

**COMO AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O
MULTICULTURALISMO TÊM INFLUENCIADO (?) NOSSAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE DIREITO.**

**HOW NEW TECHNOLOGIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION AND
MULTICULTURALISM HAVE INFLUENCED (?) OUR TEACHING PRACTICES
IN LAW COURSES**

Viviane Raposo Pimenta

RESUMO

Neste artigo busca-se discutir como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) têm influenciado (?) nossas práticas pedagógicas nos cursos de Direito, como nossas aulas têm abrangido atividades críticas como análise e produção multissemióticas com enfoque multicultural para atender às demandas desse novo mundo que se nos apresenta nessas primeiras duas décadas do XXI. Discute-se como têm sido nossos “protótipos didáticos”, conforme Rojo (2012), “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-los em outros contextos que não o das propostas iniciais.” Para além do trabalho com as NTICs, questiona-se a possibilidade de se realizar um trabalho que tenha como ponto de partida as culturas de referência dos graduandos (popular, local, de massa) e de mídias e linguagens por eles conhecidas, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático do Direito – que envolva agência – de discursos e textos que ampliem o repertório cultural na direção de novos conhecimentos filosófico-sociológico-jurídicos. Acredita-se que a realização de um trabalho a partir das culturas de referência dos graduandos implica a imersão de letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalingagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte dos graduandos. Neste sentido, busca-se discutir duas abordagens pedagógicas: “por uma educação estética jurídica” e “por uma educação jurídica ética e crítica”. Acredita-se que as duas caminham juntas, o que possibilita a realização de análises críticas das estéticas e formas dos objetos de ensino, e análises dos temas e do universo de valores que eles convocam, buscando uma ética crítica na análise dos enunciados jurídicos. Mas, por que abordar a diversidade cultural e a diversidade de discursos nos cursos de Graduação em Direito? Há lugar para o plurilinguismo, para a multissemiose e para uma abordagem pluralista de culturas nas Faculdades de Direito? Não se objetiva aqui apresentar “receitas” prontas sobre como devem ser as práticas pedagógicas nos cursos de

Direito, quanto se trata da área da Educação Jurídica não se pode objetivar muito mais do que promover a discussão sobre tais práticas numa área das ciências sociais aplicadas que quer intervir ou falar à prática social. Assim, diante de um tema cheio de pontos e contrapontos, optou-se pela abordagem dialética da temática, mais especificamente, da dialética da complementaridade.

Palavras-chave: Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs); Multiculturalismo; Educação Jurídica; Mundo da Vida

ABSTRACT

This article seeks to discuss how New Technologies of Information and Communication (NTICs) have influenced (?) our teaching practices in courses of law, how our classes have covered critical activities such as multisemiotic analysis and production with multicultural approach to meet the demands of this new world before us in these first two decades of the century. It discusses how our “prototypes didactic” have been, according to Rojo (2012), “leaked and flexible structures that allow modifications by those who want to use them in other contexts rather than the original proposals.” In addition to working with the NTICs, it is discussed the possibility of performing a job that has as a starting point the reference cultures of undergraduates (popular local mass) and media and languages known by them so as to pursue a critical, pluralistic, ethical and democratic approach of law - involving agency - discourses and texts that broaden the cultural knowledge towards a new philosophical-sociological-legal knowledge. It is believed that the realization of a work starting from the reference cultures of undergraduates involves immersion of literacies that require critical analysis, criteria, concepts, metalingagem to reach the proposals of transformed and redesigned production, involving agency by the undergraduates. In this sense, we try to discuss two pedagogical approaches: “a legal aesthetic education” and “a critical ethical and legal education.” It is believed that the two go together, enabling the realization of aesthetic and critical analyzes and forms of teaching objects, and analyzes the themes and of the universe of values that they evoke, seeking a critical ethical analysis of legal statements. But why should we address cultural diversity and diversity of discourses in Law? Is there room for multilingualism, and multissemiose for a pluralistic approach to the cultures in Law Schools? The purpose here is not to present “recipes” on “ready pedagogical” practices in Law schools, when it comes to the area of Legal Education, we cannot aim much more than promote discussion about such practices in an area of applied social sciences that either

intervenes or speaks to social practice. Thus, faced with an issue full of points and counterpoints, we opted for the dialectical approach of the theme, more specifically, the dialectic of complementarity.

Key-words: New Technologies of Information and Communication (NTICs); Multiculturalism; Legal Education; Worldlife

INTRODUÇÃO

Em 1996, um grupo de pesquisadores da área da Educação se reuniu na cidade de Nova Londres, em Connecticut (EUA), para discutir a necessidade de se tomar a cargo da Educação Formal os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às NTICs, e de se considerar e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. Após uma semana de discussões o Grupo de Nova Londres (GNL) publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais).

O Grupo de Nova Londres¹, “em sua grande maioria originários de países em que o conflito cultural se apresenta escancaradamente em lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância...” (ROJO, 2012), mostrou-nos que o não tratamento dessas questões em salas de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude. Seus estudos apontaram para o fato de que essa juventude – nossos alunos – contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam dois tipos de múltiplos – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multiplicidade de linguagens e mídias por meio das quais a multiculturalidade se comunica e informa. Assim, o Grupo de Nova Londres, já há quinze anos, se fazia uma pergunta:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (GNL, 2006, *apud* Rojo, 2012, p. 12)

Mas o que tem esse manifesto do Grupo de Nova Londres a ver com a educação jurídica e as nossas práticas nos cursos de Direito? De fato, os apontamentos aos quais

¹ Dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

chegaram os pesquisadores do GNL nos mostram que as transformações pelas quais passaram as sociedades globalizadas demandam um ensino jurídico com outro perfil político e ideológico, o que reforça a necessidade de uma abordagem inovadora do ensino jurídico. Há que se rever e, porque não, renovar algumas práticas na educação jurídica que se cristalizaram ao longo do tempo.

