia. A lei e as instituições jurídicas passavam a ser fundamentais para o projeto liberal construído na modernidade e, conseqüentemente, para o avanço do projeto colonial e seus desdobramentos. Ocorre que o Estado Direito contribuiu para a justificação da colonização e, conseqüentemente, da colonialidade desde seu início.

A partir da citação apresentada a seguir, é possível completar nossa percepção sobre os efeitos que a colonialidade (do poder e saber) sutilmente vem exercendo no contexto da construção das estruturas sociais, culturais, educacionais e jurídicas fundamentado no argumento inicial de uma justiça natural.

A terra pertence a toda a humanidade [...] Todos os homens têm o direito natural de nela viver [...] todos tem o direito igual as coisas que ainda não pertencem a ninguém. Portanto, quando uma nação descobre um país desabitado e sem proprietário algum, tem o direito legítimo de tomar posse dele. No que diz respeito à descoberta do Novo Mundo, pergunta-se se uma nação pode, legitimamente, ocupar qualquer parte de um vasto território no qual só encontram tribos, nômades, cujo pequeno número não será capaz de povoar país inteiro [...] não estamos nos afastando das intenções da natureza ao restringirmos os selvagens a limites mais estreitos (VATTEL, apud MATTEI; NADDER, 2013, p.115).

Então, o Estado de Direito que contribuiu para a libertação e legalidade das práticas econômicas burguesas é o mesmo que autorizou e ao mesmo tempo justificou a entrada e a apropriação das terras americanas pelos ingleses. A figura a seguir, nos oferece uma interpretação sobre o Estado de Direito, pelo viés da democracia. Para ele, há uma ditadura por trás do véu democrático capaz de manter todos e todas aprisionados no sistema (matrix) e executando cada um o seu papel. A referência ao filme dirigido pela irmãs Wachowski e lançado em 1999 permite colocar nosso olhar sob suspeita e verificar o (s) significado (s) do Estado de Direito.



Figura 11: Interpretação sobre o Estado de Direito

Fonte: Google imagens, 2022.

O universo das Artes e da Cultura Visual entregam cotidianamente pistas valiosas para quem quiser ver o que está posto para ser visto. Mas será que estamos preparados para ver o que tem para ser visto? Além do mais, teria algo para esconder um tecido social e um ensino jurídico que se dá baseado no império da legalidade, da liberdade e que tem o Estado de Direito como fundamento? O que está dado a ver a partir do Estado de Direito, Ensino Jurídico e das Visualidades?

Essas questões merecem uma atenção especial, na medida em que avançarmos neste capítulo e para o próximo capítulo que é um desdobramento deste que aqui desenvolvemos. Por ora, nos serve para reflexão e direcionamento do nosso olhar para entendermos, primeiramente, o ensino jurídico e seus meandros e, depois, debruçarmos sobre o Estado de Direito e/ou Estado Democrático de Direito que está no próximo capítulo. Sigamos.

Assis (1994) revela, em seu texto, a existência do direcionamento do comportamento, do olhar dos sujeitos. Esmiúça a práxis desse direcionamento que envolve os aspirantes a medalhões e não medalhões, apresentando uma espécie de regramento, compêndio, passo a passo para se estar, permanecer e exercer no lócus privilegiado do *status quo* estabelecido.

Realisticamente, Assis (1994) apresenta e nos entrega muito mais do que revelações das práticas políticas e culturais aplicadas no contexto social de dominação, da opressão e do conservadorismo. Ele entrega instrumentos de dominação usados para manter a relação opressor/oprimido, dominantes/dominados, ou seja, essa trama social em que se pretende manter os privilégios, *status*, cargos de livre nomeação e exoneração. Um *status quo* que insiste em permanecer vigoroso mesmo que seja entre recuos e avanços de estratégias político-econômicas que vão se alternando no controle do poder estatal.

Talvez, em essência, o instrumento mais eficiente e sutil entregue por Assis (1994) tenha sido o direcionamento. Mas não qualquer direcionamento. Evoco agora, no contexto desse emaranhado do *tesear*, a ideia do direcionamento do olhar. Para onde o pai direciona o olhar do filho? Por que ele direciona o olhar? O olhar do pai estava fixo no medalhão, mas o do filho foi sendo construído. Houve um processo de educação do olhar?

Possivelmente, Direito e Cultura Visual se esbarraram no texto de Machado de Assis. Assim, pretendendo um ponto de partida que não fosse nem tão jurídico e nem tão Cultura Visual para começar meu processo criativo e produtivo, debrucei-me sobre os textos do meu velho amigo de infância. Machado e eu. Eu, Machado e Memórias Póstumas de Brás Cubas. Foi uma das primeiras obras que li nos idos anos de 1985. Primeiro eu resistia muito, dormia um pouco e, logo, ficava cara a cara com texto.

Como explicar tudo aquilo para meu pai quando ele retornar? Direcionava meu olhar para fatos específicos e pronto. Endurecia o coro e entregava algum conteúdo para o pai. Resultado: não era muito satisfatório até descobrir que, de fato, ele não leu o texto ou não entendeu muito bem a trama machadiana. Então, comecei a contar as partes irrelevantes, apenas a aparência narrada nas histórias apresentados nos textos. Os argumentos fluíam com naturalidade e consistência.

Deparei-me novamente com o direcionamento do olhar e, ainda, com um não medalhão, de um modo equivocado, instruindo sua aspirante a medalhão a exercer a arte do discurso, da argumentação. O pai direcionando o olhar da filha. Um modo de educação informal para construção do olhar da filha.

Machado de Assis fez parte do meu amadurecimento intelectual, moral e quem sabe crítico. Assim, busco entrelaçar minha trajetória de vida, acadêmica e profissional, nesse tecido social com práticas sociais, culturais e políticas antigas, mas na moda contemporânea, que não cai em desuso e que transita pela vida real e pela vida esculpida na arte.

Nesse processo de *tesear*, trazemos a ideia de direcionamento do olhar como um elemento importante na formação profissional, social, cultural e profissional dos sujeitos e, em especial, a do estudante do curso de Direito do Campus, Goiás. Para esta pesquisa, vamos realizar a travessia do direcionamento do olhar para a construção social do olhar, no sentido de educação “formal” do olhar ou uma alfabetização visual.

Isso se explica pelo fato de que a ideia de construção social do olhar tem maior amplitude e alcance do que o direcionamento do olhar. Embora em essência haja uma similitude incontestável, a construção social do olhar parte da Cultura Visual e contribui com nossa empreitada de “mostrar o ver” aos estudantes de Direito da Universidade Federal de Goiás, Campus Goiás, porque carrega em si categorias como visualidade e contravisualidade.

Essas categorias fazem parte dos estudos de Cultura Visual, em especial, e se apresentam como um campo transdisciplinar apto ao trânsito interfronteiras, assemelhando-se aos estudos jurídicos que contemporaneamente, por meio de uma perspectiva autônoma, têm assumido territórios antes inóspitos ao Direito.

Essa semelhança e característica talvez não sejam as mais importantes para essa pesquisa ou para o Direito, as que mais irão contribuir com o processo de criação de um ensino jurídico voltado ao atendimento de outros enquadramentos, perspectivas e focos. Isso porque o fato de a Cultura Visual estabelecer, propor “uma mudança de foco do olhar e do lugar de quem vê” (HERNANDEZ, 2011, p. 35) é o mais relevante.

De acordo com este mesmo autor, o olhar é tradicionalmente dirigido para o objeto ou sujeito que produz ou produziu a imagem, a obra de arte, a publicidade (no caso do medalhão). A essência sistemática desse jogo de “olhares” parece firmar-se na construção do desejo de possuir, talvez de tornar-se o que se vê. Retorno em Assis (1994) para rememorar a insistência do pai em ensinar ao filho a arte de se promover e manter-se visível ao público: “- Não te falei dos benefícios da publicidade”.

Ora, a publicidade demanda uso, manipulação, criação e cocriação de elementos que são próprios da Cultura Visual. Construir um perfil social sob a égide do medalhão machadiano não se trata apenas de conhecer um pouco do Direito. Se trata, também, de promover-se usando instrumentos disponíveis para contribuir socialmente no direcionamento dos olhares, no processo de educação ou (des)educação do olhar, fortalecendo, assim, o que se pretende manter.

A Cultura Visual interessa ao Direito na medida em que esse campo de estudos oferece mais do que um modo de ler ou interpretar imagens. Oferece oportunidade de dialogar com temas da realidade objetivada. Realidade em que sujeitos de direito, alguns vulneráveis outros menos do ponto de vista jurídico, consomem imagens todo o tempo ou quase todo o tempo.

Nesse processo de consumir e ser consumido por imagens, não somente ocorre a construção social do olhar. Podem ocorrer violações de direitos desde o processo criativo até a finalização da imagem e sua publicização. Ou, ainda, no uso das imagens em ações judiciais com a intenção de defender ou acusar a/o (s) sujeitos processuais. Esse tema poderá ser apreciado no quarto capítulo.

Pergunto: De que forma o/a estudante oriundo do ensino jurídico contemporâneo se relaciona com a dinâmica medalhiana? São olhares (des)educados? Quais discursos regulam esses olhares? Para que (quem) serve um olhar formatado, conformado, distraído? Essas perguntas, pensadas desde a costura com a formação do profissional medalhão de Machado de Assis, talvez sirvam para refletir sobre os caminhos que as instituições jurídicas formativas (re) constroem a formação do (a) estudante de direito e a forma como ensinam a olhar a sociedade e os direitos das pessoas.

Na tentativa de encontrar respostas para essas questões e suas devidas travessias territoriais, construo aqui uma cartografia sobre o ensino jurídico no Brasil. O método cartográfico “não tem regras a seguir, é um movimento atencional, concentrado na experiência, na localização de pistas e de signos do processo em curso” (MOURA; HERNANDEZ, s/d p.02)

Entretanto, de fato, o que é o método cartográfico? “A cartografia faz recortes em determinado espaço ou tempo, povoa de muitos modos com sujeitos e objetos e a eles confere um ritmo. As coisas ganham tons, intensidades, luzes, cores, temperatura, volume” (OLIVIERA; PARAÍSO, 2012, p.166).

E, para que esta pesquisa possa seguir seu curso quer seja direcionando ou construindo socialmente olhares mediados por imagens, faz-se necessário “pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê” (FOUCAULT, 1994, p.15). A cartografia é livre, suscita problemas, cria termos

nos quais eles se colocam, vai dar ao ser o que não era, podendo nunca ter vindo, esforça em mexer, resolver e tirar o pensamento do lugar. É ambígua (OLIVIERA; PARAÍSO, 2012, p.166).

A cartografia nos serve de auxílio para mapear a construção do panorama do ensino jurídico no Brasil, pois ela marca os caminhos, os movimentos realizados por ele dentro (e fora) do território brasileiro em determinado tempo/espaço. Ao mesmo tempo, nos permite perceber os (re)desenhos contemporâneos que redefinem as linhas temporais e espaciais desse mapeamento.

2.2 Cartografia do ensino jurídico: nas sutilezas da colonialidade

Para traçar um panorama cartográfico do ensino jurídico e retornar as questões ora formuladas, primeiro, trato de construir um desenho cartográfico desse ensino. A finalidade é demarcar esse espaço, um lugar (ou lugares) em determinado tempo (tempos) e nos orientar no conhecimento sobre ele.

Não há uma preocupação em realizar, obter linhas históricas rígidas porque não é nosso objeto, tampouco a proposta cartográfica exige. Autores como Airton Cerqueira-leite Seelaender (2011), Bistra Stefanova Apostolova (2014, 2017), Rodrigo da Rosa Bordignon (2017), Patrícia Regina Moraes (2018), entre outros colegas juristas, já o fizeram e seguimos acompanhando seus trabalhos e pensamentos neste texto.

Tomando caminhos distintos aos dos países de colonização espanhola na América Latina, até 1808, não havia no Brasil nenhum curso superior. Quem quisesse estudar deveria sair do país, com destino, geralmente, à Europa (atualmente para os Estados Unidos da América - EUA, como veremos adiante). Com a vinda da corte portuguesa para o país, tornou-se possível a propositura de abertura de escolas superiores, já que esse evento suscitou a criação dessas escolas para atender demandas da nobreza real.

Entretanto, foi somente depois da Proclamação da Independência do país que as instituições de ensino passaram a ser criadas como meio de formação da elite política brasileira, iniciando pelos cursos de Direito. Tais cursos tinham por objetivo primordial produzir “mão de obra” e mentes alinhadas aos interesses políticos e econômicos, bem como visava substituir as mentes que havia “perdido” com a independência de Portugal no âmbito da administração estatal (APOSTOLOVA, 2017, p. 440).

A proposta de criação das academias de direito no país surgiu, pela primeira vez, na sessão de 14 de junho da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, instalada em 03 de maio de 1823. Na situação, José Feliciano Fernandes Pinheiro, constituinte pelo Rio Grande do Sul e doutor em Direito pela Universidade de Coimbra, relatou à Assembleia a necessidade da criação de universidades e

cursos jurídicos no território nacional (APOSTOLOVA, 2017, p. 423-427). Em 11 de agosto de 1827, segundo Moraes *et al.* (2018, p. 02), foi criado no Brasil o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de São Paulo e o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais em Olinda.

Assim, a Carta de Lei de 1827 institui os cursos de Direito no Brasil, primeiro em São Paulo e Olinda. O curso constituiu-se de uma grade curricular distribuída em oito anos, quatro dos quais dedicados ao chamado Curso Anexo, o qual procurava inculcar nos jovens estudantes valores humanistas e conhecimentos que consistiam em pressupostos para o bom acompanhamento do Curso Jurídico, cujas disciplinas se distribuíam, naquela época, do quinto ao oitavo ano do curso (MORAES *et al.*, 2018, p. 3).

Segundo Apostolova (2017), o curso de direito no Brasil foi estruturado desde a proposta acadêmica pedagógica do curso de Direito da Universidade de Coimbra. É interessante notar que este era o local mais desejado pelos brasileiros para realizar seus estudos, ou ainda, pelos filhos da elite brasileira. Ocorre que, mesmo depois da independência do Brasil e da inauguração das faculdades de São Paulo e Olinda, eles continuavam saindo do país para estudar em Coimbra.

A autora aponta que boa parte dos legisladores e assessores que trabalhou na elaboração da primeira constituição do Brasil republicano foi formada na Universidade de Coimbra, em Portugal. O que, de certa forma, nos revela que a força motriz legislativa brasileira, além ser da elite, era formada pelo viés ideológico do colonizador estrangeiro que tinha interesse político e econômico no Brasil. Isso reforça a ideia de colonialidade do saber por meio do aparelhamento da estrutura educacional. Isso porque é:

Precisamente pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades (LANDER, 2005, p. 13).

Assim, o modelo português fora o primeiro a se estabelecer no ensino jurídico brasileiro (APOSTOLOVA, 2017). De certa forma, a mesma origem e formato do Direito em Coimbra, ou do Direito Coimbrão, como ficou conhecido está associada à ideia da relação da origem do Direito com a estrutura estatal e a ideia de “polícia” à época. Para Seelaender (2011), “polícia” tem origem no termo “política”, no início da Idade Moderna.

Corruptela do termo erudito “política”, o termo “polícia” vinculava-se em várias línguas, no início da Idade Moderna, às ideias de “governo” e “bom governo” dentro de um reino ou cidade – e daí às de “boa ordem”, “ordem” e mesmo “civildade”. No meio urbano, a palavra “polícia” era então frequentemente relacionada à gestão interna da cidade nos aspectos que mais afetavam seu dia a dia (conservação de ruas, abastecimento de água, limpeza urbana, prevenção de incêndios, controle de pesos e medidas no comércio etc.). (SEELAE-
DER, 2011, p. 36)

Esta terminologia é importante para entender a fundação do ensino jurídico em Portugal, no século XVIII, precisamente em Coimbra, num período em que se atribuía o termo “polícia” ao governo do reino e o termo “economia” ao governo da casa.

Isso permitia estender ao primeiro o que se via como atributo do segundo: um amplíssimo direito de regular a convivência e de reprimir maus comportamentos, para que se preservassem a paz doméstica e a “boa ordem”. Dentro desse quadro, também podiam surgir “ordenações de polícia” (Policeyordnungen) para combater o jogo, a sedução de freiras, o consumo excessivo de álcool, a prostituição, a vadiagem, o luxo corruptor de almas e ocultador das diferenças estamentais, o bandoleirismo e outras práticas vistas como incompatíveis com essa mesma “boa ordem” (SEELAE-
DER, 2011, p. 37).

Com o aumento das guerras e revoltas por toda a Europa, esse controle policialesco se fortaleceu e se ampliou, fazendo surgir novos serviços estatais e novas ciências que se ocupavam em pensar o funcionamento do Estado. Em Portugal, esse processo ocorreu mais tardiamente e se iniciou pela Real Academia de Ciências, pois:

As singularidades do mundo ibérico – e em particular de Portugal – ajudam a explicar, talvez, o relativo atraso com que surgiram, nesse país, os primeiros espaços institucionais para a discussão sobre a “polícia”. Teve aqui algum peso, sem dúvida, o intenso e duradouro impacto da Contrarreforma e de seu aparato institucional sobre a cultura lusitana, sobretudo quando dificultou a recepção e a evolução local de uma reflexão mais moderna sobre a política em geral (combatendo mesmo as versões heterodoxas da chamada “política católica”) e sobre as funções do Estado. Algum papel há de ter desempenhado nisso, também, a relativa prosperidade do reinado de Dom João V (1706-1750) – mesmo porque, suavizadas as necessidades financeiras do absolutismo, tendia a se arrefecer um pouco o estímulo real ao desenvolvimento e à difusão das técnicas “policiais” de fomento à atividade econômica interna. Seria só no regime pombalino – diante da crise financeira e da instabilidade política, econômica e social da época – que surgiria em Portugal uma Intendência Geral da Polícia (1760). E só no reinado de Dona Maria I, com a criação da Real Academia das Ciências (1779-1780), passaria a existir no país uma instituição permanente destinada a importar, transmitir e produzir técnicas “policiais” para expandir a população e a economia. Nesse contexto, merece atenção a inserção, no currículo de Coimbra, da disciplina “Direito Pátrio”, pela reforma pombalina da universidade (1772). Ainda que as referências à “polícia” tendessem a se resumir, no âmbito dessa nova matéria, a rápidas explanações sobre a legislação nesse campo, o fato é que ali se criava, pela primeira vez no ensino coimbrão, um espaço para transmitir, aos futuros servidores da Coroa, alguma coisa a respeito da “polícia” real e de suas finalidades (SEELAEDER, 2011, p. 38).

Com o intuito de esboçar o mapeamento do ensino jurídico no Brasil e de compreender sua influência na construção social do olhar dos estudantes de Direito, importa perceber que suas raízes estão plantadas na confluência de interesses de “polícia” ou “política”, de economia, de controle da Igreja e do Estado Monárquico e da formação de mão de obra para servi-los. Trata-se, portanto, das raízes do ensino jurídico, notadamente Coimbra, em Portugal, e não das leis ou do Direito, que têm raízes bem mais remotas e história diversa.

Desse modo, havia interesse político na abertura de curso de Direito no Brasil. Os movimentos para que fossem instalados cursos no país tiveram início na Faculdade de Direito de Coimbra, instituição onde os estudantes brasileiros disputavam vagas.

Relatamos que esta situação permaneceu até a sanção da Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, que instituiu os cursos de Direito em São Paulo e Olinda. Este quadro só mudou a partir do momento em que as leis do Brasil começaram a se diferenciar das leis de Portugal.

Entretanto, esses cursos também estavam voltados a atender a fina flor da sociedade brasileira, já que a função basilar era formar o fausto burocrático do Império, exigindo-se do estudante na entrada nestas

faculdades os seguintes requisitos: apresentação da certidão de nascimento, mais de quinze anos de idade, ser aprovado em testes de língua francesa, retórica, gramática latina, filosofia e geometria (RODRIGUES; AMARAL; ANDRADE, 2017, p. 43).

Além dessas exigências para entrar no curso de Direito, seu formato era muito diferente do que se vê atualmente, como já foi mencionado. Isso demonstra a movimentação e as mudanças do ensino jurídico de acordo com as transformações e necessidades sociais. Entretanto, tanto a forma de ingresso no ensino jurídico quanto a sua estrutura e a forma de contratação docente foram sendo alteradas.

Ao longo do período imperial, uma série de reformas influíram diretamente na estrutura dos cursos jurídicos, modificando as oportunidades disponíveis aos pretendentes ao ingresso nas funções docentes. Com a instauração do regime republicano, a transformação morfológica do espaço institucional do ensino superior, fortemente conectada às mudanças político-administrativas e à manutenção do ensino livre, implica na expansão e diversificação das bases de recrutamento e das carreiras dos professores de ensino superior (BORDIGNON, 2017, p. 750).

O fato, por exemplo, de até hoje se ter o hábito, no Brasil, de chamar advogado de doutor, ainda que só tenha a graduação, pode ser um indicativo desse cenário, de suas raízes e especificações e configurações da profissão, do seu caráter elitista e da sua ligação forte com o Estado.

Em Bordignon (2017, p. 751), citando Grijó (2005) e os Anais do Senado do Império (1871), há uma explicação de que, com a independência do Brasil, ficou explícita e impositiva a necessidade política da formação de novos quadros para a burocracia e para o fornecimento de “tinturas de jurisprudência” aos “proprietários e homens ricos” (GRIJÓ, 2005, p. 24), classe da qual “depende o mandato legislativo”.

Com a independência do Brasil, houve uma evasão de profissionais intelectuais (portugueses), deixando vagos vários cargos administrativos no Estado Brasileiro. Assim, foi necessária a reposição desses espaços; para isso, os estudantes de direito formados na Europa serviam bem ao propósito. Todavia, era preciso criar espaços de formação no Brasil.

A implantação dos dois primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827, um em São Paulo e outro em Recife, refletiu a exigência de uma elite sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo, ideologicamente, a estrutura de poder e preparando nova camada burocrático administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de colonizar o país (Wolkmer, 1999, p. 80).

Assim, ainda seguindo as ideias de Bordignon (2017, p. 752), o sistema judicial havia sido reformulado, bem como os conflitos partidários e a magistratura como instância oficial de mediação entre níveis da administração do Estado tornaram-se essenciais. Forjava-se, então, uma forma de organização na qual o aspecto jurídico do Estado coexistia com a estratificação social e as práticas personificadas. Isso significa que, nesse processo de reformulação, a nomeação aos cargos da magistratura servia como modo de “premiar amigos e cooptar aliados”. A atividade judicial, portanto, encontra-se fortemente atrelada a uma ordem social hierárquica que a precede, cujos resultados dependem da “pessoa real”, implicada nos conflitos judiciais.

No desenho institucional que configura os processos formais de mediação no período, o poder judiciário representa o ponto de passagem entre o poder central e as localidades. Como espaço de intermediação de conflitos, sua estrutura se conforma pela definição de três grandes grupos:

1. os membros da magistratura;
2. os advogados;
3. os professores das faculdades de direito.

Neste contexto, o discurso jurídico participa simultaneamente da “lógica positiva da ciência” e da “normativa da moral”, ou seja, impõem-se como um universal “lógico e ético”, cuja legitimidade reside no trabalho de racionalização ao qual o sistema de normas jurídicas está continuamente sujeito. Assim, as produções jurídicas só se diferenciam de atos de força política na medida em que se apresentam como “resultado necessário de uma interpretação regulada”, no qual se engajam os agentes que constituem o espaço jurídico (BORDIGNON, 2017, p. 752).

A esse fim se comprometia o ensino jurídico da época. Nutria um conjunto de oportunidades sociais e de carreira associado ao título de bacharel em direito e às origens socioeconômicas que legitimavam o caráter de homem público pertencente a uma hierarquia de cargos e posições sociais.

No percurso, o cenário do ensino jurídico do Brasil fora tomando feições nacionais e vários decretos foram promulgados com esta intenção; dentre os mais importantes estão o Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853, que consolidou a cadeira de Direito Administrativo e Instituições Romanas, e o Decreto 2.226, de 1º de fevereiro de 1896, que aprovou o Estatuto das Faculdades de Direito da República. Em 1911, houve a Reforma Rivadávia, que “viabilizou a autonomia das escolas e redefiniu a carreira docente, criando a necessidade de exames para o ingresso acadêmico, ainda que não tratasse da formação docente” (MORAES *et al.*, 2018, p. 4).

Já a Lei Carlos Maximiliano, de 1915, criou a figura do professor catedrático e silenciou sobre a formação específica dos docentes. Nas reformas de 1911 e de 1915, a tendência ideológica voltou-se para a ratificação da República Liberal, tendo como símbolo maior a codificação Civilista. Em 1927, a República Velha aproximava-se de seu fim com o saldo de 14 cursos de Direito e 3.200 alunos matriculados. (SIQUEIRA, 2000, p.33 apud MORAES *et al.*, 2018, p. 4)

No começo do século XX, não obstante o declínio da Escola de Recife, surgiu o Código Civil de 1916, de Clóvis Beviláqua, demonstrando a importância daquela Escola. Percebe-se que, até nesse momento do breve cenário do ensino jurídico traçado aqui, não houve referência a palavras, como justiça, povo, pessoas, direitos sociais, nem há qualquer preocupação com a formação específica do docente que ensina nos cursos de direito.

O que apareceu recorrentemente a partir dos autores elencados aqui, em todos os casos e épocas, é que a preocupação tem sido revelada e focalizada para a figura do Estado, dos cargos públicos, da economia, das ideologias de mercado e da hierarquia socioeconômica. Não havia uma preocupação com o bem comum da coletividade, da sociedade. Do mesmo modo, não há a preocupação com o pensar a formação de quem forma o profissional de direito.

Nessa época, o ensino jurídico mantinha-se atrelado às bases ideológicas do momento, defendendo o Estado Liberal e convergindo para a reprodução da regulação almejada pela sociedade, com o plano dos conteúdos curriculares da livre economia; era evidente a ausência de uma disciplina voltada a prática processual, bem como de um método para o estudo das demais disciplinas. A função social do ensino jurídico no período centenário de fundação dos cursos jurídicos no Brasil demonstrou a ratificação do modelo liberal (MORAES *et al.*, 2018, p. 4).

Quase cem anos desde a fundação dos primeiros cursos de direito se passaram e a prática processual permanece ausente deles. Métodos de ensino e atividades que preparem para a prática também não faziam parte dos currículos, a maior preocupação era o modelo liberal de Estado e de mercado.

Para Fincato (2010, p. 32), a primeira norma para o Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária foi a Lei 5.842/72, regulamentada pela Resolução 15/73 do Conselho Federal de Educação. Verifica-se que o estágio possuía caráter facultativo, mas, uma vez cursado, conferia ao aluno o direito de se inscrever nos quadros de advogados da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Ressalta-se que ainda não havia a atual imposição de aprovação no exame da Ordem, que é mais recente.

É com esse perfil de formação em Direito que acompanhamos o crescimento e a popularização dos cursos de graduação nessa área. Nos primeiros 100 anos, entre 1827 e 1927, houve um aumento de 2 (os dois primeiros a serem fundados, São Paulo e Olinda) para 14 cursos de Direito no Brasil. De 1927 a 2015, ou seja, em 88 anos, esse número aumentou significativamente de 14 para 1.171 cursos. Foram 174 anos para chegar a 380 cursos e 14 anos para chegar a 1.171.

A expansão dos cursos de direito é conhecida na literatura sobre o ensino jurídico no Brasil (Observatório do Ensino do direito, FGV-SP). Na década de 1990, o número de cursos privados salta, gerando impacto no mercado docente. Segundo Geller (2012: 10), em 1991 havia 165 cursos de direito no Brasil; dez anos depois, em 2001, esse total havia subido para 380 cursos e, em 2004, chegaram a 733. Os dados do Censo da Educação Superior (Inep) de 2015 indicam que o total de cursos de direito é de 1.171. Essa multiplicação é vista como perda de qualidade do ensino e do profissional formado nesses cursos, além da precarização da atividade docente desses estabelecimentos (BONELLI, 2019, p. 661-662).

Essa situação de expansão do ensino jurídico, nos remete a seguinte pergunta: qual o sentido da expansão dos cursos de direito na concepção social dos brasileiros?

O caminho que percorremos para responder essa questão passa pela ideia do direcionamento do olhar aos moldes medalhianos. E não outro. É necessário reconhecer os contornos da formação da sociedade brasileira para percebermos suas escolhas, desejos e projetos. A formação em Direito exerce um sentido, ainda hoje, no imaginário coletivo, da possibilidade de ser “recrutado para compor os mais elevados cargos públicos, tornando-se responsável pelas tomadas de decisões do país” (SAID FILHO, 2019, p. 86) .

Os dados dos Relatórios do Observatório do Ensino de Direito (OED), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), demonstram que:

- Em 2013, a área de Direito possuía a quarta maior quantidade de cursos: são 1.149 cursos de graduação, o que corresponde a 3,6% do total de 32.049 cursos;
- A área de Direito possui a quarta maior quantidade de instituições de ensino que oferecem o curso: são 880, 36,8% do total de 2.391 instituições de ensino;
- Em 2013 o curso era o segundo em quantidade de matriculados: eram 769.889 matriculados, 10,5% do total de 7.305.977 matriculados em cursos de ensino superior;
- No Direito, 64.930 alunos (8,4% do total de Direito) estão matriculados em cursos gratuitos oferecidos por instituições públicas federais e estaduais, enquanto os demais 704.959 alunos, matriculados em cursos pagos, se distribuem entre (i) aqueles beneficiados por financiamentos exclusivamente públicos (170.490 ou 22,1% do total), (ii) os beneficiados por financiamentos exclusivamente privados (116.519 ou 15,1% do total), (iii) aqueles que têm uma combinação de financiamentos públicos e privados (22.146 ou 2,9% do total) e (iv) aqueles que não possuem financiamento (395.804 ou 51,4% do total);

[...]

- No Brasil, existem 880 instituições de ensino que oferecem cursos jurídicos (36,8% do total de 2391 instituições de ensino brasileiras). Desse total, 803 IES (91,25% das IES que oferecem Direito) cobram mensalidade e a elas se vinculam 704.959 matriculados (91,6% do total de matriculados em Direito), enquanto 77 IES (8,75%) oferecem cursos gratuitos e a elas se vinculam 64.930 alunos (8,4% do total de matriculados em Direito) [...]. (OED/FGV, 2015, p. 5)

Estes dados revelam, de forma panorâmica, a quantidade de cursos relacionados ao Direito no Brasil e sua instituição, auxiliando na compreensão do crescimento nas universidades públicas e privadas, sobretudo, do interesse das/dos estudantes brasileiros em ingressar neste curso. Sobressai, ainda, o reforço da ideia que a organização burocrática do judiciário, característica do modelo europeu português, influenciou/influencia no recrutamento de profissionais treinados para assumir cargos públicos, para reprodução dos interesses da classe dominante por meio das vias judiciais (SAID FILHO, 2019).

O relatório demonstra o grande número de estudantes matriculados em instituições privadas, amparados por programas de financiamento e de bolsas do Estado. Nesse sentido, é preciso considerar que

a maior procura pelos cursos de Direito, nas últimas décadas, tem fundamento na crença de mercado de trabalho permanente, retorno financeiro e *status* social dos profissionais da área jurídica.

Tornou-se recorrente a crítica por parte da comunidade jurídica sobre o excesso de cursos jurídicos no País. A grande procura por cursos de Direito é alimentada pela convicção na rentabilidade e no reconhecimento social que estariam vinculados às profissões jurídicas, bem como pela crença de um mercado permanentemente aberto a essas carreiras. Diante dessa demanda, observa-se a crescente proliferação de instituições de ensino oferecendo essa formação, tendência que se concretiza também devido à relativa facilidade de se implementar um curso de Direito, que prescinde de estruturas como laboratórios, oficinas e outros instrumentais necessários a diversos cursos de graduação (OED/FGV, 2015, p. 7).

A linha do tempo, desde a perspectiva aqui seguida, pode ser um indicativo que, ao longo da existência do curso de Direito no Brasil, o olhar jurídico esteve voltado para atender a manutenção do poder hegemônico, além de ter atuado como instrumento de repressão social, na medida em que mantinha a maior parte da população à margem de sua tutela. O sucateamento dessa forma de olhar, pensar e ensinar o Direito encontrou resistências por volta dos anos de 1970 e seguintes, numa tentativa de redirecionamento de perspectivas e flertes com direitos mais ampliados a toda a sociedade.

Nos tópicos a seguir, apresentaremos as perspectivas de ensino de três instituições brasileiras que se destacam no cenário nacional da atualidade e que interessa a esta pesquisa na medida em que podem ser consideradas ilhas de excelência, além do mais, são espaços educacionais nos quais percebemos grande interesse em (re)direcionar as/os estudantes que frequentam o ensino jurídico brasileiro. Embora tais estudantes não sejam nosso objeto de pesquisa, e sim os da Universidade Federal de Goiás, importa observar os tais centros de excelência para ver a nós mesmos no processo de construção do nosso olhar.

2.3 Perspectivas: novos olhares ou olhares (re)novados?

Retomo, aqui, um pouco do meu processo de formação em Direito. Foi durante meu percurso acadêmico como aluna de Direito que me envolvi e talvez tenha me conscientizado com um tanto mais de consistência e persistência em relação ao papel e ao lugar de professora/educadora, o qual deveria desempenhar na

rotina universitária. Quando cursei Direito, eu já possuía formação superior e mestrado, também lecionava em universidade privada. Esse lugar de professora/aluna e aluna/professora deslocava-me constantemente entre esses polos, não me permitindo sossegar em nenhum lugar. E, no desassossego, busquei por novos conhecimentos no processo ensino-aprendizagem e fui descobrindo, redescobrando e construindo minha própria trajetória no direito.

O que eu fiz? Eu segui um caminho que poucos trilhavam enquanto estruturavam suas carreiras no direito. Assim, andei na contramão do pensamento de pelo menos parte da sociedade brasileira, que acredita ser possível ascender socialmente pelo direito via concurso público para cargos na magistratura, promotoria, entre tantos outros.

Usei o direito, sim, para entrar num cargo público, mas de magistério. Até os dias de hoje me pergunto por quê? Por que fiz esse e não aquele outro? A resposta que vem em minha mente continua a mesma: porque vi um problema e quis entendê-lo a partir da minha experiência de ensino, aprendizagem e trabalho.

E assim segui. Busquei por novos temas de direito, novas metodologias, outras instituições de direito, nacionais e internacionais. Descobri a permanência da mesmice e a ruptura criativa do encontro do direito com áreas distintas. Meu olhar ainda turvo e confuso, mas esperançoso em não ser/pertencer ao Direito no qual estava sendo/fui criada. Assim, cada vez mais, me aproximo daquela professorinha “fora da caixa” de décadas atrás, conforme citado no primeiro capítulo. A diferença paira no acúmulo de conhecimento, experiências, escolhas em que direção ir e olhar. Ou ainda, o que guardo na minha velha, porém, inteira, mochila.

E importa dizer que não me pretendo (em)caixa(r) dentro das fronteiras das tradições jurídicas, tampouco de intenções reformista do ensino jurídico brasileiro realizado com finalidades que não estejam alinhadas com construção de uma sociedade melhor para todos e todas. Mudanças acontecem. A vida pessoal e social muda o tempo todo, por que não o conhecimento e a forma de fazer/saber/ver? Fato é que nessas mudanças ou não mudanças, a contendo dos interesses, nós podemos escolher como vemos, o que vemos e porque vemos na forma que está posta para vermos e o que faremos com o dom da visão. Retomando a charge do início deste capítulo, nos resta perguntar qual das pílulas vamos tomar: a azul e seguirmos dormindo ou a vermelha para ver o que está posto?

Para avançarmos, trago aqui para reflexão e costura desse nosso tesar três instituições brasileiras que venho estudando a partir de referenciais bibliográficos ou análise de sites para percebemos o lugar delas no contexto dessa cartografia do ensino jurídico brasileiro e suas influências na trama medalhiana tracejada até aqui. Vamos de pílula vermelha.

Nesse sentido, direcionei meu olhar para duas universidades: a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), pois suas propostas políticas de ensino, práticas pedagógicas e vínculos com o exame de ordem da OAB tiveram um peso maior nessa seleção do olhar. Desde as últimas décadas, essas instituições têm reorientado seus modelos de ensino jurídico para propostas mais modernas, com metodologias ou currículos inovadores. Algumas delas forjadas em centros universitários da América do Norte. Essa ideia de americanização do ensino brasileiro, em qualquer de suas formas, tornou-se fundamental na escolha e permanência das instituições para refletirmos mais detidamente desde nossos referenciais e ideias. Não podemos perder de vista as categorias de colonialidade (em especial do saber) e da teoria do medalhão que atravessam o tempo e espaço histórico e cartográfico do ensino jurídico brasileiro. O exercício das “vistas grossas” ao *modus operandi* secular praticado no Brasil pode ser um indicativo que tomamos a pílula azul da Matrix.

2.3.1 Focalizando o ensino jurídico desde FGV-RJ e PUC PR

Neste tópico, apresentaremos alguns dos projetos de ensino jurídico que estão sendo oferecidos aos cidadãos brasileiros como experiências inovadoras e capazes de levar os sujeitos ao empreendedorismo nacional e internacional.

A primeira delas é a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Desde essa perspectiva de projeto do ensino, houve, já em sua origem, a implantação de um modelo de ensino desenhado pelo Centro de Estudos e Pesquisas na área do Direito (CEPED), em 1966, que pretendia a formação de profissionais aptos a atuar no setor econômico e empresarial nacional e internacional.

De acordo com Rodriguez e Falcão (2005, p. 06), a instituição “ofereceu o primeiro curso de Direito Empresarial [...] e formou toda uma geração de bem-sucedidos advogados empresariais, responsáveis pela modernização de instituições e legislação de Direito Econômico”. Isso significa que, desde o final da década de 1960 e início da década de 1970, a Fundação Getúlio Vargas vem se envolvendo em projetos que atuam diretamente na transformação das legislações brasileiras e da formação de profissionais especializados na aplicação do Direito de forma empreendedora.

Suas lentes parecem focar na retomada de espaços perdidos pelo profissional do Direito na sociedade, bem como construir uma Escola de Direito que forme profissionais de elite voltados para atuar nos

grandes mercados, advogados empreendedores e na política nacional. Para a FGV, é importante pensar o país a longo prazo e suas instituições políticas, públicas e privadas também precisam acompanhar esse raciocínio. Instituições “capazes de colaborar na formulação de macroestratégias, públicas e privadas de retomar e operacionalizar objetivos nacionais sobretudo em tempos de globalização” (RODRIGUEZ; FALCÃO, 2005, p. 06). E, é nesse contexto que a Escola de Direito da FGV, em sua forma institucional contemporânea, ou seja, desde os anos de 2002, vem sendo forjada.

Trata-se, sobretudo, de formar profissionais do direito capazes de praticar o direito em consonância com padrões de um mercado profissional nacional de ponta e internacional muito exigente, mas também de dotar esses profissionais de instrumentos analíticos e práticos para os futuros da nossa sociedade (RODRIGUEZ; FALCÃO, 2005, p. 06).

Praticar Direito para atender os interesses do “outro”. Não qualquer “outro”. Mas um outro exigente, de ponta e internacional. O outro que tem um padrão, que não é o vulnerável e não está invisível. Não seria aqui o retorno do medalhão machadiano? Poderíamos falar em retorno?

De acordo com Rodriguez e Falcão (2005), a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro não possuía curso de Direito, apenas um Instituto de Direito Público e Ciência Política (INDIPO) e um centro de estudos e pesquisa na área do Direito (CEPED), os quais trabalhavam com ensino do Direito de Empresa. Esses dois espaços de trabalho de práticas de ensino jurídico formaram profissionais comprometidos com “a modernização de instituições e legislação do Direito Econômico” no Brasil das últimas décadas. Ensinava-se Direito “aos futuros economistas, financistas e administradores nos seus respectivos cursos” (RODRIGUES; FALCÃO, 2005, p. 07).

Nas palavras desses mesmos autores, a FGV é uma instituição “historicamente dedicada ao ensino e pesquisa em economia e administração pública e de empresas, responsável pela formação dos quadros administrativos e gerenciais das mais importantes entidades públicas e privadas do Brasil” (RODRIGUES; FALCÃO, 2005, p.06). Uma instituição que se posiciona, por meio de seus interlocutores, como o cerne da inteligência formativa e propagadora dos sujeitos ativos e influenciadores do processo legislativo. No mínimo, anuncia de onde fala e para quem fala. A FGV fala a linguagem machadiana retratada na Teoria do Medalhão?

Ainda segundo os autores “fgveanos”, a Escola de Direito do Rio de Janeiro, de fato fundada em 2002, tem uma missão maior:

Colaborar no formular de pensamento, estratégias e recursos humanos capazes de, ao lado de escolas e institutos de administração, economia, finanças e história, forjar um Brasil de longo prazo. Trata-se sobretudo de formar profissionais do Direito capazes de praticar o Direito em consonância com os padrões de um mercado profissional de ponta e muito exigente (RODRIGUES; FALCÃO, 2005, p.06).

Com a implantação de uma Escola de ensino jurídico e do lugar de fala em que se encontram ou se colocaram os “fgveanos” inauguram, no Brasil, o que estão chamando de “Nova Escola de Direito”. Eles não são ou não estão interessados em uma reforma, nem em buscar soluções ou respostas à crise do ensino jurídico do país. Não. Pois:

Não se trata mais de reformar o ensino jurídico brasileiro. As variáveis são inúmeras e não controláveis. Pretende-se apenas formular um projeto-empreendimento inovador e autossustentável, que venha ou não servir de inspiração, estímulo ou concorrência a outras experiências brasileiras. Nem tema a ambição de ser a base de uma política pública, nem a de conquistar o mercado profissional. Trata-se um empreendimento privado, porém público. Nada mais. (RODRIGUES e FALCÃO, p.11, 2005)

Trata-se de um projeto e, por mais que se teça um véu encortinado para o cunho político e ideológico num primeiro momento, remetendo-nos ao patamar de “projeto-emprededorismo inovador e autossustentável”, suas bases estruturais, nas quais terão que ser sedimentadas a proposta, não comportam essa postura não enviesada.

Um dos pensadores desse projeto, ao menos de uma das propostas curriculares para o “novo ensino jurídico” a ser implantado no sistema nacional brasileiro (ou talvez somente no RJ e SP) escreve, em seu texto *Uma nova faculdade de direito no Brasil* (UNGER, 2005), que, para promover o sucesso do projeto em questão, deve-se aproveitar a situação de “crise do ensino jurídico” e a insatisfação de alunos e de muitos professores com a dinâmica estabelecida neste tipo de ensino, pois “uma faculdade que represente um grande salto de qualidade logo se tornará um polo de mobilização, atraindo interesse em todo o país” (UNGER, 2005, p.24).

Que tipo de “interesse em todo o país” pode ser atraído por meio de uma promissora, de uma forte, pretensa e inovadora escola de ensino jurídico?

Quem são ou serão os protagonistas intelectuais dessa instituição se a formação do ensino jurídico está precarizada? Quem é/será o público-alvo ou a persona que nesse mundo globalizado, segundo o próprio autor, receberá a solução para seus problemas, suas dores? Em outras palavras, quem é/será o aluno ou aluna tutelada por esse “novo ensino jurídico”? E para qual público-alvo tais discentes pretendem olhar durante e após sua formação?

À medida que este texto vai se desenvolvendo e tentando se distanciar dos séculos passados, de Machado de Assis em sua Teoria do Medalhão, depara-se com um movimento de retorno e que tende ao vício da continuidade de práticas sociais e culturais tendenciosas, hegemônicas, de resgate. Um baú com antiguidades, mas repleto de elementos renovados parece se abrir para a contemporaneidade jurídica. “Não é um ensino para gênios ou por gênios que proponho. É um ensino para uma elite intelectual, selecionada e orientada meritocraticamente, e caracterizada, sobretudo, pela diligência a flexibilidade e ambição” (UNGER, 2005, p.26).

Esse ensino selecionado e baseado na meritocracia volta-se também para um peneiramento do corpo docente. De que forma encontrar, num Brasil com políticas e práticas educacionais “inadequadas”, professores que se adequem a esse projeto?

A prática de recrutar quase todo o corpo docente e discente, embora generalizada no Brasil de hoje, é incompatível com a pretensão de fundar uma instituição que, como as Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife de século 19, exerça uma liderança nacional e ajude a formar quadros dirigentes nacionais (UNGER, 2005, p.25, ,grifos nossos).

Descartam-se recursos humanos nacionais ao mesmo tempo em que se fala que “não se trata de obsessão elitista”. Mas, para implantar o projeto da nova escola de ensino jurídico e reposicionar um dos focos que ao longo das últimas décadas saíram do eixo, ou seja, a perda de influência dos “operadores do direito” para os economistas, administradores e financistas em postos de comando no alto escalão, parece evidente para o autor ter que buscar em outras localidades.

Ficaram os juristas de elite reduzidos à condição de técnicos a serviço dos poderosos e endinheirados. Há uma medida provisória para editar? Vamos pô-la em linguagem com mais perspectivas de sobreviver a dúvidas e contestações? Há um negócio a realizar? Vamos enquadrá-lo dentro das formalidades da lei. Esse papel

de amanuense, de escriba passivo e obediente, contrasta, de maneira chocante, com o papel de norteador que os advogados e juristas desempenhavam em outros períodos da história brasileira (UNGER, 2005, p.22).

Nesse processo de retomada do poder de mando, do poder de fala, é que se pretende o reestabelecimento do poder da construção social do olhar dos sujeitos por meio de uma “nova escola de Direito” que se pretende desejada e vista por todos, inclusive estrangeiros.

A FGV construiu um curso de Direito para atender a um grupo seletivo de pessoas. Isso pode ser visto desde o custo para ingresso e permanência na instituição até a matriz curricular que está estruturada para os cinco primeiros períodos acontecerem em tempo integral, ou seja, as possibilidades de conciliar estudos e trabalhos são quase nulas.

De fato, estamos diante de um projeto de ensino inovador? De que forma essa perspectiva de projeto de ensino jurídico alinha-se com a colonialidade?

Essas questões nos parecem pertinentes para continuarmos nosso raciocínio sobre a construção social do olhar dos estudantes de direito da Universidade Federal de Goiás na medida em que colocam em evidência outras construções e direcionamento de olhares. Antes de partirmos para ensaiar repostas a tais perguntas, veremos o projeto de ensino a partir da perspectiva da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

Inicialmente, cabe ressaltar que o ensino ministrado na PUC do Paraná remonta a estrutura de ensino do Grupo Marista. Esse grupo tem sede em vários territórios no mundo. No Brasil, está localizado na chamada Província Marista Brasil Centro-Sul nos estados do Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e São Paulo. Na cidade de Goiânia-Goiás também há atividade desse grupo via Colégio Marista. No ano de 1897, os irmãos Júlio Adrônico, Basílio, Aloisio, Luís Anastácio, Afonso Estevão e João Alexandre chegaram a Congonhas do Campo, Minas Gerais.

Entre o final do século XIX e início do século XX, registrou-se no Brasil o surgimento de uma nova ordem política e social, tendo em vista a recente Proclamação da República. Tornava-se necessária outra organização do povo brasileiro, cuja função foi destinada, principalmente, à educação. Por outro lado, a separação entre a Igreja Católica e o Estado provocou o processo de laicização da educação e, como reação da Igreja, houve a necessidade da formação de elites católicas, bem como de jovens do sexo masculino, que poderiam ser, mais tarde, encaminhados para a vida sacerdotal e religiosa. Nesse quadro, várias congregações europeias chegaram ao Brasil, dentre elas o Instituto dos Irmãos Maristas. A vinda dos Irmãos Maristas para o Brasil

decorreu do convite de Dom Silvério Gomes Pimenta, bispo de Mariana e discípulo de Dom Antônio Ferreira Viçoso, ao Superior Geral, Irmão Théophane, da Província de Varennes (NUNES, 2002, p. 1):

Os chamados irmãos de Maria, conhecidos também como Irmãos Maristas, devido ao alinhamento com Jesus e Maria, tinham a missão de dar continuidade aos ensinamentos e formação da elite eclesiástica e católica nacional. A Figura 11, a seguir, contribui para a contextualização desse processo histórico da PUC, na medida em que apresenta alguns dos idealizadores estrangeiros que vieram para o Brasil para darem início ao projeto de educacional de ordem religiosa.



Figura 12: Família Marista

Fonte: Google imagens, 2020.

A forma de ensinar, segundo Marcelino Champagnat, seguida pelos irmãos Maristas, tinha em sua base Maria como modelo de educadora e a sua pedagogia de ensinamento fundamentado no ato de amor. Esse modelo de ensino, adotado pelos Maristas, foi implantado em várias partes do mundo, inclusive em terras brasileiras.

No Brasil, inicialmente, sua implantação aconteceu sob o formato de escolas e colégios; somente em meados do século XX é que se introduziu o ensino superior. Quase sempre com um projeto educativo voltado para atender às demandas multiculturais dos locais nos quais se instalavam.

O Projeto Educativo do Brasil Marista considera a coexistência de inúmeros contextos nacionais e internacionais e transita em espaço tempos de múltiplas diferenças e subjetividades, de diversidade de sujeitos, paisagens, estilos, linguagens e racionalidades, contando com um “complexo contingente multicultural de discípulos, Irmãos, Leigas e Leigos Maristas” (UMBRASIL, 2010, p.34).

De acordo com o material impresso – Projeto Educativo do Brasil Marista - produzido pelo Umbrasil (2010) e o *site* da Marista Champagnat, foi possível perceber o caminho que esta rede de ensino vem seguindo no mundo e no Brasil.

Ele está baseado no processo histórico do Grupo Marista e do avanço da religião católica nos países como terceiro mundo. O ensino de graduação seguiu a mesma lógica principiológica e base pedagógica fundamentada nos ensinamentos de educação cristã, solidária.

Foi construída para atuar no formato de rede de compartilhamento de conhecimentos autônomos, mas integrados cada uma em sua particularidade. A Rede Marista de instituições, ou instituto, está segmentada em “Províncias e Distritos”. De acordo com o site do Marista Champagnat:

O Instituto está estruturado em 24 Províncias, 4 Distritos e um Programa ad Gentes para a Ásia, marcando presença oficial em 79 países. A comunicação se realiza em quatro línguas oficiais; mas, nas obras maristas se escutam dezenas dos mais variados idiomas existentes no mundo. Os Irmãos professores do Instituto, em torno de 3.500, são acompanhados na missão por mais de 50.000 leigos/as, para atender a meio milhão de crianças e jovens, em todo o mundo. (2013)

Essa terminologia de “Províncias e Distritos” é usada para todos os lugares do mundo, inclusive no Brasil. As sete universidades brasileiras estão divididas por três províncias ou unidades administrativas: Província Marista Brasil Centro-Norte, Província Marista Brasil Centro-Sul e a Província Marista Brasil Sul-Amazônia. A PUCPR está inserida na província Centro-Sul.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) teve sua criação oficializada em 14 de março de 1959 a partir da incorporação de outras escolas de ensino superior de orientação católica existentes no Estado de Curitiba, são elas: Campus Curitiba, Campus São José dos Pinhais, Campus Londrina, Campus Toledo e Campus Maringá.

De inspiração católica e desenvolvida sob a luz do carisma legado pelo fundador do Instituto, São Marcelino Champagnat, a educação superior marista conta hoje com mais de 20 unidades no mundo. Em sua maioria pertencem completa ou parcialmente às unidades administrativas (Províncias e Distritos) ou contam com a presença de um número variável de educadores maristas, conforme as condições e circunstâncias próprias de cada realidade [...] (AUTOR, data, p.)

A dedicação do Instituto Marista à educação superior representa a continuação do empenho original do fundador: “Cremos que participamos do carisma de Champagnat e somos chamados a interpretá-lo hoje”. O sentido marista mais radical da educação superior está em sua participação no desafio de contribuir decisivamente para um mundo mais justo e fraterno, de compaixão e misericórdia ativas em favor dos excluídos dos benefícios do desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010, p. 01).

Dessa explanação, podemos auferir que a educação superior pensada ideologicamente e politicamente por esse grupo religioso secular vem trabalhando em favor “dos excluídos dos benefícios do desenvolvimento”. Assim, é uma perspectiva de projeto de ensino superior que intenta direcionar o olhar para os marginalizados criados pelo avanço da ideia de desenvolvimento e progresso.

Temos que perguntar aqui de que forma esse trabalho solidário poderia, de fato, contribuir com a sociedade brasileira que está inserida numa trama internacional que envolve a transferência de bens e capitais nacionais para outros países?

Essa transferência de bens e capitais, embora legalizada via contratos jurídicos complexos, coloca a população em estado de subserviência e exploração. E a sociedade brasileira a que nos referimos é composta, exatamente, pelos “excluídos dos benefícios do desenvolvimento” que Oliveira (2010) aponta em

seus estudos sobre o grupo Marista, ou seja, os trabalhadores, as minorias, os grupos LGBTQ+, os quilombolas, os povos originários, enfim, as pessoas comuns. Exatamente aquelas que, na partilha do sensível, não podem participar do que é comum, porque o lugar que ocupam é o do trabalho (RANCIÈRE, 2009).

Sigamos. Se por um lado a essência do ensino superior da PUC-PR tem caráter assistencialista, por outro, entrega um curso de Direito que dialoga com a ideia de importação do saber. A instituição possui vários cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. O curso de Direito está presente em todas essas modalidades, também, em dois formatos distintos: a graduação convencional e o American Academy.

A graduação em Direito segue os princípios gerais da educação e pedagogia do Grupo Marista. Por meio da graduação convencional, são oferecidas, na modalidade presencial e duração de 5 anos, disciplinas que visam uma formação humanística integral e de caráter permanente. Todavia, esse currículo convencional, apesar de apresentar disciplinas como *mentoring* e condessadas, como no caso de Direito Civil e Processo Civil, não parece ser o principal foco de interesse da instituição, mas sim o American Academy.

A Instituição desde 2018 tem investido muito no processo de internacionalização do ensino. A proposta desse programa de ensino está pautada na internacionalização do ensino superior, fundamentado no modelo de ensino americano de educação liberal e generalista.

Fundamental para uma educação liberal é a aquisição, preservação e transmissão de novas ideias e conhecimentos. Estudar numa Faculdade de Artes e Ciências amplia e enriquece a formação intelectual e cultural de um aluno. A faculdade fornece um currículo básico para todos os alunos, independentemente de seus principais campos ou objetivos de carreira. Com programas especializados e interdisciplinares nos níveis de graduação e pós-graduação, o Colégio se esforça para oferecer uma ampla variedade de oportunidades de aprendizado e pesquisa a seus alunos, guiados por professores de renome nacional e internacional - professores tão apaixonados e com a intenção de aumentar a compreensão humana quanto são para transmitir esse entendimento para as gerações futuras.

Todavia, esse modelo de ensino está voltado para um grupo seletivo de pessoas, aquelas que têm fluência em inglês. Essa é uma exigência de ingresso no curso, pois uma parte dele poderá ser realizada em Kent State University, em Ohio, Estados Unidos da América. Além do que, as aulas no Brasil serão ministradas em língua estrangeira.

Num país onde pouco mais de 1% das pessoas estão aptas a se comunicarem em inglês fluentemente, de que forma esse curso de Direito contribuirá para a formação jurídica dos brasileiros? Talvez, a pergunta

precisa de um pouco mais de refinamento. Para quais brasileiros esse curso de direito se destina? Para qual público-alvo (clientes) esses estudantes de direito direcionarão seus olhares depois que se formarem? Para os excluídos dos “benefícios do processo desenvolvimento”?

Neste momento da tese, importa percebermos que tanto PUC-PR quanto a FGV possuem perspectivas de projeto de ensino semelhantes no que tange ao direcionamento do olhar. Sim, aquela mesma formação política estética de direcionamento do olhar que construímos no início deste capítulo com delineamentos da colonialidade do saber. Por que na colonialidade do saber?

Nota-se que o desdobramento deste capítulo resultou na apresentação de uma cartografia do ensino jurídico no Brasil, situando a formação do profissional do direito desde as Universidades Europeias, especialmente, a partir de instituições portuguesas. Posteriormente, foi implantado no Brasil um sistema de educação jurídica dependente do conhecimento estrangeiro, sem filtros e sem a aproximação com a realidade do país, mas que atendia aos interesses econômicos internacionais e internos da elite dirigente.

O conhecimento recebido pelo estudante de direito brasileiro, àquela época, estava pautado na racionalidade europeia do colonizador. Uma racionalidade baseada na premissa de que o conhecimento oferecido pela e na metrópole, no caso a elite branca e europeia, era o modelo a ser seguido por outros povos, em especial, o povo colonizado.

Ao se dedicar ao sistema educacional europeu, a elite “intelectual” brasileira compactuou com a instalação e consolidação de uma estrutura de pensamento baseada no sistema vigente à época em que:

o lugar de fala eurocêntrico produziu implicações sociais negativas sobre a autonomia política e a memória dessas etnias, e de seus descendentes. Ao passo que se criou uma estrutura de pensamento, a partir das ideologias das classes hegemônicas, em que os subjugados deveriam abandonar sua cultura “atrasada” para aceitarem a “avançada” cultura moderna importada da Europa. (OLIVEIRA; CHICO, [2017?], p.3).

A partir disso, o Brasil (assim como outros povos) experimentou uma lenta e extraordinária repressão cultural. Repressão que resultou no apagamento ou, em alguns casos, no extermínio de conhecimentos tradicionais seculares. E não parou por aí. Estabeleceu um padrão de pensamento a partir do paradigma da modernidade, do conceito de “raça” e de atraso que:

legitimou a escravidão, a exploração e o etnocídio dos povos não europeus nas Américas. As consequências desse processo, iniciado na colonização, ainda se fazem presente sob novas formas no século XXI. O qual a modernidade e a globalização capitalista não aboliram as desigualdades políticas/econômicas e as formas violentas de exclusões raciais sobre os povos indígenas e afro-brasileiros (OLIVEIRA; CHICO, [2017?], p.4).

A ideia de modernização foi “vendida” para a elite nacional brasileira no período de descolonização do país. Uma época em que a economia mundial assumia uma característica industrial e precisava ampliar seus mercados consumidores. Essa empreitada precisava de uma estrutura de poder que consolidasse o projeto de dominação imperialista, mesmo em tempos de descolonizações em massa. Com essa ideia de modernização, alguns discursos foram necessários para estabelecer o convencimento da população em aderir ao sistema mundo criado para dar continuidade à exploração das colônias pelas metrópoles.

Um dos discursos usados amplamente, que se mostrou muito eficaz, foi a alegação de que países colonizados viviam sob a “tutela da falta”, ou seja, faltava conhecimento técnico, faltavam profissionais qualificados, faltava sistema educacional e jurídico eficaz. “Os indígenas carecem de modernidade desenvolvimento; falta-lhes a capacidade e o conhecimento que permitam a plena utilização do seu ambiente” (MATTEI; NADER, 2013, p.122)

Notemos que esse discurso é tão antigo quanto sua prática. De fato, ele foi usado pelos ingleses para justificar a invasão do território americano ao se depararem com a resistência à dominação dos povos originários que habitavam aquelas terras. Para os ingleses eram apenas tribos nômades, sem conhecimento, sem cultura, sem estrutura social, sem direito, enfim não havia um Estado.

Esse pensamento, essa ausência ou a ideia de falta, advém das ideias de Locke (1698) e Vattel (1797) ao tentarem justificar a apropriação indevida das terras americanas pelos ingleses nos tempos das invasões praticadas pelos europeus a outros continentes. Portanto, como a:

terra pertence a toda a humanidade [...]. Todos os homens têm o direito natural de nela viver [...]. Todos têm direito igual às coisas que ainda não pertencem a ninguém. Portanto, quanto uma nação descobre um país desabitado e sem proprietário algum, tem direito legítimo de tomar posse dele. No que diz respeito à descoberta do Novo Mundo, pergunta-se se uma nação pode, legitimamente, ocupar qualquer parte de um vasto território no qual só se encontram tribos nômades, cujo pequeno número não será capaz de povoar

o país inteiro [...] não estamos nos afastando das intenções da natureza ao restringirmos os selvagens a limites mais estreitos (MATTEI; NADER, 2013, p.122).

O fundamento usado para contribuir com a justificação da narrativa da falta e promover a legitimação e a dizimação de vários povos originários foi o direito natural a terra e à igualdade entre os homens por determinação divina, ou seja, “ao homem, toda terra que ele puder lavrar, plantar, cultivar e usar” (MATTEI; NADER, 2013, p.122).

Sim, o direito. O direito foi usado como instrumento justificador de genocídio seguido de pilhagem de bens materiais e imateriais tanto nos tempos pré-coloniais quanto no colonial. Enquanto isso, a narrativa da “falta” passou a ser o instrumento ideológico de convencimento das elites e massas locais tanto nas metrópoles quanto nas (ex) colônias.

Essa narrativa nas mãos da elite política nacional brasileira, por exemplo, proporcionou a propagação de políticas de importação cultural e enriquecimento desse grupo social na medida em que eram eles que participavam das negociações políticas e econômicas internacionais. Simultaneamente, proporcionou a abertura do país para a continuidade da apropriação (indevida) de bens materiais e imateriais do povo brasileiro.

Poderíamos citar numerosos exemplos desde a experiência brasileira em que a narrativa da falta contribuiu para a transferência de conhecimento, tecnologias e práticas culturais. No entanto, vamos nos ater ao que já demonstramos aqui, ou seja, a transferência do conhecimento jurídico que engloba a formação dos profissionais e a estruturação do sistema jurídico nacional.

E nos interessa perguntar: as instituições privadas citadas aqui têm projeto fundamentado nas premissas da colonialidade ou de fato, são novos projetos de formação jurídica e avançam na formação de um país com pensamento decolonial?

A narrativa da ausência ou falta de instituições, ausência de conhecimento próprio, por exemplo, foi superada? Ou, ainda hoje, experimentamos esse tipo de narrativa para convencimento da população a aderir aos projetos políticos e econômicos que beneficiam poucos sujeitos sociais? De que forma o Direito contemporâneo e o ensino jurídico, em especial o brasileiro, está posicionado no cenário atual?

Por fim, como o curso de Direito da Universidade Federal de Goiás, Campus Goiás, se insere nesse contexto de formação de profissionais do direito? Como é construído o olhar dos estudantes de direito desse campus?

CAPÍTULO 3



3. ESTADO DE DIREITO E CULTURA VISUAL: NAS TRAMAS DA VISUALIDADE

O direito tanto veste toga para manter privilégios estamentais quanto terno e gravata para se alinhar ao capital, como agente de classe. A eficiência e a parametrização neoliberais deixam de lado a erudição gongórica e vazia do velho mundo jurídico para, em seu lugar, assentar um tecnicismo árido reputado profissional, sem maiores sofisticacões intelectuais ou estéticas.

José Manoel de Barros, 2002

Se retomarmos as discussões do capítulo anterior, é possível percebemos que o sistema-mundo¹⁶ baseado na retórica da narrativa da modernidade, bem como a discussão da “falta”, engendra a permanência do pensamento jurídico, em especial o brasileiro, desde a perspectiva da colonialidade.

Para romper com esse padrão de comportamento, “exige-se uma abertura a outras formas de vida e pensamento, a superação da colonialidade do saber e do ser, e o desprendimento da retórica da modernidade com as suas conseqüências imperialistas somadas à retórica da democracia” (GOMES, 2019, p. 30). Porém, o Brasil é um país que pratica o que chamamos de importação cultural em praticamente todas as áreas do conhecimento científico, não ficando fora nem mesmo o conhecimento jurídico. Um hábito que, ao longo das décadas, vem se mostrando inócuo e extremamente prejudicial para a soberania do país.

Essa importação de cultura, de educação, é uma estratégia de retomada do poder (imperial sob as colônias ou ex-colônias) perdido com os processos de descolonizações¹⁷ e com o avanço do Estado de Direito em substituição aos Estados absolutistas. Isso significou, dentre outras coisas, a ascensão da proteção à

16 Termo cunhado por Imanuel Wallerstein para referenciar a lógica de dominação estabelecida desde os processos de colonialismo e de suas permanências nas colonialidades. Para o autor, a teoria do sistema mundo estrutura-se por meio da intervenção de instituições como FMI, BID, ONU e outras que auxiliam no endividamento dos países periféricos e na transferência de bens materiais e imateriais. Ver: Wallerstein, I. (1974b). O sistema mundial moderno. Vol. II: o mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia, 1600-1750. Porto: Ed. Afrontamentos.

17 Salvo o continente africano que foi descolonizado apenas no século XX.

propriedade privada, as primeiras tentativas de aberturas de mercados para expansão do comércio internacional e, principalmente, a ideia de Estado baseado em leis que alcançam todos e todas “sem distinções”.

Então, vamos nos aproximar da compreensão de um Estado de Direito que, revestido de democrático ou não, coaduna com as permanências das práticas forjadas desde uma:

elaboração intelectual do processo de modernidade [que] produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstra o caráter do padrão mundial do poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se nomeia eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 115).

Sabemos que o ensino jurídico brasileiro se configurou a partir do pensamento moderno europeu e que autores como Quijano (2005) denunciam essa subordinação do pensamento acadêmico à matriz eurocêntrica. O que, por vezes, não fica muito evidente é que:

quando nos referimos aos termos “Europa” “eurocentrismo”, “eurocentrado”, “eurocêntrico”, não aludimos a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar e em uma relação de dominação exercida. Ou seja, enquanto um sistema histórico de dominação que elege um centro como verdadeiro, “o europeu”, e os Estados Unidos da América como a sua extensão histórico-cultural (MARTINS apud GOMES, 2019, p.35).