Efeito da globalização, ou das globalizações, nos termos de Souza Santos (s/d), por várias ordens de razão, o mundo mudou muito nas últimas décadas, mudanças socio-históricas, interesse na qualificação dos trabalhadores, mudanças na política e nas classes dominantes etc. Nessa perspectiva, parece pertinente que os professores dos Cursos de Direito, a fim de enfrentar os desafios conferidos na criação de um ambiente de educação jurídica mais sintonizado com a modalidade comunicacional emergente, busquem aprender com o paradigma comunicacional da mídia digital e promovam ações que reformulem o atual modelo pedagógico no sentido de possibilitar aos graduandos uma visão que os possibilite a fazer escolhas éticas entre os discursos em que circulam, o que possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitam a diferença.

Entende-se que é assim que as Ciências Jurídicas precisam dialogar com as teorias que têm levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais e humanas, na tentativa de compreender nossos tempos e abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias. Isso parece ser imperioso em uma área aplicada que quer intervir ou falar à prática social. Para isso, é necessária a promoção de discussões que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem.

Como saber quando uma disciplina ou um campo do conhecimento mudam? Uma forma de responder é: quando alguns conceitos irrompem com força, deslocam outros ou exigem reformulá-los (Garcia Canclini, 2008). Foi isso o que aconteceu no campo do Direito. Senão, como designar as contraposições entre o Direito oficialmente instituído e formalmente vigente e a normatividade emergente das relações sociais? Como distinguir entre a norma abstrata e fria das regras que regem comportamentos e a normatividade concreta aplicada pelos juízes? Como recepcionar e compreender as novas condições sociais, a emergência de novos sujeitos de direitos, valorizando o pluralismo jurídico efetivo que permeia essas relações?

A agenda contemporânea coloca em debate a oportunidade para redefinir os termos e os temas relevantes para uma adequada deliberação. E, uma questão que em geral fica de fora,

é fundamental para orientar a discussão. De nada valerá a “modernização do sistema”² se, ao mesmo tempo, não se atualizarem os paradigmas de realização do Direito e a renovação da cultura de formação dos seus operadores.

Assim, numa sociedade rumo a novos processos, as realidades e as redes de sociabilidade se misturam, as formas de explicação científicas pautadas num só conhecimento e em verdades fechadas e únicas encontram-se exauridas, pois o sistema fechado é incompatível quando os objetos das ciências se misturam e se confundem. Trata-se, pois, de mudança teórica baseada em mudanças fáticas da sociedade industrial para a digital; sociedade nacional para a global; da cultura unitária lógico-formal cartesiana para a cultura dos espaços fragmentados plurais e virtuais. (WOLKMER, 2001)

² Em relação à implementação das NTICs, considerando apenas o poder judiciário, podemos citar, dentre vários outros exemplos: 1) A **teleaudiência** que teve sua previsão legal com a Lei 11.419, de 19 de dezembro de 2006, que dispõe sobre a informatização do processo judicial. A edição desse diploma gerou inúmeras alterações no Código de Processo Civil, possibilitando a realização, na prática, do processo judicial eletrônico.

2) Com o advento das Leis 11.689/2008, 11.690/2008 e 11.719/2008 teve a legitimação, de fato, da realização da teleaudiência criminal e de outros atos cuja elaboração podem contar com o emprego da videoconferência, como por exemplo: a) A reunião virtual de consolidação da jurisprudência das turmas que compõem os Juizados Especiais Federais que é uma sessão conjunta de órgãos do Judiciário, que pode ser iniciada e concluída por videoconferência, conforme já autoriza a Lei 10.259/2001, art.14, §3º; b) O interrogatório, para tomada de declarações do indiciado ou suspeito, na fase policial, ou do acusado, na fase judicial – **vídeointerrogatório**. Lei 11.900/2009; c) O depoimento, para a tomada de declarações de vítimas, testemunhas e peritos – **vídeodepoimento**; d) O reconhecimento, para a realização de reconhecimento do suspeito ou do acusado, à distância, ato que atualmente se faz apenas com o uso de fotografias – **vídeorreconhecimento**; e) A sustentação oral à distância, perante tribunais, por advogados, defensores e membros do Ministério Público – **telessustentação**; f) O comparecimento, mediante o qual as partes ou seus procuradores e os membros do Ministério Público acompanham os atos processuais à distância, neles intervindo quando necessário; g) A sessão, ou a reunião virtual de juízes integrantes de tribunais, turmas recursais ou turmas de uniformização de jurisprudência; h) A justificação, em atos nos quais seja necessário o comparecimento do acusado perante o juízo, como em casos de *sursis* processual e penal, fiança, liberdade provisória, entre outros.

4) Acórdão da 6ª Turma do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região: PROCESSO ELETRÔNICO - DECISÃO JUDICIAL - SENTIDA PELO MAGISTRADO E DITA EM VOZ ALTA - GRAVAÇÃO EM VÍDEO – PERFEITA LEGALIDADE - ATO DEMOCRÁTICO QUE ATENDE AOS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS. Trata-se de processo totalmente eletrônico que tramita nos termos do art. 8º da Lei 11.419/06 bem como da Instrução Normativa 30/07 do E. TST e ainda da Resolução Administrativa 105/09 do TRT/Pr e Provimento Pres/Correg 02/11 também do TRT/Pr. Tanto a inicial como a contestação foram apresentados em meio eletrônico. As audiências foram realizadas na presença das partes, de seus advogados, do magistrado e do escrivão que lavrou as atas da sessão em documento eletrônico e assinado digitalmente. A sentença foi proferida oralmente e gravada em áudio e vídeo na presença das partes.