Essa referência nos permite realizar um giro importante neste capítulo, qual seja: o entendimento de que a dominação pautada na colonialidade do saber, em termos de transferência de conhecimento jurídico para o Brasil, por exemplo, desde algum tempo, pauta-se na intervenção dos Estados Unidos da América como centralidade desse processo.

Essa intervenção (re) coloca o ensino jurídico/conhecimento jurídico brasileiro em posição de subalternidade e, conseqüentemente, em um estado de reafirmação ou até reconstrução do pacto colonial, sob a narrativa da modernidade, ajustando-a, novamente, ao antigo discurso da “falta”.

A intervenção legal sempre adota uma abordagem de cima para baixo, em que os sistemas jurídicos intervenientes veem a si próprios (e quase sempre são percebidos da mesma maneira pelas elites locais) como fornecedores e um modelo superior, uma sofisticada receita para o progresso. Essa abordagem foi desmascarada como imperialismo jurídico, mas de modo algum foi abandonada devido a essa crítica (MATTEI; NADER, 2013, p. 228).

O Direito euro-americano, oferecido pelas potências imperialistas contemporâneas, em especial pelos Estados Unidos da América, traz a narrativa da falta e “com ênfase nos atributos de que o contexto subordinado carece (instituições, civilização, direitos humanos, recursos, eleições, força de trabalho, tecnologia, habilidades etc.) a fim de legitimar as práticas e a pilhagem opressivas, tanto coloniais quanto neocoloniais” (MATTEI; NADER, 2013, p. 229), coloca o Direito (ensino jurídico e a estrutura judiciária brasileira) a serviço das potências imperialistas dominantes, que se interessam pela apropriação de “recursos e ideias que pertencem a outros povos, justificando [essa prática], por meio, da ideia de desenvolvimento, modernização, democracia e Estado de Direito” (MATTEI; NADER, 2013, p. 02).

Poderíamos perguntar: de que forma o direito (ensino jurídico) importado de uma estrutura euro-americana pode influenciar na dinâmica da construção social do olhar dos estudantes de direito e futuros profissionais do direito?

Para respondermos a essa pergunta, enfrentamos a questão da pilhagem efetuada baixo o Estado de Direito e da visualidade como categorias principais neste capítulo.

Vamos começar pelo Estado de Direito e depois entraremos no campo da cultura visual para promover o entrelaçamento entre visualidade e Estado de Direito como categorias fundamentais para compreensão da influência da colonialidade do saber, pautada na ideia de “falta” para transferir conhecimento e cultura a países como o Brasil e aqui veremos a pilhagem baixo o Estado de Direito para concluir nossa reflexão.

3.1 O sentido de Estado de Direito

A presença atuante da burguesia e a ideia de proteção da propriedade privada contribuíram para modificar a ordem política e econômica medieval a ponto de provocar a ruptura com o sistema de monarquia absolutista e iniciar o processo de implantação de nações regidas e submetidas tão somente ao império da lei, ou seja, de um Estado de Direito. E o que podemos entender por Estado de Direito? “A Expressão

‘Estado de Direito’ quase nunca recebe a definição criteriosa de um conceito. Seus usuários aludem a significados que consideram claros e objetivos, mas não o são” (MATTEI; NADER, 2013, p.16).

Se levarmos em consideração que o termo foi usado ainda no século XVI para indicar a necessidade de separação dos poderes, a ruptura com o Estado Absolutista e a proteção da propriedade privada, “brindando a humanidade com um governo de leis e não de homens” (MATTEI; NADER, 2013, p.18), teremos em essência que:

Foi Sir Edward Coke, talvez o mais influente juiz do *commom law* que já existiu, que empregou o conceito de Estado de Direito [...] para impedir a participação do rei nas deliberações dos tribunais. Nessa concepção de Estado de Direito, havia um domínio do saber que é especializado e pertencente aos juristas. De forma que o rei (Jaime I, 1603-25), por mais poderoso que fosse, não tinha legitimidade decorrente desse saber especial, o que não lhe permitia atuar com juiz em “seus próprios” tribunais (MATTEI; NADER, 2013, p.18).

O saber especializado, ou seja, o saber jurídico estava a cargo de parte da população que se dedicava à produção de conhecimento, de ciência. Essa população estava ligada à burguesia (intelectualizada) que produzia ciência, teoria; em outras palavras, que criavam as condições para o avanço da sociedade por meio das ideias comprovadamente eficazes. Era a ruptura da ciência com a religião e da política com direito.

A burguesia, escrevendo a filosofia do contrato social e fundando a economia política como ciência, impetrava contra as antigas ordens de privilegiados o poder limitado, o Estado de direito, a manumissão das forças produtivas da economia capitalista para daí criar riquezas e dilatar os mercados (BONAVIDES, 2015, p.196).

A burguesia consolidava seu poder econômico, tornando, assim, “impossível tolerar a autoridade política em mãos de um príncipe guardião da antiga ordem jurídica e social privilegiada, que vinha da Idade Média, num desafio de continuidade dos tempos modernos, a saber, os tempos da burguesia” (BONAVIDES, 2015, p.196).

Dessa forma, o Estado de Direito foi sendo forjado desde uma Inglaterra (e Europa) tumultuada por revoluções internas e pelas investidas colonialistas da burguesia comercial e pré-industrial. Desse modo, “chegava-se assim àquela idade econômica em que o poder absoluto se levantava como o mais dificultoso óbice à eficácia e circulação do novo sistema [capitalismo]” (BONAVIDES, 2015, p.196).

Feitas tais considerações sobre o Estado de Direito e entendendo que sua origem está associada à ascensão da burguesia nas decisões políticas de Estado, a expansão colonialista e do próprio modo de produção capitalista facilita enxergarmos detalhes dessa instituição.

Primeiramente, notamos que a nova ordem que se formava a partir da ideia de Estado de Direito que, embora tivesse em sua origem o distanciamento com o antigo regime feudal para introdução de um novo sistema mundo, depara-se com o propósito de acolher e legitimar as necessidades de uma classe emergente, com interesses próprios de liberdade comercial e expansionista da autoridade econômica burguesa. Em segundo lugar, o sistema de justiça, a produção do direito e de teorias científicas sistematizadas em instituições universitárias desempenharam papel fundamental na produção de legalidade e legitimidade para a implantação de um novo sistema-mundo de ordem liberal a partir das ideias revolucionárias da burguesia emergente.

Em terceiro lugar, o Estado de Direito é uma instituição, no mínimo, ambivalente. Ele nasce em meio a insatisfações sociais, portanto, comporta insurgências, ao mesmo tempo em que as reprime com elaborado mecanismo de controle, promovendo a chamada contra insurgência. Nessa dinâmica ambivalente, o Estado de Direito chega à contemporaneidade com duas faces.

Uma delas se mostra carregada de *per se* da natureza de promover os direitos fundamentais, de exigir a limitação do poder, bem como ampliar seus feitos pelo mundo como autoridade e poder hegemônico ocidental. A outra face do Estado de Direito não está dada a ver tão facilmente, tampouco para todos e todas contemplarem. Isso porque, em essência, o que não pode ser visto é a existência de um *modus operandi* do Estado de Direito, que se presta aos serviços da classe social que o idealizou, quer seja, promover a retirada de bens materiais e imateriais dos povos que não possuem “cultura ocidental” de forma harmônica e legalizada.

Dito isso, importa saber que, atualmente, no ocidente, estamos vivenciando a experiência de um Estado de Direito Democrático ou um Estado Democrático de Direito. Ele [Estado de Direito] pode até assumir e reivindicar o *status* de democrático, tornando-se, então, “Estado Democrático de Direito” e com esse “cinto de utilidades” de super-herói vem potencializando a narrativa da cultura ocidental associada à expansão do ideal de dominação política, passando a ser praticamente inquestionável e incontestável.

Hoje, o conceito está ligado de modo intrínseco à noção de democracia e tornou-se, assim, um ideal poderoso, quase inquestionável, impregnado de conotações positivas. Quem poderia contestar uma sociedade regida por uma democracia e pelo Estado de Direito? [...] não nos move o desejo de argumentar contra o Estado de

Direito. Queremos apenas alcançar um melhor entendimento dessa poderosa arma política e questionar o status de quase sacralidade, analisando-o como um produto da cultura ocidental estreitamente ligado à difusão da dominação política ocidental (MATTEI; NADER, 2013, p.16).

Desde a narrativa de Estado de Direito, independentemente da linha que se segue, o teor ideológico volta-se para emissão e propagação de uma figura jurídica, política e econômica promissora, justa e desenvolvimentista. Ecoa até um “bom para todos”. Mas, que “todos” são abraçados pelas benesses do desenvolvimento e prosperidade advindos do Estado de Direito?

De posse desse sentido¹⁸ do Estado de Direito desde sua origem até a contemporaneidade, a noção de Estado de Direito passa a ser, aqui, entendida como uma narrativa produzida pelo universo ocidental (euro-americano) para dar continuidade aos projetos coloniais, na forma pós-colonial. Temos que o Estado (democrático) de Direito é um poderoso instrumento de dominação, mas também de libertação na medida em que essa contradição ou ambivalência comporta resistências na forma de insurgências e contra insurgências desde sua existência democrática ou não.

Sigamos. Da época em que o Estado de Direito foi fundando para os dias atuais, se passaram séculos. Mudanças políticas, sociais, culturais, econômicas e estéticas foram implementadas na sociedade ocidental civilizada. Mas, sem dúvida, o divisor de águas para o desenvolvimento do Estado de Direito como o conhecemos hoje foi o final da Segunda Guerra Mundial. Isso porque ocorreu um deslocamento do poder hegemônico (de dizer o direito, inclusive) europeu para as mãos dos americanos.

No período que se seguiu a segunda Guerra Mundial, ocorreu uma mudança dramática no padrão de desenvolvimento jurídico ocidental. Concepções jurídicas importantes, outrora criadas no continente europeu e exportadas para o mundo colonizado, se produzem agora, pela primeira vez, em um ordenamento jurídico de *commom law*: os Estados Unidos da América (MATTEI; NADER, 2013, p. 254).

18 É possível encontrar uma vasta bibliografia sobre outros sentidos do Estado de Direito e suas variações ao longo do tempo. Podemos considerar Estado Liberal ou burguês, Estado Social, Estado Democrático de Direito, Estado de Direito Constitucional; porém cada uma dessas “versões” tem origem no Estado de Direito que apresentamos aqui e nos remete à ideia de um sistema de proteção de direitos e limitações dos poderes que o sustentam. Ver Bonavides, Paulo: Do Estado Liberal ao Estado Social, 11ª ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

Esse poder hegemônico, quer seja político, econômico, militar, cultural e jurídico, tornou possível a gradativa expansão e publicização da ideia de Estado de Direito como cultura jurídica americana “civilizada” e apta à promoção de uma governança global¹⁹.

Sem dúvida, o atual predomínio mundial dos Estados Unidos foi, de início, econômico, militar e político, e só recentemente passou a jurídico de modo que **uma pronta explicação da hegemonia jurídica pode ser encontrada em uma simples concepção do Direito como produto da economia** (MATTEI; NADER, 2013, p.254).

Como os Estados Unidos da América saíram fortalecido da Segunda Guerra Mundial, não foi difícil justificar e convalidar um Estado de Direito e uma concepção do Direito ocidental (*commom law* americano) como neutro, profissional e passível de ser transferido para outras nações. O Estado de Direito “americanizado” é uma “garantia fundamental dos mercados abertos, ainda é apresentado como promotor da modernidade e da racionalidade” (MATTEI; NADER, 2013, p.120).

Com o deslocamento do poder hegemônico da Europa para os Estados Unidos da América, a estratégia de dominação parece seguir seu curso com a mesma narrativa, ou seja, o aparato ideológico da “ausência” ou “falta” para justificar a neocolonização e impor aos países vulneráveis suas soluções. Assim, o Estado de Direito “contribui para a justificação *ex post* de lucros ilimitados para o Ocidente, os quais se constituem em sinônimo de pilhagem” (MATTEI; NADER, 2013, p.121).

Então, temos um cenário que insiste no apagamento das instituições locais ao mesmo tempo em que promove, por meio da noção de “falta”, a transferência de conhecimentos e instituições que funcionam conjuntamente para retirada dos empecilhos ao desenvolvimento do livre mercado. É uma estratégia transcultural de despolitização dos países vulneráveis, inclusive do Direito produzido por eles. “A cultura jurídica latino-americana não dispunha de instrumentos de engenharia social, algo que só se poderia encontrar no meio acadêmico norte-americano, justificando-se desse modo, as transferências de sistemas jurídicos” (MATTEI; NADER, 2013, p.124).

19 Esse termo é uma derivação de “Governança” criado por volta dos anos 1980 pelas instituições internacionais como o BM e o FMI para dar sentido ao conjunto de princípios (medidas) destinados aos países tomadores de empréstimos aplicarem em seus limites territoriais, criando, assim, espaço para o crescimento econômico, livre comércio e segurança dos investidores e a redução da pobreza. A governança global foca na “passagem do Estado soberano, único e absoluto ator a exercer o poder, tanto no plano nacional quanto internacional, para uma nova situação, na qual existem dois outros níveis de poder: o transnacional e o supranacional. Nessa nova configuração, o poder é dividido entre Estados e outras entidades, e tornam-se necessárias novas instituições, caracterizadas por regimes internacionais” (GONÇALVES, 2011, p. 40).

A estratégia de substituir a cultura jurídico local por uma americana, que se propõe tecnologia neutra, contou e conta, ainda hoje, com o apoio das instituições internacionais FMI, BM, OMC, OECD para promover os “ajustes estruturais” necessários nos países (tomadores de empréstimos) que pretendem integrar ao rol dos países desenvolvidos e civilizados. Temos que perceber que “os grandes projetos desenvolvimentistas concebidos pelo BM (os ajustes estruturais) têm como alvo os governos de viés esquerdista do Brasil, Equador e Uruguai, bem como a administração autoritária da Colômbia” (MATTEI; NADER, 2013, p.125).

Podemos nos perguntar: O que tem para ser visto nesse cenário em que o direito ou a cultura jurídica local é neutralizado para a implantação de outra cultura jurídica? Qual o sentido de as políticas desenvolvimentistas direcionarem seus olhares para grupos com projetos políticos conhecidos como de esquerda? Será que tem algo para ser visto? Se tiver, quem pode ver?

3.2 Entrelaçamentos entre Estado de Direito e Cultura Visual

Ver e ser visto. Quem pode ver e quem vê apenas o que pode. Estamos agora nesse campo, o campo do controle do visual para o controle da informação e o trato com essa dinâmica será a partir da Cultura visual. Antes de enfrentamos a questão do controle do visual sob a ótica do Estado de Direito e suas implicações no ensino jurídico e na construção social do olhar do estudante de direito do curso de direito da Universidade Federal de Goiás, Campus Goiás, entendo ser importante incursionar pelas bases conceituais da área.

A partir do século XX, precisamente nos Estados Unidos da América, o campo da Cultura Visual forjava-se sob a nomenclatura de Estudos da Cultura Visual “com objetivo de problematizar a centralidade das imagens e a importância do olhar na sociedade ocidental contemporânea” (MONTEIRO, 2012, p. 10).

Segundo Monteiro (2012), vários campos das ciências sociais e humanas, como a Antropologia, Comunicação, as Artes e a História se preocuparam com as questões dos Estudos Visuais. Todavia, devido à divergência nos pressupostos teóricos e metodológicos, ocorreram algumas dissonâncias nas vozes e nas produções desses estudos, acarretando fraturas na área. Uma das consequências advindas daí está refletida na nomenclatura dispensada a esse campo.

Os temas utilizados, entre os profissionais dedicados a esse terreno de conhecimento e pesquisa, estão relacionados ao vínculo teórico e metodológico ao qual se filiam, bem como às especificidades de suas áreas, ou seja, se o pesquisador está falando baseado na Antropologia, na História, nas Artes etc.

Como todo campo de estudo em estágio embrionário, ou seja, em construção, as divergências, as críticas e os questionamentos são tão ou mais fortes que as certezas que ele lança em seu caminho. A primeira delas refere-se a própria denominação. Estudos visuais, Cultura Visual ou Estudos da Cultura Visual (PEGORARO, 2011, p. 42).

Encontramos os seguintes termos²⁰: Estudos Visuais e Cultura Visual como sendo a terminologia mais usada, tanto no exterior quanto no Brasil e têm como principais expoentes Mitchell e Mirzoeff. O primeiro entende que Estudos Visuais se trata do campo de estudo que tem a cultura visual como objeto.

Permita-me começar pelos assuntos nebulosos: as questões de disciplinas, áreas e programas que estão entrecruzadas pelos estudos visuais. Acredito ser útil logo no início, distinguir os estudos visuais e a cultura visual como sendo, respectivamente, a área de estudo e o objeto de estudo. Os estudos visuais são o estudo da cultura visual. Isto evita a ambiguidade que recai sobre os assuntos como a história, por exemplo, nos quais a área e o objeto abrangido por ela, concorrem a um mesmo nome (MITCHELL, 2002, p. 03).

Embora o autor faça a distinção entre campo e objeto de estudo, ele aceita uma ampliação para o uso do termo cultura visual “de modo a abranger tanto a área como seu conteúdo e deixar que o contexto esclareça seu significado” (MITCHELL, 2002, p. 03)

Esse entendimento, em termos práticos, leva à percepção de que o termo cultura visual e seu conteúdo é sentido ou construído por meio da experiência individual ou coletiva e do contato com as manifestações visuais. Mitchell (2002, p.) percebe a Cultura Visual como “menos neutra” em relação aos Estudos Visuais, ensejando “um comprometimento com uma série de hipóteses” e como tal, claro, necessitam de testes.

20 Em que pese o uso de outras terminologias, como Educação da cultura visual (Martins; Tourinho 2012), nos deteremos nas duas principais nomenclaturas e nas que mais se aproximam da nossa pesquisa.

Uma dessas hipóteses é a questão da visão, ou seja, há mais do que o ato orgânico de enxergar. A visão “é uma construção cultural aprendida e cultivada” e:

por essa razão deve haver de algum modo, ainda que indeterminado, uma razão entre ela e a história da arte, tecnologia, mídia e das práticas de exibição e do papel do espectador; e finalmente do que está profundamente envolvida com as sociedades humanas, com a ética e a política, a estética e a epistemologia do ver e ser visto. (MITCHELL, 2002, p. 03)

Portanto, para ele, as terminologias não devem ocupar muito o tempo das discussões de áreas, porque o fundamental é reconhecer e estabelecer as problematizações que aderem ao objeto, bem como, tratá-las adequadamente e “mostrar o ver²¹”. Para MITCHELL, a grande virtude do novo campo é nominar uma problemática em vez de um objeto teórico bem definido (PEGORARO, 2011, p. 44).

Mitchell (2002) e Pegoraro (2011) entendem que a partir dos Estudos Visuais é possível examinar de que forma e por que a visualidade e visibilidade, ou seja, as práticas do ver vêm alternando significativamente a dinâmica do entendimento simbólico, as práticas de olhar e as maneiras de se ver e de fazer na sociedade contemporânea. Nesse sentido, equivoca-se o estudioso que entende que Estudos Visuais “estudam as imagens”. Embora seja elemento integrante da área, não se resume a elas, alcança, também, a experiência visual daquele que olha ou, ainda, daquele que se mostra.

Seguindo Mitchell (2002), Crary (2012) e Sêrvio (2014), entendo que uma história da visão não se limita à dinâmica das representações imagéticas. É preciso se adiantar às imagens e perceber as experiências visuais atreladas a ela, bem como a ideia de poder, controle social, visibilidades e invisibilidades e os endereçamentos atribuídos na e pela imagem, ou seja, quem tem o direito de ver, ser visto ou não ver e não ser visto.

Sociedades que baniram a imagem (como o Taliban) ainda têm uma cultura visual rigorosamente policiada na qual as práticas corriqueiras da exposição humana (especialmente de corpos femininos) são objetos de regulamentação. Podemos ir ainda mais longe ao dizer que a cultura visual emerge em seu relevo mais evidente

21 Termo usado para intitular o artigo que ele escreveu para a Conferência em História da Arte, Estética e Estudos Visuais, em 2001, e publicado em 2002 em vários idiomas. Mostrar o ver é um exercício de des-disciplinar, cujo objetivo é desvelar a familiaridade a autoevidência que cercam a experiência do olhar, tornando-o um problema a ser desvendado, analisado (MITCHELL, 2002, p.01).

quando o segundo mandamento, que bane a produção e exposição de imagens sagradas, é observado de modos mais literal, quando o ver é proibido e a invisibilidade é ordenada. (MITCHELL, 2002, p. 18)

As percepções desses autores contribuem com a construção dos argumentos desta tese, em especial, na medida em que é possível entender que o estudante do curso de Direito está inserido na dinâmica social da produção, reprodução e consumo dos artefatos visuais oriundos do seu meio social, do Direito, das redes sociais as quais estão vinculados. Assim, “Percebemos que as culturas estão repletas de prescrições sobre o que se deve ver, assim como o que não se deve ver (caso em que se converte em tabu)” (SÉRVIO, 2014, p. 202).

Como visto, Mitchell (2002) faz uso tanto de Estudos Visuais quanto da denominação Cultura Visual e busca, entre outras coisas, entender de que forma as práticas do ver manifestam-se na sociedade contemporânea.

Para o segundo autor com quem dialogaremos aqui, Nicholas Mirzoeff (2003), o termo adequado é Cultura Visual, pois atribui à área robustez. Além do mais, o interesse por artefatos visuais já havia surgido dentro do Programa de Estudos Culturais, ensejando diferença de trajetórias.

Enquanto a Cultura Visual trata das experiências, construções e confrontos de significados, os Estudos Culturais tratam de imprimir sentido às manifestações culturais. “A Cultura Visual explora as ambivalências, os interstícios e lugares de resistência da vida cotidiana pós-moderna, buscando formas de trabalhar com as informações visuais desta nova realidade” (MIRZOEFF, 2003, p.17).

Alguns críticos piensam que la cultura visual es simplemente ‘la historia de las imágenes’ manejada con un concepto semiótico de la representación (BRYSON y otros, 1994, p. xvi). Esta definición crea una materia de estudio tan extensa que ninguna persona o incluso ningún grupo podría cubrirla por completo. Otros consideran que es una forma de crear una sociología de la cultura visual que establecería una ‘teoría de lo visual’ (Jenks, 1995, p.1). Este enfoque parece fomentar la idea de que lo visual ofrece una independencia artificial de los demás sentidos, que apenas tiene relación con la experiencia real (MIRZOEFF, 2003, p.21).

Cultura Visual é uma interface mediadora entre as demais disciplinas que tratam diretamente com a ideia de visualidade, ao mesmo tempo em que precisa se posicionar como estudo crítico da genealogia e da condição da cultura global (MIRZOEFF, 2003; PEGORARO, 2011; DIKOVITSKAYA, 2006).

A Cultura Visual pode ser uma estratégia de compreensão do cotidiano contemporâneo na medida em que as imagens criadas, cocriadas e consumidas derivam do nosso reflexo, ou seja, somos imagem e semelhança da imagem. O autor, com esse pensamento, visa diluir a vida nossa de cada dia em imagens. Para ele, se os Estudos Culturais buscam compreender os modos pelos quais os sujeitos buscam imprimir sentidos no consumismo da cultura de massas²², a Cultura Visual prioriza a experiência dos sujeitos a partir dos fatos nos quais o consumidor interage com os sentidos, significados, conteúdos e conectados à tecnologia visual (MIRZOEFF, 2003; SILVA *et al.*, 2008).

Portanto, quer sob a nomenclatura de Estudos Visuais ou Cultura Visual, o fato é que esta área é um campo novo com fronteiras fluídas, facilmente transitáveis e que tem na arte, na imagem, nas práticas do ver e na visualidade substrato para o debate da sociedade contemporânea. Vamos estreitando as linhas entre Cultura Visual e Direito para endossar nossa discussão sobre a construção social do olhar dos estudantes de direitos da Universidade Federal de Goiás, Campus Goiás.

Vamos entrelaçar essas duas áreas, costurando a ideia de visualidade, pilhagem e Estado de Direito sem perdermos de vista a colonialidade e a construção social do olhar que emergem dessa trama. Seguiremos na linha trabalho de Mirzoeff para conduzir nossos olhares para o lado pouco visto do Estado de Direito, talvez até enfrentá-lo como um complexo de visualidade aos moldes mirzoeffianos. E o que significa entender o Estado de Direito como um complexo de visualidade? Significa que ele é o substrato de sustentação da secular dinâmica promovida pelo sistema mundo ocidental.

Primeiro, precisamos entender o que é visualidade para avançarmos na ideia de Estado de Direito como um possível complexo de visualidade. Segundo, um complexo de visualidade pressupõe a existência de operações que são categorizadas na e para a produção de regimes que classificam, separam e estetizam os sujeitos e as ideias no sentido de organizar a sociedade e manter o *status quo*, ou seja, o sistema mundo ocidental em pleno funcionamento.

Essa aproximação com a ideia de visualidade ocorre a partir de uma interpretação mirzoeffiana, a qual nos indica que a visualidade “faz referência a visualização da história”, ou seja, “é fazer os processos da história perceptíveis à autoridade” (MIRZOEFF, 2016, p.746-747).

22 Termo usado para indicar que a cultura não está sendo produzida, mas reproduzida. A Cultura de Massa recebe amplo acesso aos bens culturais às pessoas ou classes sociais menos favorecidas economicamente. O termo foi cunhado na Escola de Frankfurt por autores como Adorno, Horkheimer e Benjamin ao tratarem da Indústria Cultural no final dos séculos XIX.

Infere-se dessa interpretação que a visualização apreende o que se quer que seja visto como real, tornando este real fato e processo histórico. Por autoridade de visualizar estamos diante da materialização da “capacidade para discernir significado” (MIRZOEFF, 2016, p.751) do real visível e do real invisibilizado. Entendemos que a visualidade é composta pela figura do visualizador e pela investidura desse visualizador na prerrogativa de autoridade de visualizar.

Dessa forma, o poder de autoridade investido na prática de visualizar e, conseqüentemente, produzir visualidade decorre da capacidade de interpretação do real, da realidade e do lugar em que se encontra disposto socialmente. O real ou a realidade a qual nos referimos é a “realidade como aquilo de onde se deve extrair sentido” (MIRZOEFF, 2016, p.750). Extraímos sentido da vida cotidiana passada e presente, da política, da economia, da cultura, da educação, do trabalho, do direito. A visualidade, portanto, nos parece uma narrativa [ocidental] apta a produzir representações a partir dessa realidade, direcionando-a e regulamentando-a em conformidade com interesses do poder hegemônico que movimenta o sistema-mundo.

A visualidade cria e recria representações do real com apoio de sofisticados mecanismos de controle social, bem como dos modos de vê-lo a partir da instituição de práticas que:

partilham o sensível fixando, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p.15).

Essa ideia, que advém da prática de “partilhar o sensível” de Rancière, coaduna com as práticas (de) coloniais de classificação, separação e estetização desenvolvidas por Mirzoeff na perspectiva de construir uma genealogia descolonial da visualidade que ele denomina de contravisualidade²³.

Segundo Mirzoeff (2016), há um sistema de dominação que nasceu por volta dos anos de 1660 e, desde então, vigora até nossos dias. O autor denominou esse sistema de complexo de visualidade. Ele possui nítida divisão social e política do trabalho, de posições sociais, de propriedade privada, bens materiais, imateriais e de direitos.

23 Contravisualidade é o termo usado por Mirzoeff (2016) para se contrapor e combater a lógica da visualidade. É a possibilidade de contra narrar os regimes hegemônicos de visualidade para promover deslocamentos do ver, do agir, é exercitar o direito a olhar..

Por meio de um complexo de visualidade é possível organizar não só os corpos físicos, como também as mentalidades dos sujeitos que estão organizados, classificados, separados e estetizados dentro dele. Dessa forma, a “imbricação entre mentalidade e organização produz uma visualizada disposição estratégica de corpos e um treinamento das mentes, organizada para sustentar a segregação física entre governantes e governados” (MIRZOEFF, 2016, p. 752).

A Tabela 1, a seguir, apresenta os três complexos, seus respectivos visualizadores, como figura simbólica, e as datas em que aconteceram historicamente tal qual proposto por Mirzoeff.

De acordo com o autor, o complexo de visualidade vem se desenvolvendo ao longo da história, podendo ser dividido em três etapas distintas com elementos distintos, mas que, em essência, se mantêm.

Nome	Figura Simbólica	Datas de ocorrência
Complexo Plantation	Fiscal, capataz etc.	1660 -1865
Complexo Imperial	Missionário	1857-1947
Complexo Industrial-militar	Contra -insurgente	1945 - Atual

Tabela 1: Os três complexos de Mirzoeff

Fonte: Mirzoeff, 2016, p. 752

Plantation, Imperial e Industrial-militar são os três complexos de visualidade que, historicamente, vêm desenvolvendo e concentrando as formas de dominação social, política, econômica e cultural no espaço/ tempo do universo ocidental. Portanto, temos que o complexo de visualidade se apresenta em:

três etapas sistemáticas e a primeira delas é o *plantation* de onde é possível verificar a substituição da figura do soberano (como visualizador) pela figura do supervisor (novo visualizador) no exercício da vigilância e punição dos trabalhadores, por meio da violência e divisão social do trabalho (OLIVEIRA, 2020, p. 180).

Desde o *Plantation*²⁴ já percebemos que ocorre uma primeira classificação²⁵, seguida de separação entre governantes e governados, por exemplo. Decorre de tal afirmação que o complexo *plantation* esteve alinhado aos ideais da burguesia ocidental em ascensão desde o século XVII. O aparecimento e a estruturação do Estado de Direito na Europa para colaborar com a mudança de posição social desse grupo fazem com que ele passe de coadjuvante à protagonista da política nacional e internacional, ao mesmo tempo em que mantém ou até mesmo acirra as condições de exploração dos trabalhadores.

Isso porque levamos em consideração que a divisão social do trabalho, o exercício da vigilância e punição dos trabalhadores da época estiveram associados à criação de narrativas baseadas em fundamentações teóricas de intelectuais de origem burguesa. De acordo com Mirzoeff:

O complexo de *plantation* foi constituído por vários movimentos sucessivos de classificação a partir do século XVII, abrangendo desde o estabelecimento do Código de Barbados em 1661 até o mapeamento obrigatório de todas as plantações pelo Almirantado em 1670 e a criação do discurso da história natural. (2016, p.753)

O Estado de Direito se estruturou fundamentado em narrativas de autoridade. Perceberemos, por exemplo, que a própria ideia de pessoa como mercadoria e as investidas colonialistas em territórios estrangeiros eram justificadas para atender aos interesses da burguesia, tendo como referência, por exemplo, a narrativa das descobertas científicas.

No *Plantation*, a estrutura social de dominação estava centralizada na figura do latifundiário, branco e detentor do poder de dizer/executar o Direito advindo da política e justiça europeia e transferido para a colônia. Enquanto isso, a prática de visualizar e coletar as informações para o latifundiário ficava a cargo dos capatazes ou capitão do mato.

O policiamento do capitão do mato era realizado de forma muito próxima aos trabalhadores escravos. Era imposto, nessa prática de corpo a corpo, um elemento muito eficaz para contribuir com o controle da

24 Conceito de contravizualidade, nota de rodapé nº. 23.

25 A classificação pode ser vista desde a definição de quem é escravo e quem não é. Pode ser vista na divisão do mundo em Estados periféricos, centrais e semiperiferia (SARFATI, 2005, p.140) entre muitas outras classificações que foram criadas e recriadas ao longo do tempo com fundamentação no Direito Natural e na História Natural e História Natural dos Quadrúpedes (1657), por exemplo.

imaginação, ou seja, a produção do terror e do medo. A imagem abaixo interpreta a prática de vigilância local no cotidiano de um *plantation*.



Figura 13: Prática de vigilância no Plantation

Fonte: Google Imagens, 2022.

O olhar do capataz estava direcionado para o controle dos trabalhadores/escravos no sentido de mantê-los focados na produção e sem resistências. As manifestações de insurgências eram punidas com castigos corporais severos.

Já dizia Maquiavel (2001) que ao príncipe é preferível fazer-se amado e temido. Entretanto, se houver necessidade de se optar entre um e outro, optar por ser temido é a escolha mais segura a se fazer.

Ofender a quem se ama não é uma prática que causa tanto receio quanto ofender ou desagradar a quem se teme. O amor pode ser rompido sem maiores consequências, ao passo que o temor se mantém pelo vínculo do terror numa dinâmica na qual o medo pelo castigo ou ideia de perda impede ações e reações.

O Senhor deve tirar prazer e delícia das coisas em que seus homens têm sofrimento e trabalho, [seu papel é o de] manter terra, pois pelo pavor que os homens do povo têm dos cavaleiros eles trabalham e cultivam as terras por pavor e medo de serem destruídos (DELUMEAU, 1989, p. 15).

O medo é uma emoção humana que, ao longo dos tempos, tornou-se um mecanismo de controle de corpos e mentes usado para exercitar o poder hegemônico e manter estável ou baixa a frequência de mobilidade social, especialmente das pessoas que não estão em condições de “participar das coisas comuns porque eles *não têm tempo* de se dedicar a outra coisa que não seja o seu trabalho. Eles não podem estar em *outro lugar* porque *o trabalho não espera*” (RANCIÈRE, 2009, p.16).

Portanto, para Mirzoeff, o complexo de visualidade *Plantation* trata da vigilância das pessoas em âmbito muito específico, quer seja o local ou o que está perto, tendo uma “figura de autoridade” imbuída com a competência de promover o controle da população. Para ele, a figura da autoridade, ao exercer a guarda e conseqüentemente a punição que advém do controle social, pode se fazer visível ou não para as pessoas. Já tivemos a oportunidade de conhecer a visível, mas como opera essa autoridade que se coloca invisível nas relações de dominação? Como ela está presente e ao mesmo tempo ausente? De que forma se materializa esse controle da autoridade com sua presença “ausente”?

Para responder essa questão, Mirzoeff (2016) aponta que a cultura é o elemento que contribui para elaboração e fixação dos argumentos sugestivos ao imaginário²⁶. E Castoriadis (2010) avança na ideia de que:

o imaginário não é a partir da imagem no espelho ou no olhar do outro. O próprio “espelho”, e sua possibilidade, e o outro como espelho são antes obras do imaginário que é criação ex nihilo. Aqueles de falam de “imaginário” compreendendo por isso o “espetacular”, o reflexo ou o “fictício”, apenas repetem, e muito frequentemente sem o saberem, a afirmação que os prendeu para sempre a um subsolo qualquer da famosa caverna: é necessário

26 Por imaginário entendemos um conjunto de costumes, lembranças, símbolos, alegorias que podem se expressar por ideologias, utopias, mitos, pois constroem visões de mundo, condutas e estilos de vida produzindo mudanças ou não.

que (este mundo) seja imagem de alguma coisa. **O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”.** Aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos (CASTORIADIS, 2010, p.13).

Considerando a cultura como elemento indispensável para a estruturação e o desenvolvimento das complexas visualidades, na medida em que se utiliza do imaginário (individual ou coletivo) como um *locus* privilegiado de recepção, (re)produção e (re)afirmação das narrativas de autoridade e ideologias criadas e recriadas para a promoção do avanço das forças políticas e econômicas dominantes do ocidente, a manifestação da autoridade na forma ausente-presente tornou-se esteticamente onipresente.

Assim, o *plantation* tratou da classificação e separação entre negros e brancos, por exemplo, e contribuiu para construção do imaginário dos povos que participavam de tais relações (dominantes/dominados). Isso ocorreu por meio, inclusive, do policiamento das mentes via imaginação das pessoas, que ficou a cargo da cultura e da estética.

Essa estética não deve ser entendida no sentido de uma captura perversa da política por uma vontade da arte, pelo pensamento do povo como obra de arte. Insistindo na analogia, pode-se entendê-la num sentido kantiano – eventualmente revistado por Foucault - como o sistema das formas a priori determinando o que se dá a sentir. É um recorte dos tempos e espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência (RANCIÈRE, 2009, p16).

A etapa de estetização contribui para a consagração das duas outras categorias, na medida em que sugeriu no pensamento das populações, nas mentes das pessoas que existia um outro superior, civilizado e, recorrentemente, se fez manifestar nos corpos e mentes. A incidência dos elementos culturais que atuavam na propagação de narrativas foi usada tanto nos países colonizados quanto para as populações dos países colonizadores.

A diferença paira no que é dado a ver para cada um dos lados e na aplicação dos mecanismos de controle para coibir as insatisfações sociais insurgentes, por exemplo. Enquanto para a população europeia, em sua maioria, eram oferecidas narrativas fictícias (e o medo não como instrumento de opressão, parece ser sentido mais como uma sensação interessante, inquietante, desafiante) com povos exóticos,

primitivos e selvagens, para os povos originários e os africanos (o medo como instrumento de opressão, provoca sensação de imobilidade), que foram traficados violentamente de suas terras, sentiam e viam os europeus como usurpadores, traficantes, estupradores, saqueadores. Para esses sujeitos não era dado a ver, escolher, participar do **comum** senão a partir do **lugar do trabalho forçado** e silenciado. Portanto, eram dadas a ver a eles as narrativas de castigos e os próprios castigos violentos, geralmente demonstrado em público para inibir as insurgências dentro do complexo.

Não podemos nos esquecer do grupo social governante, a elite. Para esse grupo, formado desde estrangeiros que se fixavam nas colônias até aqueles que eram escolhidos pelos estrangeiros e que obtiveram títulos de terras e nobreza em troca de serviços prestados. Para esses, o novo mundo, (baseado no período do *plantation*) era visto como um local para retirada de matérias primas diversas, de enriquecimento e de exploração. E a Europa era a centralidade do universo ocidental, onde a política, a cultura, a economia, a ciência e as artes eram produzidas.

Então, desde o que traçamos até aqui, percebemos que ver faz parte de uma experiência política porque a política “ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, 2009 p.17). Esse conjunto de interpretações sobre o ver desde o complexo de visualidade *plantation* pode e deve nos acompanhar para as reflexões dos outros complexos, ressalvadas, claro, as particularidades de cada um.

Sigamos. No complexo imperial, a visualidade se encontra em um nível de aprimoramento elevado pela experiência do *plantation*; ela aparece como um “modelo centralizado para o controle das populações remotas” (MIRZOEFF, 2016, p. 755).

Isso significa que as narrativas sobre primitivo/civilizado se tornaram dominantes e se intensificaram para o controle das populações distantes, na medida em que as descobertas científicas, baseadas na antropologia e na biologia, por exemplo, se consolidavam nos centros universitários. Isso legitimou as ações de pilhagem e genocídios praticadas por europeus a outros povos, baseadas na tutela do Estado de Direito e das leis produzidas para ampará-los no projeto político de expansão comercial e abertura de mercados.

E a essa altura do processo histórico, as indústrias europeias, especialmente as britânicas, já estavam literalmente a todo vapor, produzindo mercadorias em escala para o consumo interno e, principalmente, externo. Surgiam também ações políticas e legislativas que debatiam e sugeriam a determinação da abolição da escravidão praticada contra os povos africanos, temas esses que insurgiam tanto na Inglaterra

quanto em outras partes da Europa, inclusive por questões humanitárias. Porém, nesse *tesear*, nosso olhar está indo em direção do lugar que não é o comum, ou seja, do ocupado pelo Estado de direito no imaginário. Portanto, queremos ver o que esteve por trás da abolição, tendo a Inglaterra com precursora dessas “insurgências”. Assim temos que,

A Grã-Bretanha tinha fortes razões econômicas para adotar tal política. Privados os plantadores de açúcar das Antilhas Britânicas do seu suprimento regular de mão de obra barata, era importante que os seus rivais, principalmente os de Cuba e do Brasil, que já gozavam de muitas outras vantagens sobre eles, ficassem colocados no mesmo pé, pelo menos nesse ponto. E, se o continente africano ia ser transformado num mercado para produtos manufaturados e numa grande fonte de matérias-primas (além de ser civilizado e cristianizado), como muitos, na Grã-Bretanha, esperavam, era essencial que se fizessem todos os esforços para precipitar a total destruição do tráfico (BETHELL, 2002, p. 8).

Temos aqui os debates e a legislação sendo produzidos para extinguir a prática da escravidão contra os africanos com fundo no mínimo para promover a expansão dos mercados ingleses e sucatear a economia das colônias americanas baixo o olhar do Estado de Direito. Isso mesmo, o Estado de Direito esteve dialogando com os complexos de visualidade desde o plantation, época que coaduna com seu nascimento e seguiu acompanhando nas outras etapas também, aprimorando-se, desenvolvendo-se e legalizando ações, reações, regulando quem vê e o que vê, e promovendo a manutenção da autoridade do visualizador para a produção de visualidade(s).

As bases para o (re)conhecimento entre primitivo/civilizado já estavam consolidadas no imaginário de colonizados e colonizadores por meio da legitimação cultural e legalizada pelo Estado de Direito à época com suas legislações muitas vezes pautada em contribuições científicas como a do evolucionismo em Darwin (1859) e em Taylor (1871), ou com Arnold (1869) que:

dividiu a modernidade britânica em tendências relativas à cultura e à anarquia, levando-o a dar apoio inquestionável às forças da lei, “**porque sem ordem não pôde haver sociedade, e sem sociedade não pode haver perfeição humana**”. **Cultura é perfeição e, portanto, estética, exigindo a separação de seu oposto anárquico**. De olho na violência política londrina em 1866, Arnold propôs “açoitar as bases” (a mobilidade) mesmo se a causa fosse boa, como a abolição do tráfico de escravos. **Findar com a escravidão em 1896 por si só não poderia ter prioridade sobre a manutenção da autoridade**. (MIRZOEFF, 2016, p. 755).

Dessa forma, desde o complexo imperial, temos que, tanto na cultura/anarquia como no civilizado/primitivo, existem narrativas que classificam, separam e são sentidas como estéticas na medida em que a “visualidade se tornou tanto tridimensional quanto complexamente distribuída no espaço e apenas ‘uma minoria crítica da humanidade’ e perfeita porque culta, reúne as condições para administrar um império centralizado” (MIRZOEFF, 2016, p.).

O que chama a atenção para o complexo de visualidade, em sua versão imperial, é que a autoridade do visualizador e a produção de visualidade não precisavam de controle essencialmente local, pois já havia sido implantada culturalmente a ideia²⁷ de que os europeus estavam em uma escala evolutiva acima dos demais povos por meio de narrativas fictícias para estabelecer uma “distribuição de lugares”, a “civilização” podia, então, visualizar, ao passo que ao “primitivo” era dado a escuridão produzida pelo esquecimento proposital (MIRZOEFF, 2016, p.755).

O complexo imperial da visualidade conectava a autoridade, centralizada em uma hierarquia civilizacional, por meio da qual aqueles com “cultura” dominavam os “primitivos”. Essa classificação global era uma hierarquia mental, bem como um meio de produção (MIRZOEFF, 2016, p. 755).

Podemos arriscar que a narrativa do primitivo/civilizado e aqui vou acrescentar a narrativa da falta estão operando no “modo automático” em nossas mentes e alcançaram a contemporaneidade histórica, mantendo e produzindo os efeitos estéticos necessários à produção da visualidade e autoafirmação da autoridade.

Lembramos que “a origem assumida da autoridade enquanto legalidade é de fato baseada na força, na execução da lei” e o Estado de Direito contribuiu e contribui para a promoção da legalização do uso da força, em especial, por meio da lei, senão vejamos “a mercantilização da pessoa como escravo” no complexo *plantation* (MIRZOEFF, 2016, p. 755).

Entendendo, então, que a visualidade justificou a autoridade na medida em que promovia a imaginação da história, podemos avançar na compreensão do próximo complexo: o industrial-militar. Nesse sentido, a visualidade foi maximizada pelas forças hegemônicas que controlam desde indústrias até os exércitos. E

27 Uma ideia produzida por eles mesmos.

ela potencializou o olhar dos militares, fornecendo instrumentos advindos do desenvolvimento tecnológico para a vigilância, controle e entrega das informações necessárias aos interesses do poder hegemônico.

A tecnologia transformou e amplificou os modos de ver do visualizador, bem como a forma como ele obtém as informações para compor a visualidade ou visualidades e tratar as insurgências com contra insurgência. Por contra insurgência entendemos a produção de oposição à insurgência; em outras palavras, a “contra insurgência classifica e separa à força, para produzir uma governança imperial que se autojustifica por ser tido como certa e, portanto, estética” (MIRZOEFF, 2016, p. 757).

Atualmente, é ainda possível, inclusive, implementar todos os complexos de visualidade para agirem ao mesmo tempo.

A partir dos legados do *plantation* nos Estados Unidos (ressuscitados por Barack Obama) até os sonhos imperiais, globalmente instaurados pelo complexo militar-industrial, cada modalidade de visualidade está atualmente em ação. *Global Counterinsurgency* (GCOIN) pode concomitantemente assumir a forma de uma pequena guerra imperial, uma construção de governança contra insurgente, ou de contenção tecnológica de qualquer conflito. Essa última, que parece estar em ascensão, sugere uma intensificação final da visualidade e sua concretização digital e necropolítica (MIRZOEFF, 2016, p. 757).

Temos, então, que a figura simbólica que representa o complexo militar é a contra insurgência e o papel que essa figura exerce na estrutura do complexo é contribuir para a criação de “um arquipélago de comunidades sem estrutura e sem liderança cuja energia é estimulada por um sistema nervoso baseado nas tecnologias da comunicação” (MIRZOEFF, 2016, p. 759).

Notemos que a visualidade equipada por tecnologia da comunicação está, no complexo industrial-militar, associada às políticas de contra insurgência. Isso significa que em nenhum momento da história a autoridade esteve tão apta a produzir respostas rápidas a movimentos de insurgência como agora. Significa, também, que estamos diante de um projeto político com tendências imperialistas de dominação ao passo que ocorre uma centralização da produção da visualidade (global) nas mãos de quem detém tecnologia de ponta, colocando a contra insurgência numa esteira de produção em massa e tornando-a “um possível meio de governamentalidade globalizada” (MIRZOEFF, 2016, p. 765). A contra insurgência

como meio de governamentalidade²⁸ desloca o público-alvo dos insurgentes para a população como um todo. “Uma abordagem centrada na população, ao invés de focada, principalmente, senão exclusivamente, nos insurgentes” (MIRZOEFF, 2016, p. 758).

Ocorre, então, uma militarização da governamentalidade como uma estratégia contra insurgente para o controle da população global, classificando, separando e estetizando (e toda essa prática funcionando ao mesmo tempo) para produzir uma governança imperial (global) que se autojustifica por ser compreendida (aos olhos de quem vê o que pode ser visto) como certa e, portanto, estética (MIRZOEFF, 2016).

Em apertada síntese, estamos diante de uma estrutura de poder que se utiliza da ideia de visualidade como uma técnica para o controle das mentalidades a partir da produção de “realidades” para fomentar o imaginário das pessoas, das populações, usando inclusive o medo e o terror para manter os corpos docilizados²⁹ e, especialmente, cegos. Como podemos ver, A cegueira é construída e reconstruída na medida da justificação da autorização da autoridade de visualizar.

As populações de qualquer país, hoje, principalmente das ex-colônias, são monitoradas, policiadas cada dia com mais técnica advindas do conhecimento militar sobre guerras. Concordamos com Foucault (1999) quanto apontou que a política nada mais era do que a produção de guerra no modo sutil, ou seja, por outros meios. E o Estado de Direito, a esta altura o Estado Democrático de Direito, é o lugar de onde se garante o desenvolvimento e a manutenção das ações e reações do Complexo de Visualidade, quer tenha sido na sua versão inicial, o *plantation*, na imperial ou na que experimentamos atualmente, a Industrial-militar que, como vimos, pode assumir todas as versões concomitantemente.

28 O termo governamentalidade foi cunhado por Foucault (2008) no texto “Segurança, Território e População” a partir um conjunto de três definições. A primeira delas indica que a governamentalidade é constituída por instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem o exercício de poder a partir da obtenção de informações e controle de instrumentos técnicos de segurança voltado para a população como um todo, sem distinções. Segundo o autor entende que há é uma tendencia do poder de força do Ocidente em conduzir os rumos do processo histórico para a construção de Estado baseados na soberania, na disciplina, enfim no Estado de Direito e impor esse poder, por meio da ideia de desenvolvimento a toda a comunidade mundial, via conhecimento científico e jurídico, por exemplo. Terceiro, por governamentalidade devemos entender o processo pelo qual o Estado absolutista e medieval passou a ser paulatinamente administrativo.

29 De acordo com Foucault, os corpos dóceis são formados a partir de técnicas que promovem a disciplina do corpo individual e como parte da sociedade. A escola, o exército, algumas práticas da medicina, em especial as que tratam do corpo feminino ou do adoecimento mental. De acordo com o autor “A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo do ínfimo e do infinito” (FOUCAULT, 1999, p.121).

3.3 Entendendo a pilhagem

Essa palavra não tem sido muito usada atualmente. Talvez porque o uso dela tenha sido vinculado, por muito tempo, a contextos de guerra ou porque há interesse em torná-la invisível e legada ao ostracismo. Nesse caso, se tomarmos outros tempos históricos, como a antiguidade ou a idade média, especialmente, poderemos perceber como os invasores de um determinado território tratavam suas “vítimas” e seus patrimônios. Trago aqui uma sequência da série Vikings³⁰ para lembrarmos as invasões bárbaras sob a ótica da arte. Ela nos serve para verificarmos os sentimentos de agonia, desespero e as fragilidades de um grupo em relação a outro.



Figura 14: No mosteiro, o desespero.

Fonte: Google Imagens, 2022.

30 Uma produção para a TV que teve sua estreia em 2013 e finalização em 2020. O drama nórdico foi idealizado por Michael Hirst. Narra as lendas do rei Ragnar LothBrok e seus povos e expedições de conquista contra Inglaterra e França.

DURAÇÃO	CAMPO VISUAL	CAMPO SONORO
<p data-bbox="577 544 781 603">Entre 33:18 a 33:35 00:00:17,00</p>	<p data-bbox="920 432 1167 480">Movimento de câmera – Câmera Fixa</p> <p data-bbox="898 491 1189 539">Enquadramento: Plano geral intercalado com close</p> <p data-bbox="875 550 1211 598">Cenário: pátio de mosteiro situado em uma praia na Inglaterra.</p> <p data-bbox="875 609 1211 721">Figurino: vestimenta de padres franciscanos. Uma bata longa na cor marrom com um cordão de São Francisco envolto na cintura.</p>	<p data-bbox="1263 561 1554 609">Sino do mosteiro tocando ao fundo</p>

Tabela 2: Dados da sequência viking

Fonte: adaptação autora, 2022.

Um sinal de alerta foi emitido pela sentinela do mosteiro. O sino tocou várias vezes fazendo com que os integrantes dos mosteiros ficassem aflitos. A câmera materializa a movimentação dos franciscanos que entendem que é chegada a hora das portas do “inferno” se abrirem. A metáfora indicava que os não civilizados, os bárbaros³¹ chegaram, trazendo a violência, a destruição e a pilhagem. Na sequência apresentada, é possível observar o desespero das pessoas em face ao iminente ataque ao seu sagrado local de moradia. Seguido ao desespero, de fato, chegou violência, morte e saques.

31 Bárbaro era o termo usado para indicar os povos pagãos e não romanos.

Agora que nos demos a oportunidade de pensar a história da humanidade **não tão recente a partir da leitura, mesmo que rápida, de apenas uma sequência da obra acima citada, importa dizer que evoluímos muito como sociedade. De lá para cá, muitas formas de governo e sistemas jurídicos foram implantados e implementados em todos os continentes do planeta para que chegássemos ao estágio atual de “civilização”.**

Não estou dizendo que alcançamos a perfeição. Estamos longe demais disso. Mas já tem algum tempo que podemos ir para nossas casas quer seja na zona urbana ou rural sem nos depararmos com uma invasão³² aos moldes vikings, por exemplo.

Dito e visto um pouco da pilhagem na forma mais antiga, vejamos, agora, o seu funcionamento na história recente. Já adianto que em essência não houve alterações, ou seja, continua uma prática que tem por objetivo saquear o outro. A novidade entre a antiga e nova forma está nos mecanismos e instrumentos utilizados para transferir as riquezas e as sutilezas desse empreendimento, devido ao fato que estamos vivenciando um período da história em que a produção do conhecimento científico hegemônico nos coloca em posição de mundo civilizado, desde a “oferta de um modelo ‘civilizador’ para reformar os Direitos locais aos moldes de um direito internacional euro-americano” (MATTEI; NADER, 2013, p. 116).

Para explicar o sistema de pilhagem na história recente e o uso dos mecanismos para promover as transferências de recursos ou ideias, poderíamos ir a muitos lugares do planeta. São extensas as possibilidades.

Porém, vamos até a África³³ para discutirmos a questão, visto que tal localidade possui um dos recursos minerais mais cobiçados por países hegemônicos, como os Estados Unidos da América, qual seja, o petróleo.

Começaremos observando o mapa abaixo. Ele apresenta as regiões africanas com suas respectivas riquezas naturais. É perceptível que são muitos os recursos oriundos desse país, que tem proporções continentais. E, também, é um fato que a economia neoliberal precisa desses recursos para dar continuidade ao funcionamento do sistema-mundo³⁴ contemporâneo.

32 É claro que temos problemas como invasões de terras indígenas, roubos, latrocínios e outros crimes.

33 Escolhemos a África pela proximidade histórica que o Brasil tem com ela no que diz respeito à pilhagem de bens materiais e imateriais praticados por países colonialistas.

34 O termo sistema-mundo foi cunhado por Immanuel Wallerstein. Para ele, um sistema mundo é “um sistema social, um sistema que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantém unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo a seu proveito. Tem as características de um organismo, na medida que tem um tempo de vida durante o qual suas características mudam em alguns aspectos e permanecem estáveis noutros” (WALLERSTEIN, 1974a, p. 337).



Figura 15: Mapa de recursos naturais da África

Fonte: Site scoopnest, 2022.

Embora cada um desses recursos tenha espaço na cadeia de produção de mercadorias, é inquestionável o protagonismo dos recursos energéticos para a manutenção dos privilégios e necessidades do “mundo civilizado”.

O petróleo e o gás natural são, atualmente, essenciais ao funcionamento da sociedade contemporânea, quer seja nos países desenvolvidos ou nos países considerados em desenvolvimento, como o caso do Brasil e dos países da África.

Pelo mapa, podemos perceber que o continente africano abriga a maior ou uma das maiores jazidas de ouro negro do mundo. E há quem as tratem com a “maldição” do continente africano. Para Tom Burgis (2020), a África é uma contradição. Tão rica e tão pobre. Seus recursos naturais são alvo de pilhagem sistemática que, em troca do petróleo e outras commodities³⁵, recebe corrupção, violência e desigualdades sociais, uma maldição.

Os carregamentos de petróleo e minério africanos anda para cá e para lá, principalmente para a América do Norte, Europa e cada vez mais para a China, mas em geral os recursos naturais do continente afluem para um mercado global no qual os operadores baseados em Londres, Nova Iorque e Hong Kong estabelecem os preços (BURGIS, 2020, p.20).

Porém, a maldição que Burgis (2020) nos apresenta não carrega em si o mesmo sentido que os organismos internacionais controlados pelos países desenvolvidos emitem sobre a questão. Vejamos o que Fundo Monetário Internacional (FMI) entende e propaga mundialmente sobre a tal maldição. O “Fundo Monetário Internacional (FMI) define um país ‘rico em recursos’ — um país que está em risco de sucumbir à maldição dos recursos — como sendo um país que depende dos recursos naturais em mais de um quarto das suas exportações” (BURGIS, 2020, p.20).

Isso significa que um país não deveria usar seus próprios recursos consigo mesmo sem incorrer em se tornar um fracassado em política econômica e desenvolvimento do próprio país, aos “olhos” do mercado internacional, por exemplo. A narrativa aqui é propagar a necessidade de se usar minimamente os próprios bens e recursos para permitir uma maior transferência de recursos naturais para outros países, como Estados Unidos. Dessa forma, a maldição dos recursos é dada a ver como um “fenômeno econômico infeliz” ao invés de ser mostrado como pilhagem.

35 São recursos naturais em estado bruto.

O saque do sul de África começou no século XIX, quando as expedições de descobridores, enviados imperiais, mineiros, mercadores e mercenários se internavam desde a costa até ao interior do continente, o seu apetite por riquezas minerais aguçado por diamantes e ouro à volta do entreposto que haviam fundado em Joanesburgo. Ao longo da costa africana, os operadores costeiros partiam já com escravos, ouro e óleo de palma. Em meados do século XX já era extraído petróleo na Nigéria. À medida que os colonos europeus partiam e os estados africanos conquistavam a sua soberania, os colossos empresariais da indústria dos recursos conservaram os seus interesses (BURGIS, 2020, p.22).

Esse autor, que escreveu sobre a pilhagem na África³⁶, não se limitou a demonstrar a ocorrência desse evento, também revelou quem está por trás dele e como ela tem sido deflagrada no continente.

Onde outrora os tratados assinados à força expropriavam os habitantes de África da sua terra, ouro e diamantes, **hoje as falanges de advogados que representam as empresas petrolíferas e empresas mineiras com receitas anuais de centenas de milhares de milhões de dólares impõem condições de miséria aos governos africanos e utilizam esquemas de evasão fiscal para retirar receita às nações pobres.** Em vez dos antigos impérios, ocultam-se agora redes de multinacionais, agentes e potentados africanos. Estas redes fundem o poder dos estados e das empresas. Não estão alinhados com nenhuma nação e pertencem, antes, a elites transnacionais que floresceram na era da globalização. Servem, acima de tudo, o seu próprio enriquecimento (BURGIS, 2020, p.23).

É com o apoio das elites locais “descolonizadas”, que as elites transnacionais têm promovido a continuidade das práticas colonialistas de transferências de recursos e ideias para os países estrangeiros, por meio de empresas transnacionais ou multinacionais e seus governos, que estabelecem as regras da política econômica mundial na contemporaneidade. O constante diálogo entre essas forças internas e externas permite que a pilhagem ocorra de modo “pacífico” e até “consensual”.

36 Para mais detalhes da história da pilhagem na África ver o livro na íntegra. O tema não será aprofundado aqui, porque nosso foco é a América Latina, em especial o Brasil. Ressalta-se que o modus operandi da pilhagem no continente africano tem particularidades, mas em essência se parece muito com que vamos desenvolver aqui neste texto. Portanto, a leitura de Ton Burgis pode ser essencial para o aprofundamento da pilhagem no mundo.

Por essa breve aproximação efetuada aqui por meio da experiência africana de transferência de recursos a outros países, pode-se perceber que o *modus operandi* das forças internas e externas são muito semelhantes à experiência de outras localidades, como a brasileira.

Os recursos devem ser entregues aos estrangeiros em consideração pelo desenvolvimento e pela civilização que trazem aos “seres subdesenvolvidos” [...]. Assim, o Direito conquista o apoio das elites locais, educadas no Ocidente, e a partir daí funciona como um mecanismo de centralização do poder. É desse modo que logo se forma uma aliança entre as elites locais e corpos de funcionários coloniais, com reforma jurídica e modernização, conceitos em torno dos quais se organizam tais alianças (MATTEI; NADER, 2013, p. 45).

A pilhagem praticada na contemporaneidade se esquia o quanto possível de investidas bélicas, principalmente contra as nações descolonizadas. As grandes potências internacionais estão sempre em busca de estratégias de legitimação das intervenções que permitem a transferência de riquezas. Essas estratégias, geralmente, tem a função de reduzir os custos políticos e militares de intervenção e controle, objetivando imprimir uma transformação do poder em trajes de hegemonia para tornar as narrativas da falta, por exemplo, mais palatáveis e introduzir níveis de aceitação da pilhagem por parte de suas vítimas, tanto interna quanto externamente (MATTEI; NADER, 2013).

Para que a pilhagem contemporânea aconteça, é preciso que as elites locais, ou seja, as forças internas participem e adotem os mecanismos de legitimação desse sistema. Para isso, foi preciso preparar o terreno internacional e, claro, o nacional. Já dizia o autor das Veias abertas da América Latina, desde o século passado:

A pilhagem, tanto interna quanto externa, foi o meio mais importante da primitiva acumulação de capital, uma acumulação que, depois da idade média, possibilitou uma nova etapa da evolução econômica do mundo. **Com o desenvolvimento da economia monetária, os estratos sociais, e as regiões do mundo passaram a se ver cada vez em uma troca desigual** (GALEANO, 1997, p.28).

A preparação do terreno se utiliza de um mecanismo bastante eficaz, a ideologia. O termo ideologia foi usado primeiramente por Antonie Destutt de Tracy, no início do século XIX, quando escreveu o livro Fundamentos de ideologia. A obra apresentou a ideologia como uma ciência das ideias em sentido mais amplo, ou seja, as ideias se adequam aos acontecimentos, aos fatos.

O autor pretendia elaborar uma ciência da gênese das ideias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. Elabora uma teoria sobre as faculdades sensíveis, responsáveis pela formação de todas as ideias: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória) (CHAUÍ, 2008, p.25).

Contudo, esse conceito sobre ideologia fora rechaçado à época, no sentido de “subverter” o seu sentido, pelo seu contemporâneo Napoleão Bonaparte que viu essa obra como um ataque contra-hegemônico ao seu poder. Ocorre que, na verdade, não somente esse autor como outros pensadores da época que o ajudaram com a produção desse termo estiverem juntos com Napoleão no 18 Brumário.

Esses pensadores eram “antiteológico, antimetafísico e antimonárquico. Críticos a toda explicação sobre uma origem invisível e espiritual das ideias humanas e inimigos absolutos dos reis, [...] só aceitavam conhecimentos científicos baseado na observação e experimentação” (CHAUÍ, 2008, p. 25). Para esses pensadores, quando Napoleão se distancia dos ideais da Revolução Francesa e passa a governar como um possível “restaurador do Antigo Regime”, há uma ruptura definitiva com grupo, instaurando-se uma oposição. Desde então, o termo começa a ser usado de forma adversa, no sentido de denigrir a imagem dos cientistas perante o público.

O sentido pejorativo dos termos “ideologia” e “ideólogos” veio de uma declaração de Napoleão, que, num discurso ao Conselho de Estado em 1812, declarou:

Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história (CHAUÍ, 2008, p.27-29).

Verdadeiramente, Napoleão Bonaparte, materializa o conceito de ideologia³⁷, no campo político, ao proferir aquele discurso subvertendo a realidade, como “ideias calcadas sobre o próprio real, ou seja, um sistema de ideias condenadas a desconhecer sua relação com a realidade” (CHAUÍ, 2008, p. 28).

E, embora Napoleão não tenha pesquisado ou escrito sobre o tema, aplicou o conceito na prática e, de certa forma para fins dessa reflexão, importa que a essência do termo está vinculada aos discursos

37 Para um estudo mais aprofundado sobre ideologia ver: CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

políticos hegemônicos advindos desde aqueles tempos. Autores clássicos como Marx e a professora Marilena Chauí, no Brasil, explicam o conceito e apresentam a função da ideologia ou das ideologias na realidade social que nos cerca.

É um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo, de representações e práticas (normas, regras e preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças, como as de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a humanidade, a liberdade, a igualdade, a nação, ou o Estado (CHAUÍ, 2008, p. 113-114).

Isso significa que uma ideologia pode ser uma ferramenta política, jurídica e/ou econômica bastante eficaz para manipulação de massas no sentido de envolverem-se com interesses supostamente legítimos para a coletividade. Essa ferramenta ou instrumento vem sendo usado por sucessivos governantes e elites em tempos, espaços e interesses distintos.

A ideologia como instrumento de convencimento dos países vítimas de pilhagem efetivamente não está só nessa empreitada, alinha-se à narrativa da falta, por exemplo, e usam o Direito para justificar, administrar e sancionar a conquista dos bens materiais e imateriais nos países descolonizados.

O argumento da falta associado ao Direito implica na “transferência do Direito de alguma matriz ocidental” (MATTEI; NADER, 2013, p. 221) para os países que se mostram pouco eficientes na gestão de seus próprios recursos, como no caso dos países da África e sua “maldição” disseminada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). E, no caso do Brasil, a transferência dos recursos petrolíferos das jazidas do pré-sal para o mercado internacional tem sido justificada pela ausência de gestão pública qualificada e, portanto, necessidade de privatização da estatal para melhor gerir os recursos brasileiros. Tanto no caso africano como no caso brasileiro, existe um modelo de ações que “fundamenta-se no Direito e em uma série de práticas discursivas informais que legitimam as leis” (MATTEI; NADER, 2013, p. 45).

E, os juristas desses países (africanos e Brasil) tiveram e têm papel fundamental nas permanências e/ou na ruptura com as colonialidades impressas em suas experiências históricas, ressalvadas suas particularidades. Isso porque “o Direito conquista o apoio das elites locais, educadas no Ocidente” (MATTEI; NADER, 2013, p. 45). Com vimos no capítulo anterior, a formação dos profissionais do Direito, desde os tempos coloniais, foi realizada em uma perspectiva de pensamento do colonizador, isso porque foi oferecida uma visão de mundo baseada num modelo no qual o “Direito sanciona a subjugação das populações carentes de força pelas que são fortes” (MATTEI; NADER, 2013, p. 44).

Portanto, a narrativa da falta, disseminada pelos exploradores aos explorados e que tem sua propagação ratificada com o auxílio interessado das elites nacionais, provoca a sensação de inferioridade e distanciamento intelectual e cultural entre esses polos, consolidando aceitação e apatia. Cenário ideal para a transferência do Direito e para a continuidade da pilhagem; em outras palavras, mantêm-se as colonialidades.