4) Recentemente tivemos, pela primeira vez em nosso país, a transmissão ao vivo pela Internet de um julgamento pelo tribunal do Júri. De acordo com o portal R7: “A transmissão do julgamento de Mizael Bispo de Souza, o primeiro júri mostrado ao vivo pela *Internet*, pelo rádio e pela TV no País, ofereceu aos telespectadores perspectiva diferente da encontrada por quem estava no plenário: ora mais completa, ora carente de alguns elementos importantes para se chegar a um veredicto pessoal sobre o réu. De toda maneira, a sensação é a de que foi possível chegar a uma conclusão com o que foi mostrado”. Ainda, segundo o R7:” Embora os “jurados virtuais” não pudessem ler os autos e ver um dos depoimentos nem tinham a prerrogativa de fazer perguntas, tiveram acesso ao comentário de juristas, closes em documentos, vídeos mostrados em plenário e até às pesquisas rápidas feitas na internet em momentos de dúvida”. No entanto, acredito que, para aqueles que puderam acompanhar o julgamento em tempo real, mesmo de lugares geograficamente distantes, embora não tenham tido uma visão geral de seus personagens, devido aos recortes restritos ao que o Juiz Leandro Bittencourt Cano autorizou gravar, a publicidade e o caráter didático pretendido para o julgamento parecem ter sido alcançados, sem que ele se tornasse um espetáculo televisivo.

José Geraldo de Sousa Junior (2003) relembra Marx numa de suas teses famosas (contra Feuerbach):

pretender serem os homens produtos das circunstâncias e da educação (e conseqüentemente, que os homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação diferente), é esquecer que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador tem necessidade de ser educado. (SOUSA JUNIOR, 2003, p. 12)

Para Souza Santos (2007), é necessário um “dês-pensar” o Direito fundado em tradicionais dicotomias: Estado Nacional x Sistema Mundializado; Sociedade Civil x Sociedade Política; Direito Público x Direito Privado; Utopia Jurídica x Pragmatismo Jurídico; pois, para o autor, o “dês-pensar” dessas dicotomias pode revelar dissimulações tradicionais que ocultavam o fato de que o Direito, assim pensado, pode “regular” tanto o progresso ou o desenvolvimento quanto a estagnação ou a decadência. Portanto, é hora de repensar o ensino jurídico, ou, nos termos de Souza Santos, “dês-pensá-lo”, ou ainda, é preciso uma educação jurídica que leve em consideração o cosmopolitismo subalterno que corresponde ao conjunto dos diferentes projetos e lutas contra-hegemônicas, que apesar da pluralidade e diversidade, não eliminam a possibilidade de comunicação, de compreensão mútua e de cooperação entre suas lutas emancipatórias, por inclusão social (SOUZA SANTOS, 2007).

Se por um lado, tomado apenas sob a perspectiva do ensino tradicional de caráter dogmático, diz Souza Santos:

O paradigma jurídico-dogmático que domina o ensino nas faculdades de Direito não tem conseguido ver que na sociedade circulam várias formas de poder, de direito e de conhecimento que vão muito além do que cabe nos seus postulados. Com a tentativa de eliminação de qualquer elemento normativo, as faculdade de direito acabaram criando uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade. Enquanto locais de circulação dos postulados da dogmática jurídica, tem estado distantes das preocupações sociais e têm servido, em regra, para a formação de profissionais sem um maior comprometimento com os problemas sociais. (SOUZA SANTOS, 2007, p. 71)

Por outro, nota-se um distanciamento entre as práticas pedagógicas nos cursos de Direito e a nova realidade comunicacional emergente. Enquanto a sociedade contemporânea, em grande parte, se beneficia com o advento das NTICs; os pares antitéticos – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – já não se sustentam mais faz muito tempo, “nem aqui nem acolá”; os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas. Esses pares são tão caros ao direito e ao seu currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais; além de ignorar que vivemos numa sociedade na qual as NTICs já estão inseridas e modificaram enormemente nosso modo de viver, queiramos ou não, seja por meio

dos cartões eletrônicos, das compras por meio da *Internet*, da realização de “*check in*” com apenas um clique no aparelho telefônico, das transmissões ao vivo das sessões de julgamento do Supremo Tribunal Federal, e, recentemente, da transmissão ao vivo de julgamentos do Tribunal do Júri. O que parece passar despercebido aos docentes da área jurídica, que querem dar ao vulgo (à plebe, aos pobres, aos trabalhadores, aos que falam a língua vulgar – o povo) os bens do conhecimento, levar as massas ao acesso sucessivo dos bens culturais valorizados, padronizados pelos intelectuais da Revolução Francesa – os iluministas que devem levar as luzes (da ciência) ao século XVIII, é que seus discursos didáticos surgem dessa vontade política do século XVIII: “dar ao vulto os bens culturais da ciência e do conhecimento”. No entanto, a produção cultural atual se caracteriza por um processo de *desterritorialização*, de *descoleção* e de *hibridação* que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias. (GARCIA CANCLINI, 2008 [1989])

Para Garcia Canclini, “essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores” (GARCIA CANCLINI, 2008[1989], p. 308). Nessa perspectiva, trata-se de *descolecionar* os “monumentos” patrimoniais, pela introdução de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens, aproximando assim a ciência do direito, tão necessária a todo e qualquer cidadão, dos seus destinatários finais, e fazendo-a dialogar com os bens culturais e as tecnologias do seu tempo.

Para tanto, são requeridas uma nova ética e novas estéticas jurídicas. Uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes. Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou design baseie-se no modelo de uma educação crítica.

Neste sentido, busca-se discutir duas abordagens pedagógicas: “por uma educação estética jurídica” e “por uma educação jurídica ética e crítica”. Acredita-se que as duas caminham juntas o que possibilita a realização de análises críticas das estéticas e formas dos objetos de ensino, e análises dos temas e do universo de valores que eles convocam, buscando uma ética crítica na análise dos enunciados jurídicos. Para isto, este artigo está dividido em 3 (três) partes: na primeira parte apresentar-se-á um breve histórico dos cursos de Direito no Brasil, com ênfase para algumas práticas que se cristalizaram ao longo do tempo; na segunda parte, far-se-á uma abordagem sobre as tecnologias enquanto mediadoras da educação: por uma ética e estéticas jurídicas; e na terceira, promover-se-á um diálogo entre as NTICs e o

Multiculturalismo: por uma educação jurídica ética e crítica nos “mundos das vidas”. Ao final, apresentaremos algumas breves considerações finais a título de não conclusão.

1. EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E CRISTALIZAÇÃO DE PRÁTICAS

Não é possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (FREIRE, 2003, p.33).

Sabe-se que no período colonial não houve criação de cursos superiores no Brasil. Ao contrário das colônias espanholas, era na metrópole que os estudantes brasileiros, que seriam os futuros funcionários do Estado, realizavam seu aprendizado social, político e jurídico. Diziam os colonizadores: “Não é conveniente que nesta conquista haja mais do que as cadeiras de gramática latina e as de ler e escrever [...] estudos superiores só servem para nutrir o orgulho e destruir os laços de subordinação legal e política que devem ligar os habitantes à metrópole.” (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 8)

Os bacharéis eram a principal fatia do estamento português que defendiam interesses próprios, cristalizados e transmitidos como herança a uma camada minoritária institucionalizada. Os futuros bacharéis eram filhos de famílias abastadas que, normalmente, já mantinham algum vínculo com o Estado patrimonialista português. Na busca por privilégios e sedimentação dos laços, com status de funcionários do Estado, os filhos do Brasil escolhiam principalmente os cursos jurídicos para assegurar-lhes as prerrogativas.

Ainda estávamos longe da desvinculação entre a Igreja e o Estado, daí a sustentação ideológica da colonização pelo Estado patrimonialista português, assim, o paradigma científico seguido era o jusnaturalismo tomista. Não havia uma política educacional estatal propriamente dita, a Igreja encarregava-se da educação básica na Colônia, como também na Metrópole, proporcionando assim a reprodução do sistema hegemônico vigente.

Sabe-se que com a mudança da Corte Portuguesa para o Brasil, por razões políticas, o séc. XIX foi palco de muitas mudanças na sociedade brasileira, em especial nas grandes províncias (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais). O que não acontecera em três séculos, agora se acelerava: a modernização do campo, o crescimento das cidades e sua industrialização; a proclamação da independência da colônia; a implantação da República e o

fim da Monarquia; a promulgação da primeira Constituição em 1824 e sua revisão republicana em 1891; o fim do trabalho escravo e sua paulatina substituição pelo trabalho assalariado. Tanto a burguesia como os novos trabalhadores afluíam às cidades das grandes províncias, buscando vida mais confortável e educação.

Ainda sob o regime monárquico, surge a necessidade de compatibilizar três condições teoricamente conflitantes: o regime monárquico, o Estado patrimonialista, e o regime jurídico-político liberal, o que só foi satisfeita na medida em que o liberalismo se tornou cada vez mais conservador e distante dos princípios democráticos. O pacto liberal antidemocrático seria revelado formamente na Constituição do Império, especialmente, após a dissolução da Assembleia Constituinte, quando foram expurgados quaisquer resquícios radicais jacobinos ou democráticos. Estava então selado o pacto conservador de formação do Estado Nacional, que requereria a formação de quadros para compor seu estamento burocrático. Para isto nada melhor que a criação de cursos jurídicos.

A celeuma inicial sobre a educação no Império ocorreu pela dúvida entre a implantação de cursos de alfabetização, liceus ou cursos jurídicos. A escolha pela terceira hipótese traduz a organização do Estado Nacional sob as luzes do liberalismo conservador. A opção lógica seria então a formação própria da “inteligência” que iria compor o estamento burocrático. Somados a esse fato estavam os interesses de reprodução, por parte da elite dominante, de sua própria formação, *habitus*³ e disciplina a serem difundidos no Brasil que se criava, arrogando-se independência intelectual, mas na realidade reproduzindo o seu aprendizado na antiga metrópole. A exclusão da possibilidade de criação dos cursos de alfabetização em larga escala estava em consonância com o liberalismo conservador – liberdade sem igualdade.

Já a discussão sobre a localização dos cursos jurídicos só confirma a tradição patrimonialista e a preservação do estamento burocrático, pois os parlamentares buscavam sempre argumentos para que fossem em seus estados de origem. O resultado foi a criação de dois cursos jurídicos, um em Olinda/PE e outro em São Paulo/SP, em 11 de agosto de 1827.

Em fins do século XIX, a educação pública ainda era pouco desenvolvida e não recebia muita atenção no Brasil. Por exemplo, em 1890, apenas 15% dos brasileiros eram alfabetizados. Faltavam homens diplomados para o serviço público de alto escalão, para o

³ “... a ação pedagógica implica o trabalho pedagógico como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetrar nas práticas e princípios do ‘arbitrário interiorizado’” (BOURDIEU, 1982, p. 44)

clero e profissionais liberais. Fora os Seminários, o Brasil como um todo tinha, no séc. XIX, apenas 10 escolas superiores, entre Faculdades, cursos militares e escolas.

A relação dos futuros bacharéis com o Estado Nacional já estava determinada pelos estatutos adotados. O Visconde de Cachoeira inicia pela finalidade das academias, que seria “formar homens hábeis para serem um dia sábios magistrados, e outros que possam vir a ser dignos deputados e Senadores para ocupar os lugares diplomáticos e mais empregos do Estado” (ADORNO, 1988, p. 31).

A dificuldade no que se refere aos recursos humanos nega mais uma vez a possibilidade de independência cultural. Os idealizadores e futuros professores das academias tiveram sua formação em Coimbra, e isso iria ser reproduzido em sala de aula, além da escolha de professores num país sem quadros, o que obrigava em muitos casos que esses elementos fossem portugueses.