A questão da transferência do direito de uma “matriz ocidental³⁸” para um país que “sucumbe” com a ausência de uma estrutura jurídica não está vinculada essencialmente à transferência de leis ou a criação de instituições. Não é essa a estratégia. Primeiro é preciso que as nações que receberão os benefícios advindos da civilização considerem e aceitem o papel e a intervenção de instituições supranacionais modernas, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo.

Isso porque essas instituições foram criadas em Bretton Woods, no ano 1944, por meio dos acordos de mais de 44 países, com seus ministros da economia e comitivas políticas. Eles se dispuseram a estruturar as instituições internacionais como o FMI, BM, ONU, OCDE e OMC para emponderá-las como organizações transnacionais, portanto neutras, e legitimá-las para emissão de recomendações técnicas para países em desenvolvimento resolver seus problemas internos, como crises econômicas.

Os países em desenvolvimento que aderirem às recomendações técnicas dessas instituições “neutras” poderiam e podem, ainda hoje, obter empréstimos com juros mais baixos e investir internamente em seus países.

38 O termo refere-se ao pensamento colonial euro-americano.

O funcionamento atual do sistema-mundo é mantido através dos empréstimos concedidos pelo FMI e outras instituições sediadas em Washington (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Tesouro Americano), que são condicionados à aplicação dos princípios neoliberais ou ao que se cunhou “Consenso de Washington”. Este termo foi estabelecido pelo economista John Williamson em 1990, após seminário de estudiosos e representantes de governos latino-americanos, e por observadores das instituições financeiras mencionadas acima, reunidos em Washington para debater o porquê do insucesso das economias desta região após a “década perdida” de 1980 (MARTINS, 2015, p.102).

Se levarmos em consideração que estamos diante de atuações políticas fomentadas pelo neoliberalismo, temos que a economia nesse sistema-mundo criou tais instituições com propósitos bem específicos e a partir de acordos multilaterais entre países signatários, ou seja, dos países que se interessaram em aderir ao aparelho ideológico com suas regras e acordos.

Estas regras e acordos - muitos deles sobre questões de política monetária e câmbio - ficaram conhecidos como Sistema Bretton Woods que indexou as moedas estrangeiras ao dólar americano, tornando os Estados Unidos o grande comandante e beneficiário da dolarização do mundo (MARTINS, 2015, p.101).

Dessa forma, o papel das instituições transnacionais, como as que citamos aqui, é tanto oferecer dinheiro como promover a propaganda explícita de convencimentos das elites locais e da população, quanto promover a integração de profissionais especializados das elites nacionais aos quadros de servidores dessas instituições:

Enquanto o poder às vezes usa a propaganda explícita, o profissionalismo mostra-se mais eficiente em convencer os setores mais cultos da população. Certas elites profissionais adquirem, no nível internacional, a influência necessária para fornecer legitimidade ao poder hegemônico. Seu papel consiste, sobretudo, em escolher intelectuais locais e um discurso público para usar o prestígio de uma classe social com influência local e, desse modo, reduzir os custos da dominação física, ao mesmo tempo, que mantém o controle externo e, em última instância, a pilhagem (MATTEI; NADER, 2013, p. 142).

Em segundo lugar, temos que considerar também a influência que o chamado “Consenso de Washington” exerce sobre os governos e as elites dos países em desenvolvimento, como o Brasil. O Consenso

de Washington é um documento produzido no ano de 1989 numa reunião nos Estados Unidos da América, tendo como participantes diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais (FMI, BM), ministros da economia e representantes políticos dos países em desenvolvimento (tomadores de empréstimos), presidentes dos bancos centrais desses países para avaliarem as suas próprias economias (com resultados inadequados de acordo com a lógica de acumulação de capital) e tomarem medidas para adequação ao mercado (SILVA, 2005).

A produção desse documento se apresentou como um conjunto de medidas com capacidade de “salvar” os países em desenvolvimento da própria incompetência e ingerência no trato com a economia e seus bens.

Tudo se passaria, portanto, como se as classes dirigentes latino-americanas se houvessem dado conta, espontaneamente, de que a gravíssima crise econômica que enfrentavam não tinha raízes externas - a alta dos preços do petróleo, a alta das taxas internacionais de juros, a deterioração dos termos de intercâmbio - **e se devia apenas a fatores internos, às equivocadas políticas nacionalistas que adotavam e às formas autoritárias de governo que praticavam.** Assim, a solução residiria em reformas neoliberais apresentadas como propostas modernizadoras, contra o anacronismo de nossas estruturas econômicas e políticas (BATISTA, 1994, p.7).

Desse raciocínio, se infere que estamos diante da produção de narrativas de manutenção das colonialidades para engendrar a relação neocolonial com fulcro na continuidade da pilhagem nas ex-colônias por meio da implantação da política econômica neoliberal. A América Latina e o Brasil não estão fora, receberam um sofisticado diagnóstico que “apontava a vulnerabilidade dos países às crises como um dos impedimentos ao crescimento econômico e que um conjunto de medidas, as reformas de primeira geração, estimulariam uma maior circulação de capitais na região, nos anos 90” (SILVA, 2005, p. 256).

Um registro faz-se necessário: o governo federal, entre 1990 e 2002, tornou-se sujeito ímpar no processo de ajuste e implementação de políticas sociais de corte neoliberal, na medida em que alterou a Constituição Federal de 1988, por meio de emendas e leis infraconstitucionais, além de medidas provisórias (MP). Portanto, ao subscrever os acordos internacionais com FMI e Banco Mundial, **exigiu que o governo, no plano interno, institísse preceitos jurídicos e normativos que reconfigurassem a ordem econômica e social do país** (SILVA, 2005, p. 257).

Então, com mais sofisticação e sutileza, desde a legitimação de instituições internacionais “neutras” e seus receituários, ou seja, documentos com indicações expressas de reformas econômicas, sociais e políticas aos países em desenvolvimento, nas quais ocorre não somente a transferência de conhecimento jurídico, mas, sobretudo, conhecimento jurídico pautado no pensamento da economia neoliberal.

A reforma do Estado, da previdência e reforma fiscal, a política de privatização de empresas estatais, a redução orçamentária de gastos públicos nacionais, o controle inflacionário, a política de facilitação de competitividade externa, a desregulamentação e regulamentação pela ótica privada, a estabilidade das instituições bancárias, a liberalização do fluxo de capitais, a obtenção de superávit primário, a política de incentivo do setor privado e de flexibilização dos contatos de trabalho (SILVA, 2005, p. 257).

Tanto economistas como advogados exercem papel fundamental no trato com a dinâmica traçada aqui. Geralmente, são chamados para exercerem cargos de conselheiros e produtores de regras que determinarão as reformas nos países em dificuldades de desenvolvimento e em crises. “Os economistas e advogados com formação em Direito e Economia transformaram-se nos conselheiros mais poderosos do Banco Mundial e do FMI formulando receitas para a *boa governança*” (MATTEI; NADER, 2013, p. 82).

Esses cargos de conselheiros e “legisladores” são ocupados por profissionais qualificados em universidades americanas, especialmente, os próprios americanos. Porém, como as elites são “convidadas” a enviarem seus filhos para estudar nos centros educacionais de referência internacional:

Os filhos dessa elite, educada nos Estados Unidos, são naturalmente absorvidos pelos conceituados corpos de funcionários das instituições financeiras internacionais, onde atuam como representantes do “Terceiro Mundo” e demonstram, assim, a diversidade representativa da política de contratações dos países pobres a que servem (MATTEI; NADER, 2013, p. 67).

Com uma equipe multilocal, essas estruturas governamentais globais e “neutras” desenvolveram, ao longo de sua existência, uma “vastíssima literatura profissional que transfere para a Europa, a América Latina e outras partes do mundo a ideia de que o Direito deve ter por base a eficiência econômica, e não a justiça social” (MATTEI; NADER, 2013, p. 155).

Os economistas foram capazes de fornecer ao sistema-mundo diretrizes políticas com viés de “neutralidade”, “conhecimento científico”, eficiência e “objetividade”. Em outros termos, ofereceu uma poderosa justificativa intelectual da exclusão da redistribuição de riquezas na sociedade. Sendo a motivação da justiça reduzida ao comportamento de maximizar lucros (MATTEI; NADER, 2013, p. 155).

A eficiência é uma narrativa da ciência econômica e, assim como a narrativa da falta, serve como “fator poderoso que confere legitimidade a formulações intelectuais, como a propriedade intelectual, e a sua expansão para além de limites razoáveis” (MATTEI; NADER, 2013, p. 172).

Ao aproximar Direito e Economia os novos produtores do Direito, ou seja, as instituições públicas e privados internacionais, como as citadas anteriormente, implementaram diretrizes políticas com base na ideia de objetividade e eficiência jurídica. Por certo esse pensamento nos leva a pelo menos a percepção de que houve a criação de teorias e leis com características universalizantes para estabelecer a sensação de harmonia, desenvolvimento e crescimento econômico. Mas não é somente isso. Essa mistura

gerou a concepção, hoje muito difundida, de Direito como tecnologia (uma estratégia reformulada por conta de sua despolitização), como o atesta o grande número de “centros para o estudo de Direito e tecnologia” criados por advogados e economistas nas principais escolas de Direito dos Estados Unidos, em geral financiados por grandes escritórios de advocacia especializados em propriedade intelectual (MATTEI; NADER, 2013, p. 166).

O direito como tecnologia traz consigo uma força despolitizante do Direito e, simultaneamente, fortalece a abordagem econômica do raciocínio jurídico. Isso significa que o Direito passa a se submeter à interferência do capitalismo empresarial internacional e ao aparelho ideológico de governança global, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência jurídica comum aos intelectuais elitizados para as práticas de pilhagem. Porém, essa é uma pilhagem sofisticada por meio da tutela do Estado de Direito.

É nesse contexto que a advogados e economistas se convertem em agentes fundamentais da pilhagem global. Trata-se de pilhagem com força motriz e ideológica- e como consequência do desenvolvimento do capitalismo global com raízes no Estado de Direito (MATTEI; NADER, 2013, p. 62).

Existe vasta literatura sobre o Estado de Direito, reconhecendo-o como princípio fundamental do “processo civilizatório”. Ele se constitui em uma retórica a serviço da expansão euro-americana e que se

presta a “camuflar a apropriação de terras, águas, minerais, ideias, mão de obra para criar ilusão de justo, libertador e estritamente baseado na legalidade” (MATTEI; NADER, 2013, p. 62).

O Direito e a estrutura jurídica contemporânea participam desse “processo civilizatório” tendo por referência a luta burguesa pela manutenção do poder hegemônico. Isso é um “movimento tanto brasileiro quanto mundial, refletindo novos arranjos políticos da dinâmica capitalista” (MASCARO, 2018, p. 52)

Ocorre que desse dinâmica,

a relação entre empresas, especuladores e Estados passa a ser pautada de maneira ainda mais decisiva pelo capital, que até mesmo nomeia diretamente seus funcionários como burocratas do Estado, com destaque para as áreas econômicas dos governos. Com isso, vai-se consolidando uma série de instituições jurídicas uniformes, por ampla soma de países, estabelecendo um *modus operandi* transnacional do interesse burguês. Espaços de soberania nacional são juridicamente perdidos – vide o lançamento de ações da brasileira Petrobras na Bolsa de Valores de Nova York e a aceitação da arbitragem em relação à concessão petrolífera (Lei n. 9.478/1997, art. 43, X), no período de Cardoso. (MASCARO, 2018, p. 52)

Decorrem dessas intervenções estrangeiras nos quadros governamentais a mudança tácita e invisibilizada do direito nacional para um direito, normas e instituições estrangeiras engendradas dentro do Estado de Direito.

O espaço de mobilidade internacional do capital encontra, assim, direitos nacionais pasteurizados e tendentes a uma crescente uniformidade de suas normas, procedimentos e decisões – aquilo que, no conjunto, tem sido chamado de marco regulatório –, o que inviabiliza graus de afirmação política autônoma – e até soberana, no sentido mais estritamente jurídico – dos Estados nacionais. Tais alterações chegam mesmo ao nível da troca de institutos dentro do modelo jurídico geral dos países periféricos, ao arrepio da logicidade. **A partir dos Estados Unidos, há pressões para a alteração de alguns institutos de civil law pelos da common law.** Países como o Brasil, cuja tradição jurídica multissecular de direito legislado é portuguesa e europeia continental, passam a ser atravessados por novas lógicas advindas da cultura jurídica estadunidense, compondo quadros de desarranjo sistemático. (MASCARO, 2018, p. 52) Grifos nossos.

Uma das impressões que temos é que as colonialidades atravessam todo esse processo. E os profissionais do Direito desde as propostas de formação jurídica, por meio de mobilidades internacionais que

lhes são, muitas vezes oferecidas por instituições estrangeiras, especialmente, as americanas, contribuem para a cooptação de profissionais liberais para compor a nova ordem de advogados e juristas conhecidos hoje com praticante de uma advocacia 4.0, 5.0³⁹ e por aí vai.

Além disso, aumentam intercâmbios entre agentes jurídicos e policiais de variados países, centralizados nos Estados Unidos. Torna-se corriqueira a formação de magistrados, promotores, procuradores e policiais no exterior, participando de cursos, congressos e eventos nos quais recebem orientações jurídicas daqueles a que o velho direito brasileiro chamava, de modo racista e colonizado, de “povos civilizados”. Além desse aprendizado jurídico estrangeiro, são estabelecidas também bases comuns de informações e operações policiais e judiciais pelas quais se tornam possíveis um sistema penal internacional e a desarticulação de estratégias empresariais nacionais, além da moldagem de institutos de direito pátrios favoráveis ao capital que se movimenta pelo mundo. Nesse complexo, a base de formação e atuação do direito brasileiro sofre consideráveis erosões, girando a partir de eixos e horizontes jurídicos estrangeiros [51]. Membros de operações como a assim chamada Lava Jato se orgulham de um convívio próximo com agentes e órgãos públicos dos EUA – até mesmo de sua simbiose com o Federal Bureau of Investigation (FBI). (MASCARO, 2018, p. 52)

Portanto, as colonialidades, em especial a do saber imperam no contexto de formação jurídica, principalmente, entre os cargos com altos salários e posições de privilégios, dentre eles o Ministério Público e a Magistratura. A manutenção dessa complexa rede de profissionais, geralmente, atracados na colonialidade desde o ensino médio, passando pela universidade, consolida-se na forma estabelecida para ingresso nessas instituições. Pois é,

Estabelecendo como parâmetro de ingresso não a experiência nem a sabedoria jurídica, mas uma medição a partir da absorção de conhecimentos decorativa e bastante tecnicista, exige candidatos que consigam alienar-se da vida produtiva e cultural por anos, estudando em cursinhos especializados ou em apostilas de agrupamento

39 Os termos advocacia 4.0 e 5.0 são termos derivados da teoria da administração e do Marketing. Desde aqui já podemos perceber a essência do alinhamento de ideias. Vejamos. A referência a 4.0 está ligada à quarta revolução industrial onde o desenvolvimento tecnológico esteve agregado para gerar maior produtividade, eficiência e aumento de lucros. Indiscutivelmente, a tecnologia promove transformações significativas e no campo do Direito, pode contribuir com a otimização de gestão de processos, por exemplo. A ideia de 5.0 promete um avanço na advocacia desde as relações mais humanizadas. Resumindo, temos automação de processos e produtividade com geração de valor e atendimento humanizado. O que estão vendo desde a ideia de Direito e tecnologia e Direito como tecnologia? Para que lado os juristas 4.0 e 5.0 estão direcionando seus olhares quando se deparam com “algoritmos” racistas, por exemplo?

de macetes técnicos – criando mesmo um ambiente próprio de sociabilidade e de referências de vida, o dos concurseiros –, de tal sorte que, em tal clivagem, tanto afasta os que não têm condição econômica de proceder a tal preparação exclusivista quanto, também, impede que em tais anos de preparação os candidatos possam reunir formação pessoal, política e cultural suficiente ou pujante. (MASCARO, 2018, p. 56)

As universidades públicas e as privadas certamente conhecem a dinâmica na qual estamos envolvidos. Nos resta saber, se nós como professores vamos romper com o pensamento que sufoca nossos próprios processos culturais, econômicos, sociais e formativo para uma nação de fato soberana ou se daremos vazão às continuidades. Insurgir ou até contra insurgir são posturas políticas corriqueiras dentro do complexo de visualidade ao qual nos encontramos. Mas, descolonizar o pensamento e produzir contra visualidades também podem ser posturas políticas, sociais e formativas, sobretudo, transformadoras.

Ainda, sabemos que o Estado de Direito vem sofrendo investidas insurgentes e contra insurgentes⁴⁰ no mundo e no Brasil, especialmente, desde a última década. A ascensão dos partidos políticos chamados de direita em todo o mundo, quer seja via eleições ou por meio de golpes políticos como o que ocorreu no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Empresas estrangeiras estavam plenamente arraigadas no país já desde o século XX, o que possibilitava atuar de dentro pela desestabilização do arranjo petista de parcial fechamento à ampliação neoliberal. Em face da crise que explode em 2008, a acumulação de grandes grupos encontrava, no país, um grande mercado a conquistar, caso se vencessem os obstáculos parciais petistas às investidas neoliberais e privatistas. A partir de então, desencadeou-se uma renhida luta de classes que resultou na remoção dos governos petistas do poder federal brasileiro (MASCARO, 2018, p. 45)

As forças externas e internas que estiveram tramando o jogo político e econômico nesse período se mobilizaram para o avanço das privatizações e convencimento da população que o desenvolvimento econômico em países como o nosso, só poderia ser feita se estivessem vinculados com o mercado internacional e, especialmente, se as riquezas nacionais fossem transferidas para o capital internacional (empresas estrangeiras), o Direito, desde as instituições jurídicas compartilharam dessa jornada.

40 Entendo que os partidos chamados de esquerda tem sido um empecilho para os projetos neoliberais avançarem no Brasil. Não estou afirmando que a esquerda brasileira não contribui com o neoliberalismo, mesmo porque é o que se vê desde algumas iniciativas que passaram dentro de tais governos.

A articulação orientada para a homogeneização internacional e para a captura do poder judiciário e dos agentes jurídicos resulta, nos anos neoliberais, na constituição de uma massa de burocratas de elite, por muitos países do mundo, partilhando do horizonte ideológico do capitalismo neoliberal e das crenças morais, de ordem e de mérito decorrentes. Esse fenômeno, no entanto, se faz com acoplamentos e conflitos variados com a base jurídica já assentada em cada país. No Brasil, o poder judiciário historicamente se firma como cortes, compreendendo-se como estamento superior, de molde oligárquico em suas práticas, seu sistema de arregimentação de membros, seu talhe comportamental e decisório (MASCARO, 2018, p. 55)

A charge abaixo apresenta a interpretação do cartunista Jota Camelo sobre o período subsequente à saída de Dilma seguido da perseguição e consequente impedimento de Luíz Inácio Lula da Silva a candidatura ao governo federal.



Figura 16: Novas divisão de capitánias hereditárias

Fonte: Google Imagens, 2022.

Resta ao povo brasileiro o lugar comum, o do trabalho. E, desde então com redução de direitos conquistados décadas anteriores. Embora possamos não ter noção do que seja, estamos diante da manutenção do colonialismo e, das colonialidades baixo o poderoso Estado de Direito (democrático ou não). E, diante da luta de classes imposta desde a hegemonia da burguesia mundial e local. Porque “eles comandam a economia, o governo, os meios de comunicação de massa, as religiões e a cultura, tal luta capitalista, [...] torna-se também investida, luta ativa, retirando direitos e condições sociais do povo, procedendo a uma depressão da situação relativa da classe trabalhadora e ensejando, assim, uma espécie de acumulação por espoliação. (MASCARO, 2018; DAVID HARVEY, 2004)

No próximo capítulo, o último desse nosso tesar, trataremos do olhar do estudante de direito a partir das questões que elaboramos e aplicamos entre os estudantes que se propuseram participar do estudo e, assim refletirmos um pouco acerca das percepções advindas da experiência de ensino jurídico que a Universidade Federal de Goiás, desde o Campus Goiás podem oferecer.

CAPÍTULO 4



4. O PERCUSO METODOLÓGICO

Sem sombra de dúvida, a apresentação mais estranha e engraçada de mostrar o ver que já presenciei, foi feita por uma jovem cujo objeto de cena era seu bebê de nove meses de idade. Ela apresentou o menino como um objeto da cultura visual cujos atributos visuais específicos (tamanho pequeno, cabeça grande, bochechas rechonchudas, olhos brilhantes) se somavam, em suas palavras, em um estranho efeito visual que os seres humanos chamam de “fofura”. (MITCHEL, 2002, p. 16)

Nos capítulos anteriores foi nos dado a ver alguns caminhos pelos quais o ensino jurídico brasileiro vem transitando, quer seja, desde sua origem europeia até as propostas de americanização como substrato para a narrativa da falta e a conseqüente implantação do “novo” ensino jurídico no país.

A colonialidade do saber atravessa a formação dos estudantes e profissionais do direito, bem como, do sistema jurídico com um todo imprimindo uma visão de mundo que pode causar ruídos na entrega de soluções jurídicas a depender do bem (petróleo, por exemplo) que está em disputa e dos sujeitos (multinacionais x empresa local ou trabalhadores) que disputam o bem.

Desde o campo jurídico, foi nos oferecido uma leitura do Direito como tecnologia a serviço do mercado internacional que opera baixo o Estado (Democrático) de Direito, no sentido de contribuir para a transferência de recursos de um país a outro (pilhagem) de forma legalizada pelo Direito e legitimada (inclusive pela ciência).

Agora, neste capítulo vamos promover um diálogo com os sujeitos dessa pesquisa localizando-os na dinâmica conceitual desse tesar desde percepções e sentidos que atribuem à construção social do olhar, tendo a visualidade como uma das categorias preponderantes para essa empreitada.

Poderíamos perguntar, inicialmente, se o olhar do/a estudante de Direito da Universidade Federal de Goiás – Campus Goiás está distante do olhar do profissional medalhão apontado por Machado de Assis? Ou de que forma a visualidade atravessa a ideia de construção social do olhar dos/das estudantes de Direito tendo a imagem como mediadora? E, ainda se o campus Goiás promove a decolonialidade no ensino jurídico? Tais perguntas nos servem de reflexão e possível costura com as respostas advindas do nosso percurso docente e, especialmente, pela atividade de pesquisa realizada com alguns estudantes no Universidade.

Nos referimos no início da tese que trabalhar com as imagens foi um desafio que atravessou muitos momentos em nossa carreira. O uso do filme em sala de aula era entendido pela comunidade escolar

e, posteriormente acadêmica nas quais estive inserida, como uma possibilidade de substituir o/a professora ausente ou ainda poderia ser visto como enrolação da do/a docente no trato com os conteúdos e com a prática pedagógica.

Esse entendimento seguiu em tempo e espaço no contexto da nossa experiência profissional até por volta do final dos anos de 2013. Embora tenhamos mudado de ambiente nos anos que se seguiram já não fazia sentido o uso do filme, de imagens como estratégia para construir a aprendizagem dos estudantes, ainda mais no curso de Direito. Participamos de uma ou outra atividade cujo Cinema, por exemplo, esteve presente como proposta pedagógica para mediação da aprendizagem, umas mais interessantes do que outras, mas continuava com pouco ou nenhum sentido.

A virada veio a partir do projeto de pesquisa intitulado *Curta Direito: O Olhar VideoGráfico*⁴¹ (2ª edição) registrado no Campus Goiás da Universidade Federal de Goiás em 2018 e a aproximação com o doutorado em Arte e Cultura Visual. Desde esses locais de ensino, pesquisa e extensão nos foi possível retomar os ensaios sobre o diálogo entre Direito e as imagens. Mais que isso, foi-nos dado a ver novas possibilidades para pensar e sentir a imagem quer seja desde o Cinema, da fotografia, de charges, dos quadrinhos. Revemos então, os modos de pensar e ver as imagens. Atribuindo novamente a elas um valor para a construção do conhecimento, inclusive na área do Direito.

Temos então que a ideia desta pesquisa perpassa pelo estudo das possibilidades de significações que a imagem é capaz de apresentar e das interpretações passíveis de serem colhidas pelo olhar de estudantes. Implica, ainda, na análise e proposição da construção social do olhar de estudantes a fim de contribuir com o estímulo à reflexão crítica acerca de questões morais, políticas, estéticas, ideológicas, históricas e culturais que influenciam imaginários sociais e subjetividades individuais.

Os caminhos desta pesquisa se entrecruzam com os estudos e pesquisas da linha Culturas da Imagem e Processos de Mediação. Por meio dessa linha de pesquisa vamos construindo significados, perspectivas e contextos para nossa investigação. Interrogando e investigando a pesquisa vai sendo delineada e concluída. Mas que pesquisa é essa? Onde ela se situa?

41 Houve uma 1ª edição desse projeto com um grupo reduzido de estudantes entre 2011 e 2012 na própria Universidade Federal de Goiás e que estava gerando um engajamento. Mas, as condições de trabalho não foram favoráveis para minha permanência nessa localidade.

Esta é uma pesquisa com abordagem qualitativa e, sobretudo, um fazer cartográfico. Pois cartografar é “dar língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2007, p.23).

4.1 O terreno mais de perto: um lugar para produção de sentidos cartográficos

Percorrer pelo contexto histórico desse Campus da UFG é abrir espaço para ver sua associação com o contexto de luta dos camponeses pelo acesso ao ensino superior, a saúde, a moradia, entre outros. É perceber que o campus se encontra no interior do estado de Goiás e que atente a população de várias cidades da região.

O curso de direito foi criado em 1898, na cidade de Goiás.

A Regional Goiás possui uma história peculiar no âmbito da UFG. No ano de 2009 foi criado o Câmpus da Universidade Federal de Goiás (UFG) na Cidade de Goiás, mas a história da educação superior em terras vilaboenses remonta ao ano de 1898, época em que a antiga capital da província de Goyaz recebeu o 6o curso de Direito do país, dando, posteriormente, origem à Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás. Com a transferência da capital do Estado em 1937, a Faculdade de Direito passou a funcionar em Goiânia. Importante ressaltar também que ao final do século XIX existia na cidade de Goiás a Faculdade de Pharmacia e Odontologia. (SOUSA, s/d)

<https://www.goiias.ufg.br/p/11739-historico>

Com a transferência da capital para a cidade planejada de Goiânia, por meio do Decreto nº 809, de 11 de maio de 1936, o Presidente Getúlio Vargas elevou o curso de direito à categoria de faculdade de direito e promoveu sua remoção para nova capital. A mudança de capital e a transferência dos cursos para Goiânia foram bastante prejudiciais a economia da cidade de Goiás.

A partir da Lei nº 604, de 01 de janeiro de 1959 ocorreu a federalização das faculdades e com isso a Faculdade de Direito (FD) passou a integrar ao Sistema Federal de Ensino Lei nº 3834-C, de 14 de dezembro de 1960, bem como, a FD na Universidade Federal de Goiás – Goiânia (SOUSA, s/d).

Em 1990, ocorre o retorno do Curso de Direito para Cidade de Goiás com a abertura de uma turma “C” via projeto de extensão. A implantação se deu por meio de um convênio com a Prefeitura Municipal da

Cidade de Goiás e com o Governo do Estado de Goiás para atender anseios e demandas políticas, sociais e econômicas da antiga capital do Estado. (SOUSA, s/d)

Para Sant’Ana et al (2018) em suas pesquisas sobre a Regional Goiás, foi a partir do Projeto de Consolidação dos Campis UFG que “a iniciativa de *extensionar* um curso de graduação em Direito na Cidade de Goiás pode ter sido motivado por diversos interesses, pois o curso foi instalado “após solicitações das autoridades locais, respaldadas pela população regional”. (p.113)

De acordo com esses mesmos autores, a Faculdade de Direito (Goiânia) produziu um relatório das atividades de extensão desenvolvidas nos primeiros anos de ações no curso de Direito na Cidade de Goiás. Nesse relatório, Sant’Ana extraiu a informação que:

O Relatório da Faculdade de Direito, referente às atividades desenvolvidas entre os anos de 1986 e 1990 nos dá indícios de possíveis acordos e relações entre as autoridades locais, alguns setores da comunidade e a Universidade Federal de Goiás ao conferir, nos discursos de atribuição de importância ao evento, o sentido de “resgate” de alguma “dívida”, a qual significava levar o curso àquela cidade histórica. (Sant’Ana et al, 2018, p.113)

Nesse sentido, é possível perceber a relação umbilical entre a cidade de Goiás e o Curso de Direito desde o processo histórico de construção e desenvolvimento desses dois espaços de sociabilidade e produção de experiência humana.

Na Cidade de Goiás, a presença da UFG, ali, acenou com uma possibilidade aberta para que as pessoas que moravam naquele município, muitas vezes sem condição socioeconômica desprivilegiada e com dificuldades oceânicas para estudar na capital, pudessem ser incluídas no processo de expansão e interiorização das universidades federais. Hoje, parte significativa do corpo discente pertence àquela região, o que nos permite afirmar que os cursos de graduação, ali existentes depois da criação do Campus Cidade de Goiás (Direito, Filosofia, Serviço Social, Administração, Arquitetura e Urbanismo, Licenciatura em Educação do Campo) evidenciam um acerto. (Sant’Ana et al, 2018, p.125)

A partir desse breve panorama histórico temos o seguinte resumo esquematizado no quadro abaixo:

ANO	MEMÓRIA HISTÓRICA
1898	Foi criado o curso de Direito no Estado de Goiás e a cidade de Goyaz, antiga capital do estado goiano recebeu o sexto curso de Direito no Brasil. Foi fechada provisoriamente.
1915	Foi criada a Faculdade Livre de Direito, que passou a denominar-se Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais. Encerrou as atividades em 1920
1937	No governo de Getúlio Vargas foi decretado que o curso de Direito seria equiparado à Faculdade de Direito e estaria sob custódia da nova capital do Estado, a cidade de Goiânia. Decreto nº 809, de 11 de maio de 1936
1959	A Lei nº 604, de 01 de janeiro de 1959 federalizou e integrou a FD no Sistema Federal de Ensino
1960	Lei nº 3834-C, de 14 de dezembro de 1960, integrou a FD na Universidade Federal de Goiás - Goiânia
1990	Retorno do Curso de Direito para Cidade de Goiás com a abertura de uma turma "C" A implantação se deu por meio de um convênio com a Prefeitura Municipal da Cidade de Goiás e com o Governo do Estado de Goiás.
2006	Convênio o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Foram liberadas dez vagas de concurso para docentes efetivos, em regime de dedicação exclusiva, para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, diretamente <u>na extensão faculdade de direito</u> , localizada na Cidade de Goiás. O curso de direito da Cidade de Goiás UFG -Goiás tornou-se uma extensão da Faculdade de Direito.
2009	De extensão da Faculdade de Direito de Goiânia, o Curso de Direito da Cidade de Goiás passa a categoria de Campus da UFG devido ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Tornou-se uma unidade acadêmica independente e em Goiás: Campos Avançado de Goiás.

2017	Nova reestruturação na Universidade Federal de Goiás elevou o Campos da Cidade de Goiás a Regional Goiás. Abriga hoje, não somente o curso de Direito, mas, Arquitetura, Filosofia, Serviço Social, Administração e Educação no Campo.
2019	Retoma a status de Campus Universitário.

Quadro 1: Recorte da história do curso de Direito de Goiás

Fonte: adaptação do PPC, 2015.

A política pública afirmativa que promove o desenvolvimento campesino e outras categorias de sujeitos de direitos vulneráveis, tornou possível o acesso à educação em todos os níveis, em especial ao superior “e no curso de direito, em uma Universidade Pública, com efeito, é um marco para o processo de refundação da Universidade Federal na Cidade de Goiás.” (PPC, 2015, p.8)

A Cidade de Goiás e instituições de ensino, em especial a Universidade Federal de Goiás, por meio da Faculdade de Direito compartilham traços históricos e políticos que ensejam desenvolvimentos mútuo beneficiando não somente esses pares, mas a comunidade local e regional para promoverem ou completarem sua formação precisavam se deslocar para a capital ou muito provável não a teriam.

4.2 As turmas do Curso de Direito: os sujeitos desse tesear.

Existem dois tipos de turmas na Regional Goiás: a turma regular e a turma PRONERA⁴². A turma regular não tem características distintas das outras unidades da Universidade Federal de Goiás ou de

42 É política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. A universidade recebeu seiscentas inscrições para o vestibular do curso de Direito PRONERA para 60 vagas oferecidas. Foi tão concorrido quanto o vestibular da turma regular. Ressalto que a Turma Especial PRONERA não esteve presente no momento da recolha dos dados devido a colação de grau e término do curso. Portanto, não participaram da pesquisa.

outra instituição. Inicialmente funcionou em regime anual, mas com as alterações curriculares nacionais ao longo dos anos passou para regime semestral.