Para o ingresso nas escolas superiores, não era necessário o secundário, mas passar nos Exames Preparatórios. Assim, pode-se observar que o Currículo no Brasil surgiu “de cima para baixo”, partindo dos Exames Preparatórios para o ingresso nos cursos superiores, que ditavam os programas de certos Colégios e Liceus cujos conteúdos tornaram-se obrigatórios no ensino secundário. Por muitos anos, até meados do século XX, a educação básica (primária) não recebia quase atenção. Desta forma, podemos dizer que o ensino secundário no Brasil, o nosso atual Ensino Médio, já nasce com vocação propedêutica, para preparar para os Exames Preparatórios, como hoje ainda precipuamente prepara para os Vestibulares.

⁴A primeira causa para a cômoda situação política e profissional dos bacharéis era sua origem familiar. Oriundos dos grupos dominantes e em ascensão, eles tinham assegurado os

⁴ Já no início de vida dos cursos jurídicos, já se perguntava como seria possível preparar a elite política brasileira no interior de um sistema que aparentemente não funcionava. A elite de então “formava-se” nos grêmios políticos, jornais literários, clubes filosóficos e instituições similares, e não nos cursos jurídicos, nos quais nem sequer a presença às aulas era exigida, e a aprovação nos exames era garantida. Aos “saudosistas” que insistem em afirmar que “outrora” havia uma melhor formação dos juristas, que os estudos eram levados a sério pelos acadêmicos, que as exigências eram maiores etc., pode-se dizer que os problemas relacionados a uma educação jurídica de qualidade não datam de hoje e não estão relacionados aos avanços tecnológicos da contemporaneidade. A estrutura defeituosa dos cursos jurídicos deitava raízes na pouca organização, no comportamento dos estudantes e dos lentes. Uma espécie de pacto de mediocridade reinava, embora com algumas reclamações de parte a parte, os alunos não assistiam às aulas, e os professores, quando lecionavam, não o faziam com a dedicação exigida. Ainda assim, os egressos das academias encontravam na vida pública, fosse nos aparelhos burocráticos do Estado ou no Parlamento, a guarida segura após “frequentarem” os cursos jurídicos. Sobre o ensino jurídico, após a Primeira República (1930 – 1964), diz Venâncio Filho, que em nada se alterou, ao passo que a sociedade vivia profundas transformações de toda ordem. Segundo o autor, “Examinando os quinze anos de evolução do ensino jurídico (1930 – 1945), vamos verificar que os resultados apresentados são bem mofinos. Enquanto que no campo econômico e social as transformações eram bastante significativas, no setor educacional um sério esforço se realizava; inclusive em matéria de ensino superior, no entanto, os cursos jurídicos mantinham-se na mesma linha estacionária” (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 27). Parece-nos que esta tem sido uma marca do ensino jurídico em nosso país, pois o Ensino Jurídico não tem acompanhado as

privilégios do estamento burocrático, por meio da transferência de *habitus* sob a forma de capital cultural familiar que iria ser reforçado pela titulação acadêmica. O título de bacharel iria servir como uma ponte entre a fazenda e a cidade. Sendo ele, filho, sobrinho, neto ou representante da oligarquia rural, seu domínio na corte europeizada e cheia de doutores iria completar a transformação do centro do poder do campo para os polos urbanos. Essa modificação ocorrida nos eixos do poder, além de conduzir à valorização do título acadêmico, levou consigo o vestuário, a linguagem, o portar-se, o vocabulário, o gosto estético, além de outros elementos que pudessem confirmar e destacar o bacharel.

No seu afã de europeizar-se, o futuro bacharel em Direito, e o bacharel mesmo, adotaram o maior número de símbolos que os distinguissem. Tornando estandarte de ascensão social, confirmada pelo poder monárquico, por seus pares, e pela sociedade, o doutor em direito e o *habitus* do qual era portador foram levados até as últimas consequências. O mulato bacharel começou a esmerar-se ou requintar-se mais que o branco em trajar-se ortodoxamente à europeia. Os diplomas dos cursos superiores não eram, com frequência, procurados em virtude de uma vocação que se traduziria numa aspiração real do saber, mas em função do *status* social que o conferia.

O Ensino jurídico no Império continuou a ser o centro formador da elite burocrática nacional. O que foi assegurado pelas escolas de direito que funcionavam como instância reprodutora do *habitus* a ser desenvolvido à frente da burocracia estatal, garantida pela titulação acadêmica que reservava aos bacharéis o exercício das funções a frente do Estado.

Após a primeira República e até os dias atuais, com a exceção do fato da derrocada do poder oligárquico e de ter havido um sensível aumento do número de estudantes de direito vindos em grande parte da classe média em ascensão, nada se alterou, ao passo que a sociedade vive profundas transformações de toda ordem. As avaliações mostram um aumento no número de bacharéis, no entanto, apontam para uma formação de baixa qualidade. Porém, a realidade do ensino superior é repleta de tensões e contradições, pois, se a forma de se ensinar cristalizou-se e continua a mesma, não deveriam os resultados continuar os mesmos? Ou seriam as Universidades que, tão apegadas às velhas tradições e às práticas cristalizadas, se esqueceram de observar que o perfil dos graduandos mudou, o mundo mudou? O que requer novas formas de se pensar a educação.

[...] uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a

transformações sociais pelas quais passam a sociedade. Esta reflexão, temos que fazer se queremos formar futuros operadores do direito “antenados” com os avanços e transformações sociais e tecnológicas da atualidade.

necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa. (FREIRE, 2003, p.78).

2. AS TECNOLOGIAS ENQUANTO MEDIADORAS DA EDUCAÇÃO: POR UMA ÉTICA E ESTÉTICAS JURÍDICAS

Há um diálogo crescente, muito novo e rico entre o mundo físico e o chamado mundo digital, com suas múltiplas atividades de pesquisa, lazer, de relacionamento e outros serviços e possibilidades de integração entre ambos, que impactam profundamente a educação escolar e as formas de ensinar e aprender a que estamos habituados. As mudanças que estão acontecendo na sociedade, mediadas pelas tecnologias em rede, são de tal magnitude que implicam – a médio prazo – em reinventar a educação como um todo, em todos os níveis e de todas as formas (MORAN, 2007, p. 1).

É fato que, ao longo da História, as comunidades sempre sentiram a necessidade de usar recursos externos para ampliar as possibilidades de trocas de informação. Somos seres sociais e precisamos da linguagem para interações que viabilizam trocas que são essenciais para a construção, manutenção e evolução das culturas comunitárias. Muitos desses recursos hoje são tão antigos que já ficaram quase tão “naturais” quanto a fala.

No mundo acadêmico, não há quem pense na possibilidade da construção dos saberes sem usar a escrita. No entanto, sabemos que nem sempre foi assim, pois os gregos na Antiguidade, por exemplo, discutiam se a leitura de textos escritos poderia ser uma fonte de aprendizado. Para Sócrates – para quem o ensino era centrado na conversa entre discípulos e mestre –, depender da escrita iria prejudicar a memória (pois os textos eram memorizados) e ler o texto na ausência do seu autor só iria favorecer interpretações erradas. Para o filósofo a escrita era um problema para a educação e não uma fonte de apoio. Isso parece estranho na realidade de hoje, na qual o texto escrito é uma ferramenta fundamental para nossas práticas acadêmicas. Na realidade, a escrita é tão “natural” que, muitas vezes, até não nos damos conta de que o texto escrito – impresso ou não – é um produto da tecnologia. Devido a essa naturalização do texto escrito, muitos acadêmicos se esquecem de sua fonte – o texto oral – e o têm como única fonte legítima de transmissão do conhecimento. Efeito Sócrates “de ponta cabeça”.

Para Buzato (2009), se voltarmos na História, é fácil entender os temores de Sócrates e ver como eles encontram paralelos nos dias atuais. Na época desse filósofo os gregos já tinham desenvolvido a escrita, mas a produção de textos escritos era relativamente pequena, dada a dificuldade e custo do papiro e de pergaminhos e a consulta desses textos também era complicada. Os rolos eram tiras enormes de papéis (papiros e pergaminhos) e, à medida que

uma mão desenrolava uma parte, a outra tinha que enrolar a parte oposta. Não dava para ler e tomar notas como fazemos hoje. Logo, era mais simples e eficiente “decorar” os textos. Hoje usamos nossa memória de uma forma mais eficiente, que envolve processos complexos de consulta a diferentes textos orais e escritos. Nesse processo de construção do conhecimento, usamos também notas manuscritas – resultado de retextualizações – ou digitalizadas como estratégias de estudo. A naturalização da escrita nas práticas acadêmicas nos leva a estranhar as críticas feitas por Sócrates. No entanto, não estranhemos tanto quando as pessoas acreditam que o uso de máquinas calculadoras fez com que as pessoas mais jovens perdessem a capacidade de fazer “contas de cabeça”. Como a máquina realiza operações numéricas de forma ágil e confiável, certos tipos de conhecimentos que antes precisavam ser memorizados, hoje são realizados de outra forma. Isso permite que, em princípio, nossos recursos de memória sejam explorados para operações mais complexas.

É possível que, no futuro, lendo sobre as críticas feitas hoje às calculadoras, as pessoas sintam o mesmo estranhamento que sentimos ao ler as colocações feitas por Sócrates ao texto escrito, e, no entanto, sem o registro escrito, hoje não teríamos condições de ter acesso e refletir sobre as colocações de Sócrates feitas em um período tão distante na história.

Trazendo esse problema para a realidade mais atual, hoje ainda há pessoas que avaliam os recursos oferecidos pelo computador e pela Internet com a mesma preocupação e suspeita que os gregos clássicos tinham sobre o texto escrito. Cabe avaliarmos essa questão, entendendo de forma mais esclarecida as possibilidades que a tecnologia digital traz para as práticas comunicativas que fazem parte do nosso cotidiano atual.

O Professor Marcelo El Khouiri Buzato, da Universidade de Campinas, fez um estudo detalhado sobre como as tecnologias foram sendo incorporadas em nossas vidas ao longo da história da humanidade. Segundo o autor, os estudos históricos indicam que as primeiras expressões escritas e figurativas, como as registradas nas figuras rupestres, tinham inicialmente uma função mística. Mas, gradativamente, elas não só migraram para outros tipos de suporte textuais como também passaram a cumprir funções mais cotidianas, registrando, para consulta posterior, informações sobre as mais diversas atividades culturais e transações comerciais. Esse processo, mesmo em sua fase mais primitiva, foi fruto de tecnologia.

Antes de refletirmos sobre o percurso da história da escrita, seria interessante que você recuperasse, de sua História de vida, como seu acesso a diferentes suportes e ferramentas de escrita mudou ao longo de sua vida escolar e profissional. Alguns, por exemplo, devem se

lembrar da evolução da caneta tinteiro às canetas com carga plástica recarregável até às canetas esferográficas.

Podemos entender como as invenções que passaram a ser exploradas na produção da escrita afetam de forma bastante direta as práticas de letramento. Quando o tinteiro ficava externo à caneta só podíamos escrever em lugares específicos. Primeiro as canetas---tinteiro e depois as esferográficas nos permitiram transportar nossa "ferramenta" de escrita para todo o lugar. Hoje com telefones celulares não só escrevemos mensagens de qualquer lugar como também as enviamos em tempo real para variados destinatários. O uso do envio de texto pelo celular também tem nos forçado a ser mais sucintos em nossas mensagens.

Vale a pena avaliar o quanto a tecnologia da escrita já mudou, mesmo no tempo curto de nossas vidas.

Sempre que nos deparamos com novas tecnologias, sentimos um estranhamento inicial que dificulta o seu uso. Existem pessoas que hoje veem a tecnologia como "inimigos impostos", outras como aliados valiosos. É fato que, no início, o novo assusta e irrita. Não podemos realizar ações que antes fazíamos de forma automática e somos forçados a entender a lógica de interface, os comandos e nos familiarizarmos com novos tipos de práticas comunicativas. Foi assim com as secretárias eletrônicas e com os controles remotos, só para citar alguns exemplos.