De acordo com o atual PPC do curso de Direito o estudante precisa integralizar dez (10) semestres letivos para se formar. São cinco (5) turmas em um semestre letivo sendo alternado em pares e ímpares conforme o semestre (1º, 3º, 5º, 7º, 9º e 2º, 4º, 6º, 8º, 10º).

Desde 1990, vem sendo gradativamente aberto turmas para compor o quadro discente do curso de direito. A forma de ingresso ocorria via vestibular e durou até os anos de 2009, quando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁴³ foi instituído como obrigatório para entrada nas instituições federais de ensino.

A turma conhecida como PRONERA possui características peculiares. Desde seu início funciona no regime de tempos alternados e sua oferta está vinculada a pessoas oriundas de assentamentos ou agricultores.

A turma do PRONERA é turma especial formada por pessoas oriundas de vários lugares do país ligados a agricultores familiares e assentamentos. Eles participam de atividades acadêmicas na universidade a partir de uma pedagogia da alternância, ou seja, os mesmos conteúdos num ritmo diferenciado com atividades de ensino, pesquisa, extensão no “tempo universidade” e no “tempo comunidade”.

[...] “Turma Especial”, iniciou o curso de graduação em Direito na Universidade Federal de Goiás como parte de um processo resultante de políticas afirmativas, sobre Educação do Campo, bem como sobre as possibilidades jurídicas oriundas do funcionamento de políticas públicas voltadas para reduzir a distância entre a Universidade, a Sociedade e, sobretudo, os Movimentos Sociais. (Sant’Ana et al, 2018, p.125)A primeira⁴⁴ turma PRONERA, ou Turma Especial, recebida na Regional Goiás foi em 2007. O professor José Siqueira coordenou as atividades acadêmicas da turma Evandro Lins e Silva⁴⁵, que recebeu 60 alunos.

43 O ENEM teve início em 1998 com foco na avaliação dos estudantes de ensino médio e não como instrumento de entrada na Instituições de Ensino Superior. Vem passando por sucessivas transformações ao longo de sua existência. Uma delas foi se tornar critério para inscrição no Fundo Financiamento Estudantil FIES. (Site Brasil Escola, 2020)

44 Em 2015 teve início a segunda turma especial e tem previsão de término para 2021. Possui as mesmas características da anterior.

45 A primeira turma do PRONERA do curso de Direito da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás recebeu esse nome em homenagem ao criminalista e jornalista Evandro Lins.

A partir de uma articulação entre a Universidade Federal de Goiás (UFG), o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – MST, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). (Sant'Ana et al, 2018, p.122)

Desse momento em diante temos uma possibilidade de virada do Ensino Jurídico Cidade de Goiás para causas efetivamente mais sociais e coletivas, em desfavor do ensino jurídico de raízes tradicionais já discutidas no capítulo 2.

Mas, de fato, ocorreu internamente mudanças significativas no trato pedagógico que ensejariam a travessia do ensino jurídico no Campus Goiás? O currículo do curso de Direito do Campus Goiás contempla disciplinas não convencionais atualmente necessárias devido ao processo de desenvolvimento tecnológico e social? Há uso de imagens no curso de Direito?

Essas são algumas perguntas de muitas outras que surgiram no decorrer do processo de construção da tese. E, ainda de que forma esses estudantes percebem o ensino jurídico que lhes são ofertados? São sujeitos atuantes na construção de sua formação ou são receptores de conteúdo? Percebem a colonialidade do saber desde o ensino jurídico?

Para situar o leitor e orientar nosso caminho teórico-metodológico foi traçado até aqui uma aproximação com a dinâmica histórica que envolve nosso terreno de pesquisa. Passamos agora, ao trato com o percurso metodológico que pretendemos seguir, quer seja, desde uma abordagem qualitativa vamos traçar um processo produtivo baseado na cartografia. Sigamos.

4.3 A pesquisa qualitativa.

Por pesquisa de abordagem qualitativa seguimos a concepção de Nelson (1992, p.4) por meio da paráfrase de Denzin e Lincoln (2006, p.21)

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência

humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas. A pesquisa qualitativa adota duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, é atraída a uma sensibilidade geral, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, é atraída a concepções da experiência humana e de sua análise mais restritas à definição positivista, pós-positivista, humanista e naturalista. Além disso, essas tensões podem ser combinadas no mesmo projeto, com a aplicação tanto das perspectivas pós-moderna e naturalista quanto das perspectivas crítica e humanista.

Esse pensamento conduz ao entendimento de que fazer pesquisa a partir desse lugar requer compromisso e sensibilidade do pesquisador ou pesquisadora para o trato com seus objetos ou objeto de pesquisa, pois existem muitos caminhos, métodos, técnicas, possibilidades de interpretação atravessando e sendo atravessados pela pesquisa qualitativa.

Esse campo estende-se entre todas as disciplinas humanas, atravessando-as, e em alguns casos inclui até mesmo as ciências físicas. Seus praticantes têm compromissos diversos com as sensibilidades modernas, pós-modernas e pós-experimentais e com as abordagens à pesquisa social que tais sensibilidades implicam. (DENZIN e LINCOLN, 2006 p.21-22)

A pesquisa qualitativa situada no contexto histórico de uma virada narrativa⁴⁶ revela “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.21)

Ainda, “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.21)

Neste sentido, ainda referenciando Denzin e Lincoln (2006), mas em paráfrase, no momento pós-moderno foi sendo forjado, aprendendo a se escrever situando-se no texto, mostrando presença da autora no processo de construção da narrativa.

A escrita, a busca por dados, a forma como se relacionar com a pesquisa perpassam por elementos como a sensibilidade, as inquietações e as necessidades de entrega de soluções para uma sociedade, mas não qualquer sociedade. E, sim, uma sociedade livre, democrática e igualitária.

46 O termo virada narrativa usado no texto refere-se a virada paradigmática na dinâmica das Ciências Sociais e Humanas no sentido de recepcionar conhecimentos, interpretações das subjetividades. Ver autores Hayden White (2006); Jacques Rancière (2015)

A pesquisa qualitativa tem por objetivo compreender uma realidade social objetivada, seus grupos, vínculos, redes, seus fatos sociais, culturais, políticos. “Ressalta a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”. (DENZIN e LINCOLN, 2006 p.23)

Os pesquisadores, as pesquisadoras qualitativas, “buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado”. (DENZIN e LINCOLN, 2006 p.23)

Portanto, desde a abordagem qualitativa nos aproximamos dos sujeitos da pesquisa de modo a construir significados a partir de experiências, percepções e realçando a essência e força dos fenômenos.

4.4 O fazer cartográfico: entrelaçando contextos, processos e experiências.

Trabalhar desde uma perspectiva teórico-metodológica cartográfica é compreender que visamos “acompanhar um processo e não representar um objeto” (KASTRUP, 2009, p.32). Estamos diante do trato com um processo de produção que interage com experiências. A experiência da cartógrafa e a experiência do outro que colabora e ajuda na (co)construção dos sentidos do fazer cartográfico.

O cartógrafo é guiado pelas direções indicadas por qualidades inesperadas e pela virtualidade dos materiais. A construção do conhecimento se distingue de um progressivo domínio do campo de investigação e dos materiais que nela circulam. Trata-se, em certa medida, de obedecer às exigências da matéria e de se deixar atentamente guiar, acatando o ritmo e acompanhando a dinâmica do processo em questão. (KASTRUP, 2009, p. 49)

Dessa forma temos que a cartografia conduz processos de produção, acompanha percursos, promove conexões. O objetivo dela “é desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente”. (BARROS e KASTRUP, 2009, p.57).

O método cartográfico é processual e sintonizado com o terreno que ele investiga, sem forçar um modelo de investigação. Pelo contrário, possibilita pistas, estratégias, procedimentos. É um mapa móvel e aberto. (BARROS e KASTRUP, 2009)

Ao pesquisar sobre o olhar de estudantes de Direito do Campus Goiás da Universidade Federal de Goiás estamos intervindo na realidade daquele território, porque o fazer cartográfico é intervir.

Pesquisar é intervir. Não há separação entre conhecer e fazer. Na pesquisa qualitativa de inspiração cartográfica não há qualquer pretensão à neutralidade. Na cartografia, não existe o “em si”. Homem e mundo, sujeito e objeto são coemergentes, mutuamente constituídos e implicados. Pesquisador, pesquisado e objeto emergem em um campo de forças que os posiciona tensionalmente em processos de coprodução mútua e simultânea, na tecitura de fios a compor uma teia que os sustenta, em um horizonte de significação possível. (SOUZA e FRANCISCO, 2016, p. 814)

Ao intervir no terreno de pesquisa precisamos apontar que dele fizemos parte. Convivemos por pelo menos dez anos com a comunidade acadêmica (professores, estudantes, técnicos, terceirizados) até a nossa saída para cursar o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

Dessa interação entre pesquisadora e terreno surgiram experiências de ensino, de pesquisa e de extensão. Surgiram também percepções sobre as práticas sociais, políticas e culturais experimentadas desde o trabalho coletivo produzido por lá. Se cartografar é “uma atitude a ser praticada e experienciada no processo de pesquisar” (SOUZA e FRANCISCO, 2016, p.814), então temos que olhar para o lugar onde (re)nasceu o interesse pela pesquisa.

Antes de nos ater a esse lugar, vamos lembrar a nossa trajetória no processo criativo desse tesar para seguir no entendimento da construção social do olhar de estudantes. Isso porque pelo trajeto da cartografia poderemos “desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças”. (BARROS e KASTRUP, 2009, p.57)

Sigamos. Foi mencionado no capítulo primeiro sobre algumas inquietações, alguns contextos e as travessias que precisei estabelecer para seguir na carreira docente. Trouxe à evidencia elementos da minha prática pedagógica, da cultura e da política praticada nas escolas pelas quais percorri.

Daquele espaço autobiográfico para a nossa cartografia vamos trazer o elemento gerador daquelas inquietações, quer seja, o uso do filme em sala de aula como prática pedagógica e, conseqüentemente, a professora que não se “(em)caixa” naquele espaço de trabalho. O elemento gerador se desdobrou em

outro e os dois são importantes na medida em que a reflexão desde o terreno de pesquisa que é o curso de Direito da Universidade Federal de Goiás, não estão ausentes ou isolados daquele contexto, ao contrário, integra-o, repensa-o e, (re)produz. “Não se parte da suposição da existência de um sujeito cognoscente, plenamente consciente de si, separado do mundo, constituído de objetos (realidades) a serem conhecidos” (SOUZA e FRANCISCO, 2016, p. 814).

Portanto, precisamos mergulhar dentro da nossa própria experiência, o que implica em promover “uma composição dos elementos processuais provenientes da realidade-território-contexto, bem como dos fragmentos dispersos evocados pela memória do pesquisador e dos colaboradores envolvidos”. (SOUZA e FRANCISCO, 2016, p.815). Isso porque reconhecemos que “conhecer é transformar a realidade e não representá-la” (SOUZA e FRANCISCO, 2016, p.815)

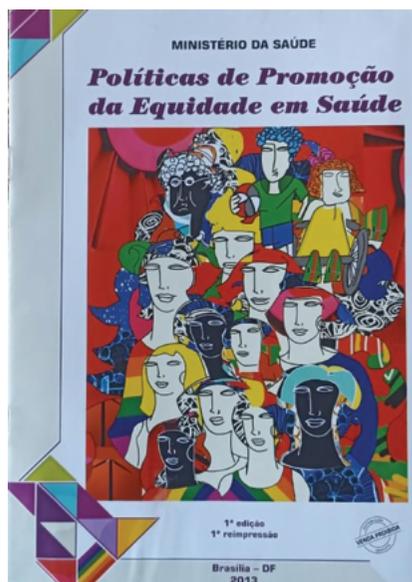
Insistimos em transformação. E, diante dessa escolha política buscamos desde o trato com o ensino jurídico contribuir com propostas pedagógicas baseadas em pesquisa, extensão e desde a sala de aula propusemos um diálogo com metodologias ativas⁴⁷. Talvez a minha formação anterior ao Direito tenha contribuído para tratar os domínios de sala de aula de forma distinta de muitos professores do direito que não possuem outra formação. Talvez apenas vontade de produzir ao invés de só (re)produzir.

Deixar as reproduções e partir para ações produtivas em um espaço com práticas baseadas na colonialidade criou fissuras no contexto de trabalho. Portanto, pensar outros temas para aproximar ao Direito, pensar com e a partir de imagens me pareceu um caminho a seguir dentro e fora de sala de aula. E com a forte ideia de não querer estar posicionada na trajetória jurídica pela qual fui forjada, busquei contato com outros espaços de trabalho e áreas. Fraturei o lugar comum. Direcionei meu olhar para a saúde. Articulei com outros espaços de trabalho acadêmico, político e cultural.

De 2013 até 2018, semestre após semestre investimos em ideias que oportunizasse o/a estudante de direito se deslocar do lugar comum. Uma mudança de lugar(es) precisa de ações conjuntas, sistematizadas, interdisciplinares. Porém, o número de estudantes e colegas de trabalho que se envolveram com as propostas sugeridas desde minha entrada naquela Unidade Acadêmica do Campus Goiás estão em torno de 10 a 20% entre um grupo de 18 docentes. Entre estudantes, se levarmos em consideração turmas compostas em média por 50 pessoas, a porcentagem não passou de 5%.

47 Por metodologias ativas entendemos o processo ensino-aprendizagem se desenvolvem por meio da ação protagonista de discentes na produção do conhecimento. Ele se desloca da posição de receptor de conhecimento e juntamente com o professor passa a produtor de conhecimento.

Entre 2013 e 2014 fui coordenadora e proponente no Campus Goiás de um projeto de extensão⁴⁸ intitulado “Saberes, Fazeres e Sabores: Práticas Integrativas e Educação Popular em Saúde e Articulação Centro Oeste”. Esse projeto foi construído dentro das Políticas Públicas de Promoção da Equidade em Saúde Pública do Ministério da Saúde e recebeu financiamento⁴⁹ do Fundo Nacional de Saúde (FNS) para ser executado junto à Universidade Federal de Goiás.



48 Cadastrado sob o Nº. 23070.025365/2013-41.

49 O Fundo Nacional de Saúde disponibilizou mais de R\$100 mil reais para a execução desse projeto que foi administrado com a contribuição da FUNAPE-UGF.



Figura 17: Cartilha de política pública em saúde

Fonte: Ministério da Saúde, 2013.

Isso significa que, no mínimo, tivemos a oportunidade de intervir diretamente na construção de políticas públicas de saúde para o Sistema Único de Saúde. Discentes e docentes da Universidade Federal de Goiás com uma oportunidade concreta de fazer, de saber, de experimentar a tão sonhada e requerida participação popular⁵⁰.

⁵⁰ Sobre participação ver o artigo Participação Popular na formação do comitê de equidade em saúde na cidade de Goiás, Goiás. Para a autora “A participação é um instrumento de soberania popular que aparece na arena política como um elemento de controle e de exercício de cidadania. Contudo, nesse mesmo contexto político, existem divergências no que tange aceitação ou não da participação do povo nas decisões políticas das mais diversas áreas” (OLIVEIRA, 2015, p. 44).

Foram realizadas várias ações dentro desse projeto dentre elas rodas de diálogos, cursos de formação em Pedagogia Freiriana e encontros estaduais, inclusive no Mato Grosso. As rodas aconteceram nas cidades de Goiânia, Senador Canedo e uma especialmente preparada para o Campus da Cidade de Goiás. Um dos principais objetivos dessas rodas eram a formação de Comitês de Equidade nos municípios que atuariam permanentemente junto às Secretarias de Saúde e seus respectivos órgãos para promover a participação nas decisões e o controle social em políticas de saúde pública.

Em Goiás, a roda e os cursos de formação em pedagogia freiriana aconteceram dentro do prédio que abriga o curso de Direito. Foi por mim, como professora do curso à época divulgado de sala em sala, inclusive no site da Universidade Federal de Goiás. Colegas de trabalho, discentes, todos e todas convidados a compor o projeto. Resultado. Apenas dois estudantes se envolveram com a proposta. Outros sequer participaram no dia do evento que aconteceu no pátio do curso.

Trago aqui algumas imagens daquela experiência que lotou o pátio do Campus Goiás com profissionais da saúde da cidade de Goiás, com pessoas da comunidade local e de Goiânia, bem como professores de outro campus da UFG que não o meu.





Figura 18: Pátio da curso de Direito

Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

Muitos desdobramentos decorreram dessa experiência que considero única para quem participou. Houve a formação do Comitê nas cidades que trabalham conosco no projeto, os dois discentes que participaram do projeto experimentaram outra forma de praticar Direito e exercer a democracia, quer seja, junto às pessoas da comunidade, promovendo participação, conhecimento e inclusão. E eu? Bom, eu sem eira e nem beira, continuei às margens na docência. Por quê? Ora, depois de passado dias da roda de diálogos no Campus fiz alguns comentários nas minhas turmas de Direito, em sala de aula, sobre a aproximação do Direito com a saúde, sua importância e da ausência de disciplinas como a do Direito Sanitário⁵¹ que trata de temas relacionado saúde em nosso currículo. Não tardaram os comentários: “só quer o que não tem!”, “não cai em concurso!” Portanto, continuava numa docência solitária, e talvez até desacreditada.

Mas, por outro lado, se a experiência daquele projeto ficou nas fronteiras do acadêmico local, me levou para além dos muros vilaboenses com a publicação de artigos em revista especializada de Direito Sanitário vinculada a Fundação Oswaldo Cruz e, ao recebimento de bolsa no Programa de Mobilidade de professor Brasil-Espanha da Fundação Carolina de 2015.

Muitas novidades na mochila voltaram para o Brasil. Pouca manifestação de interesse do coletivo acadêmico no aproveitamento da pesquisa, de seus resultados ou de qualquer outra questão que viessem dessas experiências, senão o fato de alguns se interessarem pelo “como” conseguir financiamentos para viagens e projetos fora da Universidade.

Entre 2016 e 2018 permaneci no isolamento acadêmico, sem condições de interagir com outros projetos de pesquisa ou extensão. Os estudantes cada vez mais interessadas em conteúdo que os colocassem à frente nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil e concursos públicos.

Nos parece que a Universidade, desde o terreno para o qual direciono meu olhar, não tem conseguido avançar na promoção do pensamento decolonial, bem como, descolonizar a formação de seus estudantes e de si própria. O envolvimento com a pesquisa e extensão poderia ser uma alternativa coletiva de transformação cultural e deslocamento da cultura do ensino essencialmente “quadro e giz” para outras experiências metodológicas.

51 O Direito Sanitário decorre de movimentos acadêmicos e sociais em busca de garantir a saúde como direito de todos e todas e dever do Estado. Seus idealizadores participaram da luta pela inserção desses direitos na Constituição de 1988 e é conhecida em praticamente todos os cursos da Saúde no Brasil a muitos anos. Tem como principais expoentes a professora Sueli Gandolfi Dallari, Fernando Aith e outros. No Direito além de passar longe dos currículos, sequer aparecem em núcleos livres. E a demanda pela área da saúde no direito cresce vertiginosamente sob a ótica do Direito Médico, especialmente. Isso significa a defesa do direito privado do médico. Defender médico pode ser mais vantajoso do que defender o SUS, ou o paciente, por exemplo. E

4.5 A escolha pelo instrumento de recolha de dados

Esta pesquisa tem interesse em analisar a construção social do olhar de estudantes de Direito do Campus Goiás no ano de 2022. Sabemos que não é uma tarefa fácil e tampouco definitiva desde esta proposta de pesquisa. Contudo, pode ser uma movimentação inicial que sugestionará outras ações para continuar desenvolvendo, acompanhando e talvez (re)construindo os processos produtivos e criativos que traçamos.

Ressalto que inicialmente nos propusemos a realizar uma roda de diálogos com uma sessão de cine-debate para realizar a recolha dos dados. Essa proposta era para realização presencial ou online e mediada por um filme. Na ocasião nos pareceu que a película poderia ser interessante para a travessia entre Cultura Visual e Direito desde o campo da visualidade e Estado de Direito. Contudo, no decorrer da escrita e no aprofundamento teórico do tema de estudo fomos percebendo que usar imagens estáticas ao invés da imagem em movimento, ou seja, o filme fazia mais sentido para a reflexão das categorias de análises e da verticalização do Estado de Direito como um complexo de visualidade.

Além do mais para pensar a construção social do olhar de estudante de direito precisaríamos perceber também, como uma pesquisa transdisciplinar como essa, seria recebida pela comunidade acadêmica e que tipo de engajamento haveria com essa proposta de pesquisa. Ou ainda, depois de quatro anos afastada para doutoramento em uma área não jurídica, como seria o engajamento da comunidade acadêmica (discentes e docentes) com nossa pesquisa?

A prática da pesquisa é essencial para produção de ciência, de transformação na vida das pessoas, da Universidade e, diz muito do “como” estamos nos movimentando para nos livrar das colonialidades. Não é a única forma, mas o trato com o fazer pesquisa e a intimidade e manipulação constante com os instrumentos de recolha de dados pode nos fornecer caminhos para superações das práticas de ensino tecnicistas como as que vivenciei desde a minha trajetória acadêmica, por exemplo.

Temos então que a escolha do instrumento recaiu sobre o questionário e sua aplicação foi realizada via internet após construirmos um questionário online no programa do Google Forms.

A decisão pelo uso desse instrumento de recolha de dados esteve associada a pergunta de tese, quer seja, a ideia de construção social do olhar de estudantes do Direito da Universidade Federal de Goiás, Campus Goiás.

A construção social do olhar de estudantes é um processo determinado pelas condições materiais, intelectuais e pelas práticas políticas e culturais das relações entre os atores que compõem o Campus universitário, como docentes, discentes, técnicos, terceirizados e comunidade com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ao realizar uma pesquisa como a que propusemos aqui, estamos entrando num domínio de saber especializado, secular e como pouca prática de pesquisa e extensão. Temos que nos atentar ainda, para o fato de que os/as estudantes antes de ingressar no ensino superior praticamente não tem contato com pesquisa ou instrumentos de recolha de dados que servem à pesquisa científica.

Essa situação não é exclusiva aos estudantes que escolhem a carreira jurídica. O Ensino Médio e o Ensino Fundamental oferecido aos brasileiros é construído para atender interesses mais mercadológicos, a exemplo, o novo ensino médio e sua pegada profissionalizante. Por outro lado, há também a prática de ensino baseada em memorização e reprodução de conteúdo em detrimento da produção do conhecimento.

Há um adestramento intelectual de estudantes para consumirem o máximo de conteúdos padronizados em fórmulas e/ou macetes, que se bem memorizadas e reproduzidas, os levarão a obterem resultados satisfatórios em concursos, exames para entrada em universidades etc.

Dessa forma os/as estudantes ao ingressarem na Universidade, não conhecem outra realidade de estudos senão aquela experimentado no ensino médio. “Temos a impressão de que os sintomas da domesticação, do adestramento e da barbárie se apresentam na educação brasileira de forma vendada, oculta, ideológica”. (NASCIMENTO, 2008, p.37)

Já sabemos que os espaços educacionais brasileiros, vem servindo ao projeto neoliberal e a colonialidade do saber é um ponto de apoio forte para a manutenção e reprodução da “cartilha” neoliberal avançar no país. “Não são mais os povos indígenas e os negros os sujeitos da barbárie, mas todas as crianças, adolescentes e jovens, famílias inteiras que são formadas seguindo os dogmas e os valores do mercado (NASCIMENTO, 2008, p.38)”.

Esses dogmas e valores do mercado que estudantes e seus familiares estão sendo submetidos professores e professoras também estão sujeitas. A diferença está na quantidade de conhecimento científico acumulado e na prática pedagógica utilizada para manter as colonialidades ou promover a decolonialidade.

Isso significa, dentre outras coisas que somos responsáveis pela promoção da ciência e do engajamento de estudantes no trato com a cultura da pesquisa. Caso contrário, o ato de pesquisar pode não acontecer ou acontecer no modo isolado, individualista e competitivo.

Nos resta perguntar: em que medida os estudantes que ingressam no curso de direito do Campus, Goiás são convidados, estimulados a passarem de reprodutores a produtores de conhecimento?

Essa é uma pergunta que está no extracampo ou no fora de campo do enquadramento das nossas objetivas. Foi deixada fora do visível para então, percebermos as práticas invisibilizadas desde o trabalho docente. Embora explicitamente esta pesquisa não tenha o/a docente ou sua prática como sujeitos da pesquisa, não podemos deixar de prestar algum sentido ou percepções desses atores que contribuem para a construção social do olhar de estudantes do Direito.

E faremos, desde as experiências de trabalho coletivo com o grupo e do engajamento na proposta de aplicação do nosso instrumento de recolha de dados. Se retomarmos algumas perguntas do capítulo 2 teremos: para onde o pai direciona olhar do filho? Por que ele direciona o olhar do filho? O olhar do pai estava fixado no medalhão, mas o do filho foi sendo construído. Houve um processo de educação do olhar?

Para seguirmos nessa busca por algumas respostas e entendimentos sobre a construção social do olhar dos estudantes do direito do Campus Goiás investimos no questionário online como instrumento de coleta de dados.

A recolha de dados utilizando um questionário foi a nossa opção, por três motivos especialmente. O primeiro está na possibilidade de proporcionar a participação dos sujeitos de qualquer lugar⁵² que estivessem e a qualquer momento. Os/as estudantes do curso de Direito em sua maioria são moradores de cidades vizinhas e frequentam o curso no período noturno, isso porque o curso é oferecido predominantemente noturno.

É comum ônibus das comunidades vizinhas fazerem o trajeto com os/as estudantes de segunda à sexta pela noite e sábado pela manhã. Essa situação contribui para a pouca adesão de estudantes em projetos de extensão, pesquisa e seminários, encontros etc. Ela acontece com maior intensidade na medida em que há necessidade de integralização do currículo. Esse é um fato que nos motivou aderir ao questionário online, o seu alcance.

E, segundo porque privilegia o direito dos/das estudantes de se engajarem na proposta espontaneamente. Mas, sobretudo, pode apresentar indícios da construção social do olhar de estudantes na medida em que se interessam pela produção científica do corpo docente da própria instituição, bem como, o engajamento no trato com os instrumentos de pesquisa na modalidade virtual.

52 Desde um lugar que fosse possível usar internet e computador.

Um terceiro ponto refere-se ao engajamento da comunidade acadêmica com a pesquisa proposta. Sigamos.

A coleta de dados via questionário possui vantagens e desvantagens como qualquer outro tipo de instrumento. De acordo com Ribeiro (2008, p.13), existem pontos fortes e fracos, vejamos:

Instrumento de Coleta de dados	Pontos Fortes	Pontos Fracos
Questionário	Garante o anonimato.	Baixa taxa de respostas. para questionários enviados pelo correio.
	Questões objetivas de fácil pontuação.	Inviabilidade de comprovar respostas ou esclarecê-las
	Questões padronizadas garantem uniformidade.	Difícil de pontuar questões abertas.
	Deixa em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas.	Dá margem a respostas influenciadas pelo “desejo de nivelamento social”
	Facilidade de converter os dados para arquivos de computador.	Restrito a pessoas aptas à leitura.
	Custo razoável.	Pode ter itens polarizados/ambíguos.

Quadro 2: Sobre o questionário

Fonte: adaptação de Ribeiro, 2008.

Entendemos que os pontos fortes sobressaem aos pontos fracos. É no que se refere aos pontos fracos destacados por Ribeiro (2008), ressignificamos pelo menos dois deles: “difícil pontuar questões abertas”, “dá margem para respostas influenciadas pelo “desejo de nivelamento social”. Usamos o questionário no

contexto de uma pesquisa qualitativa. Interessa-nos, percepções, representações, concepções que os sujeitos apresentam. Não nos interessa estritamente os resultados quantitativos.

O questionário define-se como “uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivências etc. (1999, p. 128).”

Para nossa pesquisa, a proposta do questionário online teve a finalidade de verificarmos as percepções e experiências dos/das discentes que se propuseram participar do estudo. Todavia, existem aqueles que não se propuseram a participar. Neste caso, foram muitos. Neste sentido, desenvolvemos algumas reflexões sobre o contexto que envolve a recolha dos dados.

Vamos começar analisando as ausências. Levando em consideração que estamos tratando de um grupo fechado, quer seja, estudantes do curso de Direito do Campus Goiás da Universidade Federal de Goiás, portanto acostumados (deveriam) com práticas de pesquisa e seus instrumentos. Considerando que no semestre em que foi aplicado o questionário online havia pelo menos 5 (cinco) turmas em funcionamento e considerando que este semestre aconteceu tanto a disciplina de Metodologia de Pesquisa quanto defesa de TCC por que apenas 4% dos/das estudantes do curso⁵³ se dispuseram a participar do estudo?

Essa é uma pergunta de difícil resposta e possivelmente precisaríamos de um estudo aprofundado somente para emitirmos respostas com dados concretos. Mas, nos interessa mesmo desde essa ausência participativa, é o que não está dado a ver, o que não podemos ver, o que não podemos dizer sobre as práticas pedagógicas, sobre as práticas de pesquisa, sobre as práticas de ensino e extensão que permeiam a construção social do olhar de estudantes.

Como disse anteriormente, trabalhei por dez anos consecutivos no Campus Goiás e durante esse período não tenho lembrança⁵⁴ de receber questionário para colaborar de alguma forma, quer seja com respostas, quer seja na divulgação. Portanto, nos parece que essa a ausência de participação no questionário

53 Não tivemos acesso ao quantitativo de estudantes desse semestre. Contudo, é possível realizar uma estimativa baseada em turmas anteriores e pelo número de vagas ofertadas a cada ano letivo (60 vagas). Portanto, em média temos 55 alunos por turma. Lembrando que geralmente são 5 turmas por semestre. Uma conta simples teríamos o valor de 275 estudantes matriculados. O total de questionários que deveriam ter voltado respondido em média de acordo com os autores citados deveriam ter sido em torno de 68 questionários para cumprir a média dos 25%. O resultado real foi de 4%.

54 A memória nos falha com o tempo, portanto, tive o cuidado de checar meus e-mails para ver a quantidade de questionários online que chegou para mim para que eu pudesse colaborar de alguma forma. Existem questionários de outras unidades acadêmicas, mas do Direito em Goiás, nenhuma.

online (no caso físico também) pode ter muitas variáveis para ser analisadas, dentre elas a ausência de uso desse importante instrumento de recolha de dados como prática. Essa percepção vale tanto para docentes quanto para discentes do curso. Aliás, se nós professores não fizermos uso das técnicas de pesquisa disponíveis para o trabalho de pesquisa, tampouco nossos discentes direcionarão seus olhares para esse espaço produtivo e repleto de possibilidades.

Outra ausência que trago aqui diz respeito ao tratamento dispensado a nossa pesquisa desde o momento que solicitamos a contribuição da gestão com a divulgação da nossa pesquisa entre estudantes e turmas. Explico. Como estou afastada para cursar doutorado desde 2018 não temos mais acesso as turmas no SIGAA, se entrarmos no sistema nos deparamos com mensagem de “sem curso com calendário vigente” isso significa que tenho acesso limitado aos dados do sistema. Portanto, não tenho acesso a comunicação direta com estudantes por este espaço de trabalho virtual, tampouco tenho acesso a contatos pessoais como e-mail ou nomes e, tampouco conheço os/as estudantes.



Figura 19: Recorte do SIGAA

Fonte: UFG, 2022.

Dessa situação se desprende outras duas. Ao mesmo tempo em que reduz nosso campo de atuação desde esse ambiente porque não nos permite acesso direto aos estudantes de forma autônoma, cria condições para o diálogo com a gestão de curso e com colegas de trabalho no sentido de construir uma parceria para promover nossa pesquisa no Campus.

Para alcançar os /as estudantes desde a esfera virtual partimos para uma aproximação com a gestão, um diálogo.

A pesquisa doutoral é um trabalho árduo, solitário e responsabilidade exclusiva da pesquisadora. Essa frase é ao nosso olhar tão carregado de ausências, invisibilidades e reproduções quanto dizer que o questionário é um instrumento que não gera engajamento com o público pesquisado, por exemplo.

E começo expondo a experiência do “diálogo” que tivemos com a gestão a partir dela, reflete uma (des)crença transmitida a mim, desde essa frase, pois atravessa nosso fazer cartográfico na medida em que simboliza no mínimo o pensamento individualista e reprodutor das práticas de colonialidade do saber.

O doutorado não é solitário pois não nos desprendemos da vida cotidiana, tampouco o ato de escrever o é. Estamos dialogando com escritores, escritoras, frequentamos disciplinas que nos atravessam dentro e fora do processo criativo e, nos relacionamos com orientadores, com colegas de turma, com o terreno de pesquisa.

A pesquisa não pode ser considerada um trabalho solitário, de responsabilidade exclusiva do/da pesquisadora. São muitas mãos que produzem uma pesquisa científica desde um doutoramento. Árduo sim, mas solitário e responsabilidade exclusiva dos/das proponentes há que ser (re) pensado. A nossa pesquisa não é solitária tampouco de nossa exclusiva responsabilidade. Pode até estar às margens do direito tradicional que combatemos, mas se pretende um caminho para a decolonialidade e quiçá, uma contravisualidade. Sigamos.

4.6 Os caminhos do questionário

A divulgação do nosso instrumento de recolha de dados, foi realizada por dois meios de comunicação. O primeiro deles o Sistema Integrado de Gestão de Atividade Acadêmicas (SIGAA) foi realizado via coordenação de curso e o segundo modo de divulgação foi pelo WhatsApp de docentes do curso para suas turmas.

De acordo com a coordenação de curso em exercício no mês de agosto de 2022 houve uma chamada no portal de notícias do curso (SIGAA) com nossa carta de apresentação vinculada a ela. Com esse procedimento ativo todos os alunos e alunas do curso de direito matriculados no primeiro semestre de

2022 possivelmente receberam a notícia da solicitação de colaboração com a pesquisa por meio do e-mail vinculado ao sistema de gestão acadêmica.

Segue o conteúdo da nossa carta convite para participar da pesquisa:

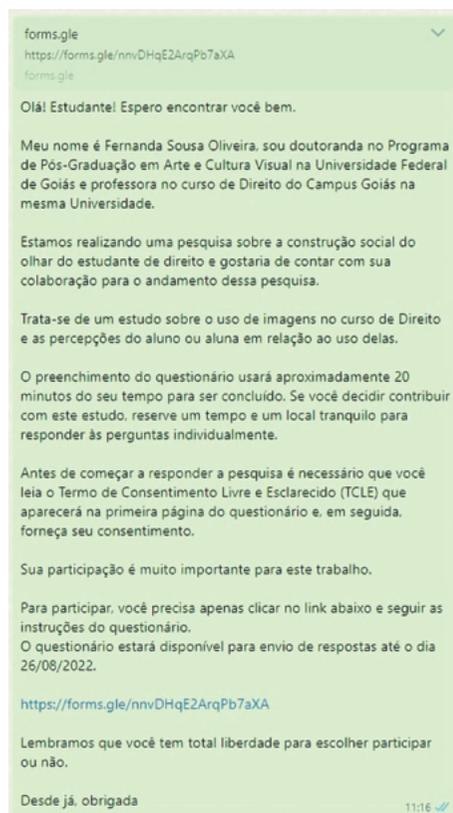


Figura 20: Recorte de mensagens

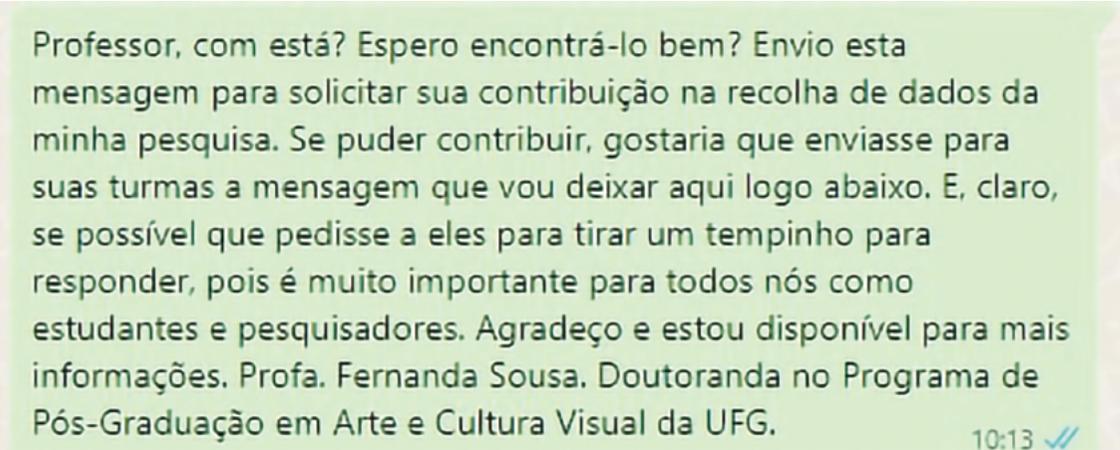
Fonte: WhatsApp pessoal, 2022.

O segundo meio de comunicação que tivemos oportunidade de usar foi o WhatsApp. Contudo, como já dissemos anteriormente, não o fizemos diretamente porque não temos acesso aos dados dos/das estudantes. Portanto, precisamos nos comunicar com o corpo docente para estabelecer um engajamento entre eles/elas em nossa pesquisa.

O corpo docente do curso de Direito possui um grupo fechado no WhatsApp. Desde esse espaço ocorrem vários tipos de divulgações e informações. Embora estive afastada por alguns anos para o doutoramento, não saí do grupo. E, foi por ele que o contato com os/as colegas de trabalho foi realizado.

Além do mais, com acesso direto aos professores tive a oportunidade de individualizar as mensagens e solicitar a contribuição do corpo docente para o engajamento com a pesquisa.

A Imagem abaixo é um recorte retirado do aplicativo de mensagens instantâneas e que usamos para solicitar a contribuição de colegas. De alguns docentes nem resposta obtivemos. De outros, especialmente os que não conhecemos ainda, ou conhecemos pouco tivemos o mais do que resposta. Tivemos uma contribuição significativa, sobretudo desde a disciplina de Metodologia da Pesquisa em Direito.

A screenshot of a WhatsApp message in a light green bubble. The text is in a dark green font and reads: "Professor, com está? Espero encontrá-lo bem? Envio esta mensagem para solicitar sua contribuição na recolha de dados da minha pesquisa. Se puder contribuir, gostaria que enviasse para suas turmas a mensagem que vou deixar aqui logo abaixo. E, claro, se possível que pedisse a eles para tirar um tempinho para responder, pois é muito importante para todos nós como estudantes e pesquisadores. Agradeço e estou disponível para mais informações. Profa. Fernanda Sousa. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da UFG." In the bottom right corner of the bubble, the time "10:13" and two blue checkmarks are visible.

Professor, com está? Espero encontrá-lo bem? Envio esta mensagem para solicitar sua contribuição na recolha de dados da minha pesquisa. Se puder contribuir, gostaria que enviasse para suas turmas a mensagem que vou deixar aqui logo abaixo. E, claro, se possível que pedisse a eles para tirar um tempinho para responder, pois é muito importante para todos nós como estudantes e pesquisadores. Agradeço e estou disponível para mais informações. Profa. Fernanda Sousa. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da UFG.

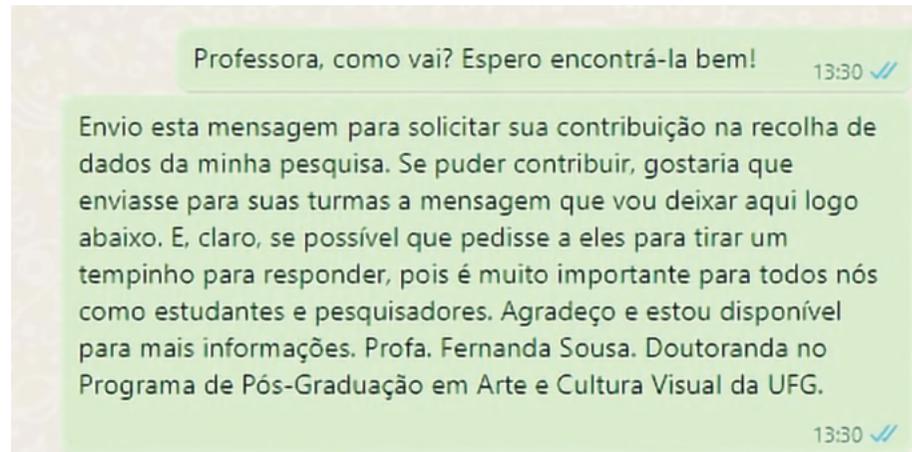


Figura 21: Recorte de mensagens

Fonte: WhatsApp pessoal, 2022.

Portanto, para a divulgação do instrumento, foram postados links do questionário nos principais ambientes virtuais de comunicação e presença online dos/das estudantes do curso de Direito da Universidade Federal de Goiás. O questionário ficou disponível para os sujeitos da pesquisa do dia 15 de agosto de 2022 até o dia 30 de agosto de 2022.

O instrumento produzido contou com 23 questões. Cabe ressaltar que não houve ausência na emissão das respostas devido ao uso de dispositivo de obrigatoriedade aplicado em cada pergunta. Foram elaboradas 12 (doze) perguntas de múltipla escolha sendo 3 (três) delas usando o modelo de escala de mensuração tipo Likert e 11 (onze) perguntas para elaboração de respostas de forma livre.

O roteiro que construímos privilegiou as seguintes perguntas:

Qual período do curso de Direito está cursando?

Você costuma usar imagens (como fotografias, charges, vídeos, filmes etc.) para contribuir com seus estudos no Direito?

Você identifica que colegas de curso têm interesse pelo uso de imagens (filmes, charges, fotografias, vídeos etc.) para ajudar a mediar o ensino jurídico?

Em sua opinião, o uso de imagens pode ajudar a aprender conteúdo do Direito? Por favor, explique sua opinião.

Você identifica o interesse de docentes pelo uso de imagens (filmes, charges, fotografias etc.,) em sala de aula para mediar o ensino do Direito?

Ao longo do seu curso de Direito, com que frequência você...

Para você faz sentido discutir Direito a partir de imagens que circulam na internet?

Apresente o seu nível de concordância sobre a afirmação abaixo: “uma imagem vale mais do que mil palavras”.

Se uma palavra vale mais do que mil palavras, então, qual sentido você atribui a ela quando o que você vê nela não corresponde à realidade?

Qual o sentido dessa imagem para você?

A imagem abaixo foi tirada pela imprensa no dia 11/08/2022, no pátio da Universidade de São Paulo (USP), por ocasião da leitura da Carta à Democracia. “Qual/Quais sentido(s) esta imagem tem para você?”

A imagem a seguir, do Presidente da República, foi veiculada no dia da sua live de quinta-feira, e na ocasião, coincidiu com o dia da leitura da Carta à Democracia, 11/08/2022. “Qual/Quais sentido(s) você atribui para esta imagem do Presidente da República?”

As imagens desta sessão estão circulando na internet desde 12/08/2022. “O que essas imagens significam para você? Quando você olha para essas imagens o que elas fazem você sentir?”

O que esta imagem, que está circulando na internet desde o dia 12/08/2022, provoca em você?

As imagens que foram apresentadas durante este questionário servem para você estudar algum tema do Direito?

De que forma as imagens apresentadas durante este questionário poderiam lhe auxiliar no estudo sobre algum tema do Direito?

Por que as imagens apresentadas durante este questionário não servem para você estudar temas relativos ao Direito?

Por que você tem dúvidas sobre a contribuição das imagens usadas neste questionário para seus estudos sobre temas do Direito?

Você conhece o campo de estudos da Cultura Visual?

Você conhece ou já estudou sobre os conceitos de visualidade e contravisualidade?

Você saberia dizer qual das duas imagens abaixo corresponde a uma imagem que trata de contravisualidade?

No curso de Direito, você já estudou sobre colonialidade do saber?

Alguns cursos de Direito, como a PUC-PR e FGV, para combater o que chamam de crise do ensino jurídico no Brasil, estão investindo em propostas de ensino jurídico oriundos dos Estados Unidos da América. “O que você pensa sobre a “americanização” do ensino jurídico brasileiro?”

Nosso objetivo com as questões era nos aproximar dos sentidos que os/as estudantes do curso de Direito do Campus Goiás atribuem as questões sensíveis a nossa discussão, bem como, suas percepções sobre o uso da imagem desde o ensino jurídico. Pois a partir das respostas advindas dela, entendemos ser possível tanto concluirmos essa tese quanto pensarmos elementos para a (des)construção do olhar em medalhiano.

4.7 Entrelaçamentos: os sentidos das imagens para os sujeitos da pesquisa

Pensar os sentidos que estudantes atribuem a construção social do olhar não é tarefa fácil.

Pensar essa construção social do olhar desde o uso de imagens pode ser mais desafiador, complicado se levarmos em consideração a pouca prática e manuseio com imagens nesse curso, a ausência de estudos de Cultura Visual⁵⁵ e o contexto de colonialidade que nos cerca.

55 Os estudos de Cultura Visual podem ser um diferencial para estudantes de outras áreas como o Direito compreenderem, por exemplo que a imagem não serve para exemplificar conteúdo ou como ilustração.

Desde esse contexto que cotidianamente nos atravessa, seguimos com práticas de um ensino jurídico inserido dentro de um Estado de Direito (re)constituído para nos manter em lugares de pouca mobilidade social, visibilidade e preferencialmente, sem o Direito a olhar mirzoerfiano, ou seja, a negação de um direito a ver o que tem para ser visto, de nos opor a visualidade e nos insurgirmos desde elementos e práticas de contravisualidades.

O nosso processo criativo e produtivo, bem como, nossa descrição, percepção e análise sobre o material recolhido desde o terreno de pesquisa foi construído num período em que o mundo e, claro o Brasil, enfrentava adversidades de ordem sanitária, quer seja, uma pandemia que vitimou muitas pessoas. E, sob um Estado de Direito comandado por forças políticas conservadoras, neoliberal ou até ultraliberal e, sobretudo com uma agenda política negacionista.

Portanto, a universidade e os sujeitos dessa pesquisa estão inseridos, assim como nós, nessa trama complexa. E, com a experiência de um período de constante exercício de visualidades e contravisualidades desde a disputa de narrativas para o controle do (manutenção/mudança) poder estatal e do avanço da transferência de bens públicos para outros localidades, bem como, o sucateamento da ciência, da tecnologia, da educação no país.

Talvez, esse momento histórico, tenha sido o de maior visibilidade para, de fato se ver o Estado de Direito como complexo de visualidade na sociedade, que muitas gerações experimentaram desde a vivência da ditadura no Brasil. Isso porque, a mediação por imagens e o acesso a elas, tem sido maior do que em outros tempos.

Quem viu, viu. Talvez até tenha sentido as narrativas (de visualidades e contravisualidades) se manifestando por meio de palavras, ações, reações e, especialmente, pelas imagens que invadem nossas vidas privadas cotidianamente. E, nesse sentido, poderia até exercer seu direito a olhar e, desde seu lugar de fala de existência, contribuir coletivamente para a mobilidade social, política e econômica. Ver e agir é/foi um ato político.

Quem não viu por que não pôde ver ou não quis ver o complexo de visualidade operando tão “espontaneamente” na contemporaneidade brasileira pode estar amarrado no mínimo nas ciladas que as colonialidades impõem a nós, sendo a neutralidade ou naturalização de ações governistas um ato político.

Nesse sentido, desde um momento em que o povo brasileiro enfrentou dificuldades de toda ordem saltando aos olhos de muitos, pois mediadas tanto pela experiência de cada um de nós, quanto mediada

pelas imagens vinculadas na grande mídia ou redes sociais com o WhatsApp, Telegram, Instagram, nos perguntamos por que a insurgência sistemática demorou tanto a acontecer?

Por que somente no último ano de mandato presidencial⁵⁶ que as narrativas de contravisualidade interpostas por instituições jurídicas, sindicatos e universidades tornaram-se insistentes e canalizadas para a defesa da democracia? Foi somente no último ano que o Estado (democrático) de Direito esteve sob ameaça? E, por que o governo da Dilma Rousseff sofreu um impeachment tão rápido e o atual governo permanece no poder? Que forças operam nessas decisões?

Essas são algumas indagações que nos acompanham nessa produção de tese. E, mais do que repostas, esperamos ao menos o direito a olhar desde o cenário brasileiro.

Assim, nos interessa aproximar e mapear as percepções que os/as estudantes possuem desde o uso de imagens para o trato com o Direito. E, será pelo viés dos acontecimentos políticos brasileiros que trataremos de traçar os sentidos da construção social do olhar desses estudantes.

Pergunta-se na pesquisa desenhada nestas páginas, o que o/a estudante de Direito da Regional Goiás vê, quando olha para imagens apresentadas a eles/elas?

Primeiro é importante pontuar que os/as estudantes não tiveram acesso ao processo criativo desenvolvido nesse teser. As categorias tratadas aqui como a colonialidade e o Estado de Direito pensado como complexo de visualidade, a própria ideia de visualidade ou contravisualidade não foram previamente discutidos com os/as estudantes.

Poderíamos ter feito isso, desde a coleta de dados, mas entendemos que para nos aproximar ao máximo de uma ou mais respostas para nossa pergunta de tese, o melhor seria apresentar questões sobre os temas sem que para isso houve uma discussão prévia. Assim fizemos.

Segundo que como estamos tratando de perceber a construção social do olhar do/da estudante de Direito por meio do imagens não seria necessário que nossas categorias de análises fossem previamente apresentadas e/ou discutidas com eles/elas. Mas, sim o engajamento ou não dos/das estudantes com a proposta da nossa pesquisa.

56 De 2018 a 2021 correspondem ao mandato presidencial de Jair Messias Bolsonaro (PL). E, tomando por referência diversas manifestações do Presidente da República publicadas em suas lives de quinta-feira ou em vídeos que circulam na internet que é de conhecimento e domínio público infere-se que o Estado de Direito, no caso o Democrático, vem sofrendo investidas à sua existência. Por isso um Estado de Alerta vem se instaurando nos últimos anos.

Portanto, nos interessa aproximar e mapear os sentidos que os/as estudantes atribuem as imagens apresentadas a eles/elas desde o cenário brasileiro contemporâneo.

Pergunta-se na pesquisa desenhada nestas páginas, o que o/a estudante de Direito da Regional Goiás vê, quando olha para imagens apresentadas a eles/elas? O/a estudante vê apenas o que está posto para ser visto? Ou o/a estudante sente, percebe, vê o que não pode ser visto, não deve ser visto? Em outras palavras, o que os/as estudantes não percebem quando estão diante das imagens?





Figura 22: Visualidades e contravisualidades

Fonte: google imagens, 2022.

4.7.1 Os sentidos da imagem para os/as estudantes

As imagens marcam presença em nosso cotidiano contemporâneo. E, sem dúvida, ocupam um lugar privilegiado em nossas vidas. Pelas imagens podemos obter informações, (des)conhecimento e, por isso, somos chamadas a qualificar nossos olhares para não sermos solapados por uma compreensão restrita, passiva e crédula.

faz-se necessária uma tomada de consciência dessa presença maciça, pois pressionados pela grande quantidade de informação, estabelecemos com as imagens relações visuais pouco significativas. Espectadores frequentemente passivos têm por hábito consumir toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar mais reflexivo, o qual a inclua e a considere como texto visual visível e, portanto, como linguagem significativa. Somos submetidos às imagens, possuídos por elas, e sequer contamos com elementos para questionar esse intrincado processo de enredamento e submissão. (BUORO, 2003, p.34).

Entendemos que ver a imagem deve ir além da contemplação. Precisamos ativar nosso pensamento para agir sobre e com as imagens nos sentidos de estabelecer relações ampliadas com ela desde a percepção do contexto, da produção, da técnica, da função, dos objetivos e da estética. Segundo Aumont (2004, p.45) “a produção da imagem jamais é gratuita. Elas sempre foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos”. Essa percepção e sentidos em torna da imagem nos remete a obra “A Primeira Missa⁵⁷” produzida em 1861, na cidade de Paris, pelo artista brasileiro Victor Meirelles.

Vejamos. Esse personagem histórico das artes plásticas brasileiras estudou fora do país, especialmente na Itália e França e, quando retornou ao Brasil ingressou como professor na Academia Imperial de Bellas Artes (AIBA) situado no Rio de Janeiro e recebeu a incumbência, por meio de encomendas do Poder Imperial, de (re) produzir narrativas oficiais com rigor estético e político que ressoassem os feitos memoráveis do governo imperial.

A euforia do governo imperial nos fins da década de 1860 e durante a seguinte, de 70, permitira, ao mesmo (Victor Meirelles), encomendas de telas comemorativas dos grandes eventos da Guerra da Tríplice Aliança, numa comparação, guardadas bem as devidas proporções, em modesta escala, com as da época napoleônica. (MELLO JUNIOR, 1982, p. 109-110)

57 A primeira missa no Brasil aconteceu em 26 de abril de 1500 na cidade de Santa Cruz de Cabralia na Bahia. Foi descrita em carta por Pero Vaz de Caminha e endereçada ao rei Dom Manuel em Portugal.

As obras inicialmente encomendadas ao artista tinham um propósito ideológico e de “construção de mitos de origem”. Na tela produzida por ele é possível verificar que a interpretação dada ao fato fora de convivência pacífica entre os índios, negros e brancos (portugueses) baixo o catolicismo. A obra de Meirelles,

refere-se não ao lugar específico do fato histórico, mas, à futura nação. Seus índios, embora estampem pinturas corporais, são idealizados, não identificados como pertencentes a nenhuma tribo específica. A natureza, própria ao nordeste brasileiro, subordina-se ao espírito suave do quadro. O tema “primeira missa” possui significativa iconografia no continente americano. (CHRISTO, 2009, p. 1154)

O que nos chama atenção é a produção de narrativas com foco na construção de percepções equivocadas da realidade, bem como, a produção de uma “história oficial”. De acordo com Souto (2020) “A imagem pode ser um poderoso meio de propagar ideias e tem sido usada para criar narrativas oficiais pelo poder político. [...] Podem ter o efeito pedagógico de criar realidades que não existem e serem propagadoras de verdadeiras “fake news⁵⁸” do passado”.



Figura 23: O retrato da primeira missa no Brasil.

Fonte: Google Imagens, 2022.

58 Fake News é o termo usado para indicar que a mensagem construída em imagens não corresponde com a realidade. Sua ocorrência tem sido muito alta em tempo de eleições.

Portanto, tendo em mente que as imagens não são neutras, tampouco sua (re)produção o é dialogaremos com as percepções dos nossos estudantes desde as imagens que foram a eles/elas apresentadas. E é nesse sentido que vamos pensar as respostas que obtivemos desde o instrumento de coleta de dados escolhido para compor essa tese. Não vamos trazer aqui todas as questões que propusemos no questionário, senão aquelas mais permeáveis a costurar nossa trama.

Para avançarmos no entendimento sobre os sentidos que os alunos atribuem a construção social do olhar por meio de imagens, pedimos que os estudantes apresentassem o nível de concordância com a afirmação “Uma imagem vale mais do que mil palavras”. Com base no modelo de escala de mensuração tipo Likert, recebemos as seguintes respostas:

Cinco estudantes concordaram com a ideia de que “uma imagem vale mais do que mil palavras”. Dois estudantes assinalaram que não concordam e quatro se posicionaram como indecisos.

Na sequência fizemos a seguinte pergunta: “Se uma imagem vale mais do que mil palavras, então, qual sentido você atribui a ela quando o que você vê nela não corresponde à realidade?”

Desta vez, somente duas pessoas não conseguiram se posicionar. As demais trouxeram sentidos importantes para refletirmos sobre a construção social do olhar. Das respostas, identificamos dois sentidos.

O primeiro considera que a imagem contém uma complexidade que dialoga com o real e com ela mesma.

A imagem complementa o caso, mas ela não responde por si só todo o contexto. (E1)

O critério não deve ser 100% em um dado específico. (E4)

Daí que ela pode alterar o real. “Como um texto, as imagens podem mostrar outros pontos de vistas (sic) alterando os fatos que realmente aconteceram” (E7). Assim como a imagem pode dizer sobre a verdade ou não da realidade.

De acordo com E11, “primeiro deve-se avaliar o que a imagem traz, geralmente tem um conteúdo por trás dela. Não devemos analisar a imagem sem um conteúdo e sem saber se aquilo é verídico ou não”.

Para o estudante E6, uma imagem, por conter “mais de mil palavras” precisa ser compreendida. Então ele busca “outras formas de compreender o que ela expressa, ou alguém que me auxilie nisso”.

Há um segundo grupo de estudantes que identificam que a imagem tem a potencialidade de criar um real de forma fantasiosa, ficcional ou deliberadamente falaciosa. Ao lidar com este tipo de imagem estes estudantes têm sentimentos ligados à repulsa, negação e vontade de descartá-la.

Pode ser um sentido de enganação, falsidade, tendencioso, ficcional ou fictício. (E8)

De falácia. (E10)

Caso a imagem seja controversa com a realidade eu a descarto. (E3)

Vejo empugnação (sic) e nojo porque o tanto que ser humano é mal no sentido de denegrir a imagem de uma pessoa publicamente. (E5)

E é nesse sentido que vamos pensar as respostas que obtivemos desde o instrumento de coleta de dados escolhido para compor essa tese. Não vamos trazer aqui todas as questões que propusemos no questionário, senão aquelas mais permeáveis a costurar nossa trama.

É importante situar que todos os/as estudantes que se propuseram a participar desta pesquisa leram e concordaram com os termos de consentimento esclarecido (TCLE) que inserimos no início do instrumento. Tivemos adesão de 100%.

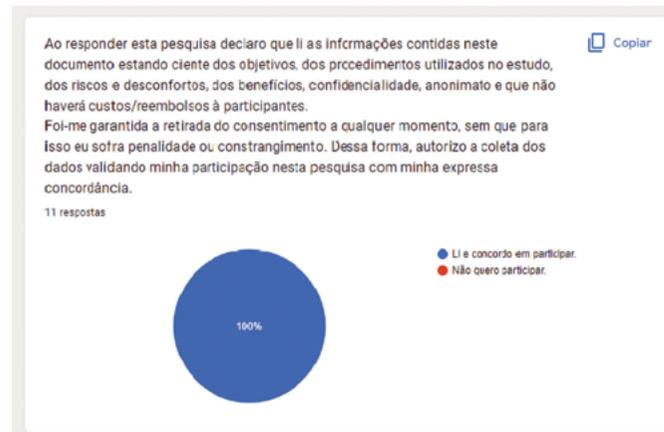


Figura 24: Representação do termo de consentimento

Fonte: Google Forms, 2022.

Participantes da pesquisa foram maioria estudantes do primeiro e do terceiro período do curso de Direito, ou seja, estudantes que ingressaram no curso a menos de dois anos. Estudantes do quinto período, sétimo período, nono período não se dispuseram a participar, salvo dois alunos que indicaram frequentar o nono e décimo período respectivamente.

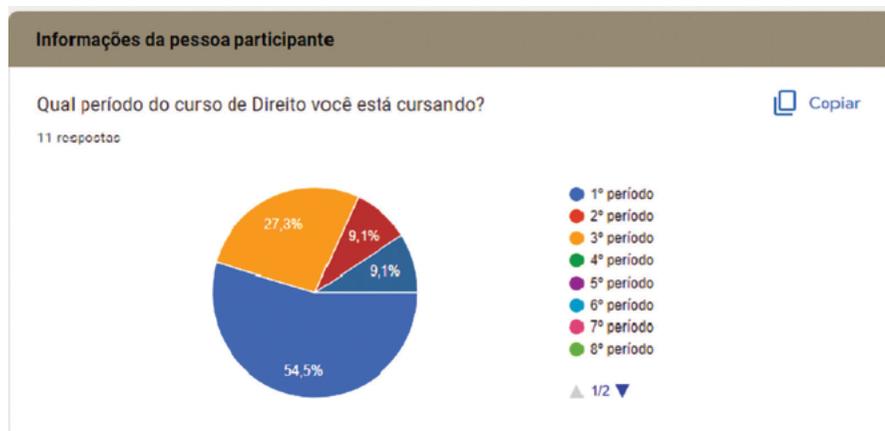


Figura 25: Período cursado pelo sujeito da pesquisa

Fonte: google forms, 2022.

Para avançarmos no entendimento sobre a construção social do olhar a partir de imagens e dos sentidos que estudantes atribuem a elas, pedimos que os estudantes apresentassem o nível de concordância com a afirmação “Uma imagem vale mais do que mil palavras”. Com base no modelo de escala de mensuração tipo Likert, recebemos as seguintes respostas: cinco estudantes concordaram com a ideia de que “uma imagem vale mais do que mil palavras”. Dois estudantes assinalaram que não concordam e quatro se posicionaram como indecisos.

Na sequência fizemos a seguinte pergunta: “Se uma imagem vale mais do que mil palavras, então, qual sentido você atribui a ela quando o que você vê nela não corresponde à realidade?”

Desta vez, somente duas pessoas não conseguiram se posicionar. As demais trouxeram sentidos importantes para refletirmos sobre a construção social do olhar. Das respostas, identificamos dois sentidos.

O primeiro considera que a imagem contém uma complexidade que dialoga com o real e com ela mesma.

A imagem complementa o caso, mas ela não responde por si só todo o contexto. (E1)

O critério não deve ser 100% em um dado específico. (E4)

Daí que ela pode alterar o real. “Como um texto, as imagens podem mostrar outros pontos de vistas (sic) alterando os fatos que realmente aconteceram” (E7). Assim como a imagem pode dizer sobre a verdade ou não da realidade. De acordo com E11, “primeiro deve-se avaliar o que a imagem traz, geralmente tem um conteúdo por trás dela. Não devemos analisar a imagem sem um conteúdo e sem saber se aquilo é verídico ou não”.

Para o estudante E6, uma imagem, por conter “mais de mil palavras” precisa ser compreendida. Então ele busca “outras formas de compreender o que ela expressa, ou alguém que me auxilie nisso”.

Há um segundo grupo de estudantes que identificam que a imagem tem a potencialidade de criar um real de forma fantasiosa, ficcional ou deliberadamente falaciosa. Ao lidar com este tipo de imagem estes estudantes têm sentimentos ligados à repulsa, negação e vontade de descartá-la.

Pode ser um sentido de enganação, falsidade, tendencioso, ficcional ou fictício. (E8)

De falácia. (E10)

Caso a imagem seja controversa com a realidade eu a descarto. (E3)

Vejo empugnação (sic) e nojo por que o tanto que ser humano é mal no sentido de denegrir a imagem de uma pessoa publicamente. (E5)

As imagens marcam presença em nosso cotidiano contemporâneo. Sem dúvida, ocupam um lugar privilegiado em nossas vidas. Pelas imagens podemos obter informações, (des)conhecimento e, por isso, somos chamadas a qualificar nossos olhares para não sermos solapados por uma compreensão restrita, passiva e crédula.

Faz-se necessária uma tomada de consciência dessa presença maciça, pois pressionados pela grande quantidade de informação, estabelecemos com as imagens relações visuais pouco significativas. Espectadores

frequentemente passivos têm por hábito consumir toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar mais reflexivo, o qual a inclua e a considere como texto visual visível e, portanto, como linguagem significativa. Somos submetidos às imagens, possuídos por elas, e sequer contamos com elementos para questionar esse intrincado processo de enredamento e submissão. (BUORO, 2003, p.34).

De acordo com Souto (2020, p. ??????),

A imagem pode ser um poderoso meio de propagar ideias e tem sido usada para criar narrativas oficiais pelo poder político. [...] Podem ter o efeito pedagógico de criar realidades que não existem e serem propagadoras de verdadeiras “fake news⁵⁹” do passado.

Em determinado momento do questionário, colocamos para apreciação dos estudantes, a imagem abaixo.



Figura 26: Ditadura x Democracia

Fonte: Google imagens, 2022.

⁵⁹ Fake News é o termo usado para indicar que a mensagem construída em imagens não corresponde com a realidade. Sua ocorrência tem sido muito alta em tempo de eleições.

Eles pareciam estar dialogando com Souto (2020). Expressaram incômodo e criticaram a imagem.

Indignação. (E1)

Alienação e *fake news*. (E3)

Me (sic) provoca a sensação de uma sociedade e política ignorante e manipuladora. (E4)

Vergonha e estresse. (E6)

Esta imagem representa o quão grande está o nível de fanatismo político em nosso país. (E7)

Provoca desprezo e revolta, por uma *fake news* que visa polarizar e fomentar discurso de ódio contra o adversário por meio da manipulação de fatos pela falta de conhecimento da população sobre os conceitos políticos, ideológicos e de pautas sociais. (E8)

Indignação. Propagação de informações inverídicas e subversão de posicionamentos. Intuito de convencer com argumentos que geram medo. (E9)

Representa uma visão ridícula e falsa de informações, visando mais *fake news* e alienação. Provoca raiva. (E10)

Deveria ser retirada. As pessoas chegaram a um consenso sem antes analisar os fatos. Essa imagem está prejudicando e atacando as ideologias das mulheres que lutam por causas específicas. (E11)

Trouxeram à tona o uso atual de *fake news* a partir de imagens e afirmaram que esta imagem explora a ignorância da população, manipula fatos e ideias e demonstra fanatismo. A maioria dos estudantes que participaram desta pesquisa colocaram em evidência, de diversas formas que a imagem não é neutra.

Tendo em mente que as imagens não são neutras, tampouco sua (re)produção o é, continuaremos o diálogo a partir das percepções de nossos estudantes sobre as demais imagens que foram a eles/elas apresentadas. Tais imagens tiveram a finalidade de os estudantes estabelecerem sentidos para elas, sejam eles pessoais e/ou sociais.

As imagens remeteram ao cenário político atual, em especial a atos do atual presidente, assim como imagens que remetem a manifestações sociais.

As duas imagens que fazem referência aos atos do atual presidente da república são destacadas abaixo.



Figura 27: Produção de visuais

Fonte: Google imagens, 2022.

Apenas dois estudantes não quiseram opinar sobre a imagem (inauguração).

Os demais, de modo geral, consideram que esta imagem é fantasiosa, caricata, uma piada e ineficaz.

É meramente uma fantasia para fingir pertencimento. (E1)

Imagem caricata que não condiz com a realidade. (E4)

Uma piada de mal gosto. (E7)

Uma tentativa falha de aproximação com a comunidade. (E10)

Ao mesmo tempo em que a imagem não expressa o real, os estudantes afirmam que ela busca realizar algum tipo de aproximação ou identificação com determinados grupos sociais, como pode ser observado na escrita de E1, citada acima e na de E9: “Aparenta estar tentando parecer adepto a cultura nordestina. Evidente contradição pelas opiniões que dele se extraem.”

Neste mesmo sentido, acrescentam alguns estudantes que além de gerar aproximação, a imagem visa propagandear o governo.

Propaganda de obras governamentais de caráter personalista com “caracterização” (apropriação cultural) para tentar aproximação as populações nordestinas. (E8)

Bolsonaro fingindo saber tocar um instrumento e com o chapéu do povo Nordestino, para sair como “bom moço” nas redes sociais. (E11)

Um estudante se expressou de forma mais descritiva sobre a imagem: “Muito boa pessoa alegre que está se divertindo tocando um instrumento musical”. (E5)

Sobre a imagem retirada da *live* de quinta-feira do presidente Bolsonaro, a maioria dos estudantes seguiram criticando a imagem do presidente.

Hipócrita. (E3)

Presidente apresentando a Constituição que ele questiona e contradiz. (E4)

O presidente tentando usar a constituição para justificar suas ações. (E7)

Manipulação de narrativa pelo presidente contra o manifesto da sociedade civil e em prol da defesa de seus atos contra a democracia e do estado democrático de direito como sendo justificável democrático. (E8)

Atribuo o sentido de tentar aparecer seguindo e respeitando a carta magna. Sem público para rebatê-lo. (E9)

Uma forma de afronta à leitura da carta e uso indevido de artigos públicos. (E10)

E houve aqueles que defenderam o atual presidente a partir da imagem.

Uma autoridade que representa o nosso país e que está tentando de todas as formas fazer a sua obrigação e cumprindo com a constituição, e exercendo a autoridade máxima do país na qualidade de presidente da República na qual foi eleito pelo povo para assim fazer. (E5)

Essencial, já que o indivíduo é presidente da República. (E11)

Segundo Aumont (2004, p.45), “a produção da imagem jamais é gratuita. Elas sempre foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos”.

Desde sua origem está imposto um posicionamento político e estético, “a imagem do real retida pela fotografia (quando preservada ou reproduzida) fornece o testemunho visual e material dos fatos aos espectadores ausentes da cena. A imagem fotográfica é o que resta do acontecido, fragmento congelado de uma realidade passada” (KOSSOY, 2001, p. 36-37). Essa imagem como um registro de um “real”, torna-se uma prova quase incontestada de que o representado ali é verdadeiro.

Ao apreciarem as duas imagens, estudantes do curso de Direito do Campus Goiás de UFG tomaram suas posições diante do atual cenário político do Brasil. Poucos foram os/as que escolheram a omissão ou a pretensa neutralidade. A maioria demonstrou seu incômodo com a potencialidade da imagem de falsear o real. Entendemos que ao ver as imagens, estudantes foram além da contemplação e do pretenso efeito que se quis ao gerar a visualidade proposta pelas imagens. Ainda que muitas vezes limitados a uma resposta de um questionário de pesquisa, percebemos um movimento de ativação do pensamento em direção às imagens, buscando estabelecer relações ampliadas a partir do contexto, da técnica, da função, dos objetivos e da estética.

Usamos outro grupo de imagens vinculadas a movimentos mais amplos da sociedade. Para ambas as imagens, estudantes do curso de Direito do Campus Goiás atribuíram sentido de união, luta, resistência, defesa. Vamos nos dedicar às expressões que vieram pela apreciação da imagem com a frase “Estado de Direito sempre”.



Figura 28: Produção de contravisualidade

Fonte: google imagens, 2022.

Tem o sentido de união e de interesse pela democracia, e também de aproximação do direito à comunidade, por ser um evento em local aberto. (E1)

Luta. (E3)

A imagem expressa que várias pessoas estavam dispostas a defender a democracia no Brasil. (E7)

Manifesto da sociedade, em diferentes setores e classes, em prol da defesa da democracia brasileira e do estado democrático de direito. (E8)

Transmite um momento de luta pelo Estado de Direito. Da leitura desta carta, sinto a resistência e busca pela manutenção da Democracia. (E9)

Sentido de luta por direitos e liberdade acadêmica. (E10)

Um estudante não emitiu opinião, afirmando que não possuía conhecimento sobre o acontecido. Três estudantes fazem parecer que tiveram a intenção de se limitar a descrever a imagem, sem contextualiza-la espaço-temporalmente. Embora, por outro lado, percebemos que caracterizam objetos, pessoas e o lugar.

Pessoas fazendo a leitura da carta, e pessoas, acredito que universitários, gravando e observando. (E2)

Um monte de pessoas de partidos políticos discutindo ou informando a população sobre alguma coisa que está acontecendo no momento. (E5)

Uma boa proposta de imagem que possui a população diante de um ato público e de interesse. (E11)

Os estudantes, por algum motivo, não fizeram crítica ao Estado de Direito, nem mesmo à democracia representativa. Por outro lado, a maioria deles entende que é necessário defender o Estado de Direito brasileiro, a democracia e a noção de liberdade. Trata-se, ao nosso ver, de uma adesão destes estudantes a um dos movimentos de contravisualidade ao atual governo que objetiva desqualificar e desestruturar o sistema democrático que sustenta o Estado de Direito do Brasil.

Vamos voltar nosso olhar para as imagens abaixo que compõem o grupo de movimentos sociais. Elas representam a ação estudantil e, de certa forma, possibilitam algum tipo de identificação dos jovens estudantes participantes da pesquisa com os jovens das imagens.



Figura 29: Insurgência ou contrainsurgência?

Fonte: Google Imagens, 2022.

Como destacado anteriormente, a maioria dos participantes dessa pesquisa significaram as imagens como união, resistência, defesa. As imagens fizeram os estudantes sentir ou perceber a necessidade de reagir, mobilizar e lutar em prol da defesa de algo, neste caso, a educação pública.

Coragem. (E1)

Manifestação afim (sic) de lutar pelas universidades públicas. (E2)

Desespero dos estudantes lutando sobre (sic) o seu direito de estudar em universidades federais e estaduais, assim como em institutos federais que estão sofrendo com os cortes. (E3)

Movimento social em defesa da educação pública. (E4)

Orgulho da luta. (E6)

Estas imagens estão retratando a revolta dos estudantes que compactuam com as escolhas do governo federal em cortar as verbas da educação. (E7)

Manifestação da juventude universitária contra os cortes e o desprezo do atual governo pela educação e as universidades públicas. (E8)

Demandas de camadas sociais. Sinto a importância do tema na vida destas pessoas. Sinto a organização estudantil bem articulada e posicionada. (E9)

Significam a possibilidade de um futuro melhor e com mais educação para uma parcela maior de pessoas, fazem sentir vontade de lutar pelos nossos direitos. (E10)

O mesmo que o povo da foto sente. Obrigação! Com a atual gestão que comanda o país e suas propostas de cortar verbas da educação etc. (E11)

Na apreciação das imagens acima, apenas um estudante escreveu que a imagem não possui significado, embora ele tenha demonstrado certo desconforto com ela. “Para mim não significa nada até porque as coisas que está (sic) escrito está em outra língua e sou brasileiro falo muito mau (sic) português, quanto mais o inglês.” (E5)

Portanto, desde o diálogo com as percepções que os/as estudantes do curso de Direito tiveram, nos é dado a ver que atribuíram sentidos que coadunaram ao menos com a perspectiva política recortada pelas imagens de visualidade e contravisualidade que oferecemos a eles/elas.

Embora desconheçam as discussões de visualidade, contravisualidade e colonialidade percebemos que temos algum espaço para tratar dessas questões desde o curso de Direito e com essas turmas, que são novas no curso.

4.8 Possibilidades da imagem no curso de Direito do Campus Goiás/UFG e a construção social do olhar.

Neste tópico abordaremos questões do questionário que remetem a experiência com o uso de imagens no curso de Direito no Campus Goiás. A maior parte das questões foram objetivas e possibilitarão uma percepção desde a visão deste grupo de estudantes sobre como tem sido as experiências com o uso de imagens durante a formação.

Quando estudantes foram indagados sobre de que forma as imagens usadas no questionário da pesquisa poderiam auxiliar no estudo sobre algum tema do Direito, eles responderam que elas poderiam auxiliar na compreensão da sociedade, do Estado de Direito, do governo, da democracia, dos movimentos sociais, da liberdade e da política. Também afirmaram que as imagens podem possibilitar a interlocução com outros campos de conhecimento e citaram a sociologia, a hermenêutica e a filosofia.

Ajudariam em estudos sociológicos, para compreender como a sociedade interpreta o estado de direito e como se dá a democracia para as minorias e para as majorias. E também em temas de hermenêutica e filosofia do direito. (E1)

Manifestações, presidente da república, apresentação sobre democracia, abertamente se (sic) aprender diversas coisas, decorrente dos fatos. (E2)

Estudo sobre a democracia, liberdade política e pluralismo sócio-político. (E4)

Elas dizem muito sobre a construção da sociedade em que vivemos, e isso é um dos temas basilares da construção dos juristas. (E6)

Creio que todas as imagens são possíveis de serem extraídos aspectos do direito. (E7)

As imagens retratam a realidade atual do Brasil que se relaciona ao direito. Notícias falsas e manipulação de narrativas e informações, defesa da democracia e do estado democrático de direito contra ataques que pretendem minar as instituições, violação e relativização de direitos básicos. (E8)

Todas permearam, sob meu ponto de vista, os contornos da liberdade de expressão. Como nossa democracia privilegia a liberdade de expressão, é evidente que o direito de falar é a todos garantido, mas que os excessos dever ser coibidos. Basicamente pela reflexão, as imagens serviriam como exemplo. (E9)

Para compreender mais sobre a atualidade. (E10)

Aborto, mau (sic) gestão de governo, constituição... (E11)

Houve ainda um estudante que destacou a potencialidade da imagem mobilizar subjetividades e sentimentos sobre o direito.

As imagens contêm expressões que geram naqueles que veem e naqueles que a propagam, por isso é deveras importante o estudo das imagens no campo do direito a fim de conceituar os sentimentos individuais que cada indivíduo tem ao observa-las. (E3)

Apenas um estudante explicou que as imagens do questionário não servem para estudar temas de direito.

Por que para mim nós estudantes de Direito temos que aprender sobre leis e não sobre partidos políticos ou política ou vida de A ou B este não é problema nosso nós não somos candidato a nenhuma eleição nós estamos tentando entender as leis tentando coloca-las em prática na nossa vida com futuros advogados para defender me primeiro lugar nossos direitos e depois outras pessoas que não sabem nada sobre leis. (E5)

Esta pergunta sobre uso de imagem para estudo de temas de Direito foi feita após os estudantes terem contato com as imagens que foram expostas até o momento. Embora alguns tenham apresentado algum tipo de omissão, dificuldade ou resistência para analisar as imagens que lhes foram apresentadas, praticamente todos, afirmaram na presente pergunta que usar imagem é relevante para a formação em Direito. Ademais, quando perguntados sobre com que frequência eles usam ou refletem sobre o uso de imagens no curso de Direito a maioria respondeu que às vezes e frequentemente usam imagens em apresentações de trabalho na Universidade e se interessam por disciplinas em que o docente faz muito uso de imagens; que às vezes usam filmes para estudar algum tema do Direito. Por outro lado, não costumam se questionar sobre o uso de imagens e especificamente de filmes como

mediadores do ensino jurídico. Também afirmam que às vezes ou raramente participaram de aulas em que o filme tenha sido usado como mediação para o ensino jurídico ou que se interessaram por projetos de extensão ou pesquisa que fazem uso de filmes.

A partir destes resultados podemos sugerir que os/as estudantes conseguem perceber que há alguma contribuição das imagens para o estudo do Direito e que elas fazem parte da construção social do olhar do estudante ao longo do curso. Todavia, ao mesmo tempo, a imagem parece ser um acessório, algo que não tem claramente uma função formativa ou que possa ser considerada como objeto de reflexão. Parece, em alguns momentos, ser considerada como elemento que tem algo a dizer, mas que não necessariamente é fundamental ao ensino.

Vamos explorar a opinião destes estudantes sobre a contribuição das imagens para a aprendizagem de conteúdos do Direito? O sentido que eles deram está relacionado ao uso da imagem como ferramenta didática.

Um deles alerta que é necessário “imagens de fontes confiáveis.” (E2). Elas contribuem para relacionar teoria e prática. “Com o uso de outras mídias no direito facilita o entendimento da teoria na prática.” (E7) Podem ser usadas como forma de fixação de conteúdos.

[...] As imagens podem auxiliar no aprendizado de conteúdos gerais e jurídicos, além de exemplificar realidades do Direito na sociedade e tornar mais concreto conceitos do Direito. (E8)

Acredito que sim, já que comprovadamente imagens auxiliam na fixação de conteúdos. (E10)

Como ferramenta didática, as imagens também podem contribuir para abarcas várias formas de aprender, assim como pode ampliar determinado tem de estudo.

[...] É um recurso didático que abrange diferentes modos de entendimento. (E4)

[...] A depender do conteúdo, torna-se mais abrangente o estudo se utilizado conjuntamente com imagens. (E9)

Pode possibilitar, ainda, novas experiências, novas sensibilidades.

[...] As imagens transmitem mais detalhes e podem despertar um novo olhar aos trechos estudados na lei seca. (E1)

Para podermos nos expressar e compreender o mundo jurídico não apenas no objetivo, mas também no subjetivo e abstrato. (E3)

As imagens, como ferramenta didática, podem, inclusive, “dar voz” ao conteúdo, ou seja, vitalidade e veracidade.

[...] Acredito que o uso de imagens vale muito no sentido de dar “voz” para apresentação de trabalhos na sala de aula. Comparo-os como provas para o que está sendo dito. (E11)

Por fim, um estudante destaca que a imagem é uma ferramenta didática a ser usada para além da sala de aula, podendo ser usada na atuação profissional.

[...] O uso de imagens possibilita uma melhor compreensão de temas, além de torna-los mais acessível principalmente quando os alunos do curso de direito precisam expandir o conteúdo para pessoas de fora do curso e/ou comunidade acadêmica. (E6)

Pedimos aos estudantes que participaram da pesquisa que apontassem a percepção deles sobre envolvimento de outros estudantes e de docentes com o uso de imagens. Ainda que a maioria dos estudantes da pesquisa sejam de primeiro período, decidimos por considerar as respostas deles baseado também na nossa experiência como docente do curso.

Estes estudantes nos informaram que, na opinião deles, a maioria dos colegas de curso têm nenhum ou pouco interesse pelo uso de imagens para ajudar a mediar o ensino jurídico (54,6%), embora os que têm algum tipo de interesse não seja um percentual insignificante (45,5%).

Eles também afirmam identificar que entre 3 a 5 docentes do curso apresentam algum interesse pelo uso de imagens em sala de aula para mediar o ensino do Direito.

Diante desta percepção sugerimos que há uma coerência entre atuação docente e interesse de estudantes sobre imagens no ensino de Direito.

Também tivemos interesse em saber se os estudantes participantes da pesquisa conhecem o campo de estudos da Cultura Visual e se já estudaram os conceitos de visualidade, contravisualidade e colonialidade do saber. A maioria não tem experiência formativa com o campo ou com os conceitos.

Entretanto, quando perguntamos a opinião deles sobre americanização do ensino jurídico brasileiro, a maioria deles viu nisto uma problemática. Destacaram que EUA e Brasil têm realidades sociais e jurídicas diferentes e um estudante afirmou que se trata de uma visão colonizadora. Vejamos o que escreveram.

Não faço a menor ideia de como é o ensino jurídico americano nem porque seria relevante para nós que temos um sistema jurídico diferente do deles. (E1)

Talvez um pouco problemático pois se trata de realidades sociais, políticas e econômicas diferentes. (E4)

Não concordo, nós temos que entender que nos Estados Unidos as leis funciona (sic) aqui no Brasil não lá eles vivem em uma realidade que nós não temos nem como discutir. (E5)

Creio que talvez seja uma boa ideia, mas pode ser um tiro no pé já que não se pode se basear em algo que funcionou em outro lugar sem analisar as condições do país que não são iguais ao dos Estados Unidos. (E7)

O ensino jurídico brasileiro, assim como o estado e boa parte da sociedade brasileira, tem bases ocidentais advindas da Europa e conceitos provenientes dos EUA que devem ser estudados. Mas nosso ensino jurídico deve dar prioridade ao estudo, análise, pesquisa e produção de conteúdos e conceitos da realidade jurídica brasileira e não conceitos apenas importados que não abrangem nossa sociedade. O estudo e produção direito no Brasil (assim como em outras áreas do saber) deve dar primazia a sua própria realidade e para sua população. (E8)

Novas técnicas científicas são sempre bem-vindas, mas não há que se americanizar e desprezar a história jurídica nacional. (E9)

Acho que vai contra os princípios do sistema jurídico nacional; apropriando-se mais uma vez de uma visão colonizadora. (E10)

Os/as estudantes do curso de Direito do Campus Goiás, embora desconheçam os estudos decoloniais, percebem as coloniadas impostas a nós na contemporaneidade. Mas ao que parece, não percebem o Estado de Direito, especialmente na versão Democrática com agente a serviço da política neoliberal.

Isso porque não avançam no entendimento de que sistema jurídico brasileiro, embora criado com um sistema “Civil Law” e o dos Estados Unidos da América no sistema “Common Law” estão dialogando na medida em que há necessidade de transferência de bens e recursos brasileiros para as multinacionais americanas, por exemplo. E, são os juristas dos dois países, com sistema jurídico distinto que promovem as travessais.

O magistrado do passado tinha uma cultura bacharelesca, uma cultura das lombadas dos livros, uma estética de possuir uma estante de não sei quantos metros apenas para mostrar erudição. Mas ele não lia aquelas obras. Ou, se lia, eram obras repetitivas em relação às outras. Essa estética de uma certa falsa cultura, de um certo brilho no retórico e pouco dada à concretude intelectual vai sendo deixada de lado. E vai se firmando uma

espécie de cultura judiciária muito típica de outras profissões com o mesmo padrão remuneratório. O juiz deixa de lado a cultura da toga e passa a ter uma cultura de classe média alta. Então a ideologia do magistrado, do promotor, do advogado, passa a ser a mesma ideologia do médico, do engenheiro, do dentista, do profissional de gerência ou de direção de multinacionais. Essa dinâmica não é mais informada pela cultura estamental interna, é informada por uma espécie de ideologia geral, que se modula para essa classe. Esse Judiciário não só deixa de ser estamento como passa a se afirmar como classe econômica. Passa a ter uma admiração ideológica, valorativa, política e estética das pessoas que também auferem a mesma renda e possuem as mesmas condições. No nível ideológico, essas pessoas são formadas por espaços como algumas revistas semanais, alguns jornais, alguns canais de redes sociais, uma espécie de cultura que é típica da classe, mas não do estamento. A classe média alta, ou a classe burguesa, tem um horizonte cultural mais orientado aos EUA do que a qualquer outra sociedade. Isso acarreta em profissionais jurídicos o louvor do Direito estadunidense, o louvor da common law em face da civil law, que é o modelo jurídico do Brasil e da Europa continental. Louvam o modelo estadunidense da delação premiada, por exemplo.(MASCARO, 2022, s/p)

Além do mais, o Brasil por meio de universidades (FGV, PUC-PR) e de políticas como o Future-se⁶⁰ estão cada vez mais tornando esse “diálogo” num monólogo na medida em que entendem que importar projetos, sistemas, tecnologias, teorias funciona melhor do que as produzir e investir no próprio país.

Portanto, como ver e pensar decolonial(mente) se estamos atravessados pela cultura das colonialidades?

60 Future-se é um projeto que, de acordo com seus propositores, visa dar autonomia financeira para universidade e institutos federais no sentido de promover o empreendedorismo e a inovação dentro desses espaços de ensino, extensão e pesquisa. Os eixos de estruturação desse projeto são: 1. Gestão, governança e empreendedorismo. 2. Pesquisa e Empreendedorismo. 3. Internacionalização. Não vamos discuti-lo aqui pois não temos espaço. Mas, os elementos que compõem o projeto são de natureza neoliberal privatizante e de transferência de bens. Uma leitura atenta ao projeto e sem romantismos nos levará ao sobre Estado de Direito como complexo de visualidade que discutimos aqui.

NOTAS (IN)ACABADAS

NOTAS (IN)ACABADAS

As pesquisas precisam de um ponto final e, essa chegou ao encontro do seu “The End”. Não nos parece um final acabado com todos os arremates do enredo entregue ao expectador ou expectadora. Mas, o necessário. Tal qual num filme de terror, quando pensamos que tudo foi resolvido e estamos livres das maldições, das premonições ou somente daquele vilão sobrenatural. Surge um sussurro, uma rizada, uma luz se acende. E, com a certeza de que uma luz se acenderá depois que todas as páginas desse tesar forem viradas, que (in)acabamos.

E, assim (In)acabados, percorremos os caminhos que nos propusemos a trilhar. Estivemos de mãos dadas com o ensino jurídico e com a Cultura Visual desde autores e autoras tradicionais conhecidos e desconhecidos. Dialogamos com eles/elas na medida em que precisávamos de apoio para nosso fazer cartográfico, nossa autobiografia e nossa travessia por espaços de fronteiras.

Nos perdemos entre Direito, Ensino Jurídico e estudos da Cultura Visual. Algumas vezes proposital outras por competência reduzida no trato com as categorias que ascenderam desde esses territórios atravessados. Do interesse em pesquisar o uso filme em sala de aula para a percepção da construção do olhar de estudantes de Direito, sem dúvida, foi o trajeto mais difícil de trilhar. Dependia de novos conhecimentos e de abrir a mochila que carregamos para retirar o que não serviam mais para aliviar a jornada. Dependia de direcionar nosso próprio olhar para além do que constantemente insistíamos em ver e rever. Dependia de (re)ver nossa própria trajetória acadêmica.

Entrelaçadas em nosso processo criativo e produtivo vimos que ver é um ato político e, percebemos que todos e todas possuem um Direito a olhar. Ver o que realmente tem para ser visto nesse mundo em que vivemos e se necessário insurgir, contestar, reivindicar. E, se não podemos ou não queremos ver, há algo de errado. Portanto, mais do que estudar a imagem (do filme ou não) como uma metodologia de ensino, nos foi dado a ver a necessidade da percepção e sentidos da construção social dos olhares, dos olhares de estudantes do curso de Direito da Universidade Federal de Goiás, Campus Goiás no ano de 2022.

A construção social do olhar de estudantes faz parte de processos produtivos contínuos, de relações acadêmicas consistentes, interdisciplinares, de ações que contribuem para a dinâmica do ver. Do ver a colonialidade, do ver o complexo de visualidade operando na contemporaneidade e usando, inclusive o

Direito para manter, os “*comuns*” cada vez mais cegos e produtivos, bem como silenciados ou entonando e ressoando eco de outras vozes.

É possível que o rompimento com o pensamento baseado na colonialidade não tenha acontecido. Mas, que nos sirva de ensaio para descolonizar o pensamento acadêmico e avançarmos na construção de contravisualidade. Para termos Direito a olhar.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. *A Imagem*. Campinas: Papirus, 2004.

APOSTOLOVA, Bistra Stefanova. O debate sobre a fundação dos cursos jurídicos no Brasil (1823-1827). Uma reavaliação. *Varia hist.*, Ago. 2017, v.33, n.62, p.419-458. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-87752017000200419&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 15 jan. 2020.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. V. II.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington**. A Visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 1994. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BETHELL, Leslie. **A abolição do comércio brasileiro de escravos**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado Liberal ao Estado Social**, 11ª ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria Geral do Estado**. 10ª ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

BORDIGNON, Rodrigo da Rosa. As faculdades de direito e o recrutamento de professores de ensino superior na Primeira República. **Soc. estado**. Brasília, v. 32, n.3, p.749-770, dez. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922017000300749&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 mai. 2020

BONELLI, Maria da Gloria *et al.* Intersecções e identidades na docência do direito no Brasil. **Soc. estado**. [online]. v. 34, n. 3, 2019, p.661-688. Epub Dec 09, 2019. ISSN 1980-5462. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934030002>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**. Uma experiência de aprendizagem e de ensino da arte na escola. São Paulo: Ed. Cortez, 6ª ed. 2003.

- BURGIS, Tom. **A Pilhagem de África**. Portugal: Vogais, 2020.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982
- CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. A Pintura de história no Brasil do século XIX: um panorama introdutório. Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura. n°.740, novembro-diciembre, 2009.
- DIKOVITSKAYA, M. **Visual Culture: the study of the visual after the cultural Turn**. England: MIT Press, 2006.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente (1300-1800)**. (H. Jahn, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. Crise da Universidade e Crise do Ensino Jurídico. *In: PIMES: Comunicações 18 - A Universidade e seus Mitos*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1977. p. 7-8.
- FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3 ed. São Paulo: Globo, 2001.
- FERRAJOLI, Luigi. **Derechos y garantías: la ley del más débil**. Tradução de Perfecto Andrés Ilbañez e Andrea Greppi. Madrid: Trotta, 1999. 180 p.
- FINCATO, Denise Pires. Estágio de docência, prática jurídica e distribuição da justiça. **Rev. direito GV**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 29-37, jun. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180824322010000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2020.
- FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. v. 4. Paris: Gallimard, 1994. p. 783-813,. Traduzido por Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/5017/3559>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. 20ª ed. São Paulo: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Observatório do Ensino de Direito**.

GALEANO, E. H. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre, RS: L&P, 1997.

GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias**. (E. Nepomuceno, Trad.). Porto Alegre: L&PM Editores, 2012.

GONÇALVES, Alcindo. Regimes Internacionais como ações de governança global. **Meridiano 47**, v. 12, n. 125, p. 40 a 45, mai.-jun. 2011.

GONZALES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade”. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

JOANNÈS Francis. A função Social do banquete nas primeiras civilizações. *In*: FLANDRIM, Jean-Louis; MASSIMO, Montanaro. **História da alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

HERNANDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In*: TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos**. Editora UFSM: Santa Maria, 2011.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LANDER, Edgar. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: QUIJANO, Anibal. **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **Direito e transformação social: ensaio interdisciplinar das mudanças no Direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997. p. 76-77.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. (O. Bauduh, Trad.) São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

MARTINS, José Ricardo. Immanuel Wallerstein e o sistema-mundo: uma teoria ainda atual? *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, ano 3, n. v, p. 95-108, 2015. Disponível em: <http://iberoamerica-social.com/immanuel-wallerstein-e-o-sistema-mundo-uma-teoria-ainda-atual/> Acesso em: 20 dez. 2021.

MARTINS, R.; SÉRVIO, P. Reflexões sobre Cruzamentos entre Imagens, Mídia, Espetáculo e Educação a partir da Cultura Visual. *In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.) Culturas das Imagens – desafios para a arte e para a educação, 2a edição revista e ampliada.* Santa Maria: Editora UFSM, 2016. p. 245- 274.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva.** Lisboa: Ed. 70, 1956.

MATTEI, Ugo; NADER, Laura. **Pilhagem quando o Estado de Direito é ilegal.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 32, n. 94, junho/2017.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual.** Barcelona: Paidós, 2003.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD – Educ. Temat. Digit.**, Campinas, SP. v.18, n.4, p. 745-768, 2016.

MITCHELL, W. J. T. Showing Seeing: A Critique of Visual Culture. **Journal of Visual Culture**, v. 1, n. 2, p. 165-181, 2002.

MITCHELL, W. J. T. O que as imagens realmente querem? *In: ALLOA, E. (org.), Pensar a imagem.* Trad. Marianna Poyares. Belo Horizonte: Autêntica 2015. P.165-189.

MOURA, Carla borin; HERNANDEZ, Adriane. Cartografia como método de pesquisa em arte. [201-?] <https://docplayer.com.br/40011823-Cartografia-como-metodo-de-pesquisa-em-arte.html>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MORAES, Patrícia Regina de *et al.* **Ensino Jurídico no Brasil.** Disponível em: http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/ensino_juridico.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

NUNES, Iran de Maria Leitão. Os irmãos maristas na educação do maranhão (1908-1920). *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 2. 2002, Natal. **Anais [...]**. Natal, 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0419.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

OLIVEIRA, Fernanda Sousa. **Reciprocidade, Comida e Vínculos Sociais**. Goiânia: Kelps, 2011.

OLIVEIRA, Rafael Gonçalves e CHICO, Alana Cristina Teixeira. **Colonialidade do saber: outro olhar sobre a América Latina nas aulas de História da educação básica**. [2017?]. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/jornadas-bolivarianas/xiii-edicao/anais-da-xiii-edicao-das-jornadas-bolivarianas/jornadas-3>. Acesso em: 19 jul. 2020.

OLIVEIRA, Lorena. **Instituições de Ensino superior**, 2010. Disponível em: <https://umbrasil.org.br/2010/01/instituicoes-de-ensino-superior>. Acesso em: 19 jul. 2020.

OLIVEIRA, Maria de Fátima. Uma releitura dos viajantes europeus: nem tudo era decadência em Goiás no século XIX. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 11, n. 1, jan.-jul. 2018. Disponível em: [Dialnet-UmaReleituraDosViajantesEuropeus-6555205%20\(2\).pdf](#). Acesso em: 19 jul. 2020.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marlucey Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Prosições**, Campinas, v. 23, n. 3, Dez 2012. <https://www.scielo.br/j/pp/a/6YjGVFn6qZpqdGcPVtWfWn/?format=pdf&lang=pt> acesso em: 15 dez. 2021.

PEGORARO, E. Estudos Visuais: principais autores e questionamentos de um campo emergente. **Domínios da Imagem**, v. 5, n. 8, p. 41-52, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: 2009.

RODRIGUES, Neire Cristina Carvalho; AMARAL, Antônio Carlos Victor; ANDRADE, Vanessa de Lima. O ensino jurídico no Brasil. **Cientific@ - Multidisciplinary Journal** v. 2, n. 4, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/cientifica/article/download/2461/2144/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

RODRIGUEZ, Caio Farah; FALCÃO Joaquim. O projeto da Escola de Direito do Rio de Janeiro da FGV. **Cadernos FGV Direito**, Rio de Janeiro, v. 1, 2005.

RODRIGUES, Harácio Wanderlei. **Undergraduate Teaching of Law Its Crisis in Contemporary Brasil: Going Beyond Commonsense**. 1992. 397 p. Thesis (Doctoral). Florianópolis, CPGD/UF5C, 1992.

SAES, Décio A. M. de. **Democracia e capitalismo no Brasil: balanço e perspectivas**. In: SAES, D. A. M. República do capital: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAID FILHO, Fernando Fortes. Ensino Jurídico e a Construção do estado brasileiro pós-independência: das academias ao poder. **Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijuí**, Editora Unijuí – Ano XXVIII – n. 51 – jan./jun. 2019. Acesso em: mar 2019.

SARFATI, G. **Teorias das relações internacionais**. São Paulo: Saraiva, 2005.

SEELAENDER, Airton Cerqueira-Leite. “Economia civil” e “polícia” no ensino do “direito pátrio” em Coimbra: notas sobre as “preleções” de Ricardo Raymundo Nogueira. **Tempo**, Niterói, v.17, n. 31, p. 35-64, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413=77042011000200003-&lng=pt&nrm-iso. Acesso em: 09 mai. 2020.

SILVA, E. M. T. Ensino de Direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 4, n.1, p. 307-312, 2001.

SILVA, Maria Abádia. O Consenso de Washington e a privatização na Educação Brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul./dez. 2005.

SOUTO, Marcel Cabral. Como pensar com imagens em sala de aula? PROFS. São Paulo, 2020

UMBRASIL. **União marista do Brasil 2010 projeto educativo do Brasil marista**: nosso jeito de conceber a educação básica – Brasília: UMBRASIL, 2010a. Disponível em: <https://colegiosmaristas.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Educativo-do-Brasil-Marista-1.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

UMBRASIL. **Instituições de Ensino do Brasil**, 2010b. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/2010/01/instituicoes-de-ensino-superior/> Acesso em 15 /jun/2020.

UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova Faculdade de Direito no Brasil. **Cadernos FGV Direito**, v. 1, Rio de Janeiro: 2005.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno**. Vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Ed. Afrontamentos.1974a.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno**. Vol. II: o mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia, 1600-1750. Porto: Ed. Afrontamentos. 1974b.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