Hoje, não imaginamos nossa vida sem esses recursos. Os que se familiarizaram com o uso do computador e da Internet logo descobriram que, uma vez dominados os recursos que essas tecnologias oferecem, eles podem contribuir muito para facilitar nossa vida pessoal e profissional. Perdemos o medo com o uso (que transforma o "novo" em "familiar") e passamos a explorar esses usos quando compreendemos a sua funcionalidade em nossas vidas.

A construção da cultura depende da comunicação e a fala e a linguagem gestual são as formas mais naturais de comunicação, já que sua produção e recepção, em condições normais, não dependem de recursos externos ao nosso organismo. Mas, à medida que os conhecimentos e valores culturais foram se ampliando ao longo da história das diferentes comunidades, os indivíduos passaram a sentir a necessidade de formas alternativas de usar a linguagem e de ampliar seu potencial de trocas comunicativas. Para isso, começaram a criar recursos materiais que permitissem o registro de informações ou mensagens (nas paredes das cavernas, nas placas de pedra, barro ou madeira, em pedaços de couro de animais ou, posteriormente, na manipulação de fibras de plantas usadas para fabricar os papiros). Gradativamente, foram também criando novas convenções de linguagem que permitiam a

troca de mensagens, mesmo se as pessoas estivessem distantes. Sinais de fumaça, o som de batidas em árvores e tambores e o som de cornos de animais usados como trombetas foram, possivelmente, as formas mais primitivas de comunicação a distância criadas pelos seres humanos.

A tecnologia da imprensa ampliou e popularizou o acesso ao material escrito. No entanto, isso não resolveu o problema de comunicação à distância que as novas organizações sociais passaram a sentir necessidade. Esses problemas, aliados às possibilidades propiciadas pelas novas descobertas, como a eletricidade, foram o cerne do que hoje chamamos TICs, ou seja, Tecnologias de Informação e Comunicação. Passamos por meios que permitiam acesso imediato a mensagens curtas, como os telégrafos, a formas que possibilitavam a transmissão e recepção de áudio, como o rádio, ou que abriram canais para a comunicação a distância, como o telefone. O registro de imagens também passou por mudanças significativas: fotografia em preto e branco, fotografia a cores, imagens em movimento exploradas pelo cinema, vídeo e programas da televisão. Surgiram as máquinas fotocopadoras --- substituindo os antigos mimeógrafos --- e aparelhos de fax facilitaram a reprodução e envio de textos a pontos remotos.

A tecnologia digital permitiu que essas diferentes formas e possibilidades de construção de sentidos pudessem ser acessadas em uma única máquina: o computador. Com a Internet, na fase conhecida como Web 2.0, foi viabilizada a comunicação em tempo real ou quase real, que é central para a construção das redes sociais virtuais.

Esses diferentes recursos de acesso à informação e trocas interativas, antes dependentes de um computador fixo ligado à Internet, hoje tornaram-se móveis: aparelhos celulares, *palms*, *tablets* e *laptops*, por exemplo, fazem parte da tecnologia que nos permite estar conectados nessa era em que a cultura torna---se simultaneamente local e global.

É importante lembrar como o uso de determinadas tecnologias sempre passa por um período inicial de familiarização e apropriação. Deve-se ressaltar que esse processo ocorre porque tais tecnologias tornam---se cada vez mais presentes em nossas vidas. Isso acontece porque um grande número de pessoas percebe que as inovações trazem facilidades para a realização de práticas já familiares ou dão origem a novas possibilidades de ações. Comumente, quando se fala em tecnologia e comunicação, logo nos vêm à mente os diferentes recursos oferecidos pelas TICs. Como já foi dito, por estarmos tão familiarizados hoje com a escrita, é comum não lembrarmos que ela é também produto de uma tecnologia

que se desenvolveu ao longo de milhares de anos. É por isto que refletir sobre o passado pode nos ajudar a pensar o presente.

Historicamente, segundo Buzato (2011) o desenvolvimento da tecnologia envolveu a escolha e criação de meios adequados para o registro do texto (tecnologia de suporte textual) e também instrumentos que permitiram realizar tais registros. Essa nova tecnologia foi gradativamente sendo aprimorada, de modo a facilitar a consulta e o transporte de material escrito. Basta compararmos os códex antigos, extremamente pesados, com os livros de bolso que temos hoje. Como era de se esperar, esses avanços na tecnologia de suporte, assim como o custo da reprodução de material escrito, também afetaram as situações e condições de leitura de texto.

Assim, os livros acabaram saindo dos sacrários e bibliotecas para nossas casas e foram incorporados também em nossas atividades de lazer. Além dessas mudanças na tecnologia de suporte, a popularização do uso da escrita também se deve às mudanças que ocorreram nas normas linguísticas, as quais foram adequando de forma cada vez mais eficiente a linguagem às possibilidades e limites dos novos meios de comunicação.

Ora a academia e o Direito, principalmente em tempos de pós-positivismo e de interpretação mediada por princípios, não podem ficar alheios a essas mudanças tão significativas advindas com a globalização e o advento das NTICs.

Não podemos ignorar que os graduandos em Direito da atualidade são jovens nativos⁵, e já estão acostumados com a diversidade cultural de produção e recepção de discursos assim como com a diversidade de linguagens que os constituem. Tratam-se de discursos interativos; mais do que isso, colaborativos. Esses discursos, segundo Rojo (2012) fraturam ou transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos discursos [verbais ou não]). São híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos mídias e culturas).

Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (web), permite que o usuário interaja em vários níveis e com vários interlocutores

⁵ Prenski (2001) caracteriza os usuários das tecnologias digitais como “nativos” e “migrantes”, ressaltando o fato de que “os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com essa nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados de computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas”. Enquanto nós outros –as gerações anteriores – de certa forma “migramos” para essa realidade e a ela tivemos de nos adaptar (http://depiraju.edunet.sp.gov.br/nucleotec/documentos/Texto_1_Nativos_Digitais_Imigrantes_Digitais.pdf> acesso em 14/02/13).

(interface, ferramentas, outros usuários, discursos etc.). Se as mídias anteriores eram destinadas à distribuição controlada da informação/comunicação – aliás, a imprensa se desenvolveu em grande parte com esse fim –, a ponto de se falar, no caso das mídias, que elas foram destinadas às massas (rádio, TV) em vez de às elites (imprensa, cinema) na constituição de uma “indústria cultural” típica da modernidade, centralizada pelos interesses do capital e das classes dominantes e que colocava o receptor no lugar de consumidor dos produtos culturais, a mídia digital e a digitalização (multi)mídia que a mesma veio a provocar mudou muito o panorama. (ROJO, 2012, p. 23)

Por sua própria constituição e funcionamento, ela é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários, assim, seu nível de agência é muito maior. Sem nossas ações, previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam. É por isso que o computador não é uma mera máquina de escrever, embora muitos migrados ainda o usem apenas como tal (Rojo, 2012). Para a autora, essa característica interativa fundante da própria concepção da mídia digital permitiu que a usássemos, cada vez mais, mais do que para a mera interação, mas para a produção colaborativa. Assim, o conceito de web 2.0⁶, criado por Tim O’Reilly, tenta recobrir os efeitos dessa mudança.

Essa nova lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, discursos, imagens, sonoridades) (Rojo, 2012).

Mas se nossos alunos graduandos são “nativos” e já lidam com muito mais fluência do que nós, migrados, com as NTICs, então, por que incluir em nossas práticas em sala de aula algo que em muitos níveis esses graduandos já sabem? Para disciplinar seus usos?

Para Rojo (2012), antes de nos perguntarmos sobre como disciplinar os usos das NTICs, é preciso pensar um pouco sobre como essas NTICs podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Em uma ciência, como é o Direito, que pretende dizer à prática social, precisamos olhar ao nosso redor, ver como a sociedade se estrutura e se comporta, verificar quais instrumentos e ferramentas são utilizados na atualidade, como as culturas se comunicam, se mesclam e se transformam etc. Não podemos ignorar, como já foi dito, que muitos conceitos foram se modificando ao longo da história. Então, não podemos continuar trabalhando com base nos mesmos conceitos de outrora. Não podemos nos “agarrar” ao passado e querer que nossos alunos graduandos vivam esse passado. Podemos

⁶ Web 2.0 é a mudança para uma internet como plataforma e um entendimento das regras para obter sucesso nessa nova plataforma. Entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitassem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência coletiva. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0>, acesso em 09/03/13)

ensiná-los a se beneficiarem com as experiências boas e ruins de nossa história, mas não podemos forçá-los a “viver a nossa história”, temos o dever de estimulá-los a construírem “sua própria história”, a história do seu tempo! Para Lemke (1994):

Há dois paradigmas de aprendizagem e educação em disputa em nossa sociedade hoje e as novas tecnologias vão, acredito, mudar o equilíbrio entre eles significativamente [...] o paradigma de aprendizagem curricular: aquele que assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo [...] e o paradigma de aprendizagem interativa. (LEMKE, 1994, s/p)

Pode-se entender que vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável; que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, para além do currículo; que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. Em relação à ciência do Direito, é preciso que nossos graduandos, futuros operadores do Direito, sejam pelo menos um pouco críticos e céticos quanto à informação e aos pontos de vista que lhes são passados, e tenham alguma ideia sobre como julgar suas convicções. Para isto, são requeridas uma ética e várias estéticas e aí se encontra um trabalho que os docentes dos cursos de Direito podem tomar para si: discutindo criticamente as “éticas” ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes “estéticas”, constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais, aqui estamos no domínio das atitudes e valores (Rojo, 2012).

3. DIÁLOGO ENTRE AS NTICs E O MULTICULTURALISMO: POR UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA ÉTICA E CRÍTICA NOS “MUNDOS DAS VIDAS”

Se nos concentrarmos nas questões relacionadas às convenções. Nossos graduandos têm sido considerados, na pior das hipóteses, receptores passivos dos sistemas já existentes, como já dito anteriormente, desde sempre. Na melhor das hipóteses, eles são tidos como agentes na reprodução das convenções. Este posicionamento encontra respaldo nos Currículos dos Cursos de Direito que têm como foco principal uma formação técnica baseada na forma, e que têm como medida de resultados os padrões oficiais preestabelecidos, como se novos padrões não pudessem ser estabelecidos. Outro modelo utilizado são aqueles nos quais os graduandos são direcionados a formas padrões, imersos em textos de significado literário ostensivo, ou poder social (cultura dos manuais). Em ambos os casos, a cultura é

implicitamente ou explicitamente considerada como estável, e o ensino como sendo fundamentalmente a tarefa de levar os graduandos na direção de uma norma singular – muitas vezes entendida como “cultura nacional”, “cultura comum”, “cultura de núcleo”. Nesta visão de cultura, os futuros operadores do Direito são tidos como portadores passivos ao invés de participantes ativos e responsáveis.

Essa visão de ensino e cultura é, em grande parte, produto da época quando a lógica dos sistemas do fordismo, nacionalismo e cultura de massa quiseram aplicar formas simplistas de homogeneidade em um mundo que era inerentemente heterogêneo. Arrumam-se as fronteiras de culturas na tentativa de impor um selo de “identidade” em seu sentido literal, concentram-se na manutenção como se fossem curadores de um tipo de “museu das formas de vida humana”.

Por outro lado, a noção de uma educação jurídica ética e crítica possui um conjunto diferente de entendimentos sobre os meios e os fins. Ao invés de se concentrar na estabilidade e regularidade, o foco são a mudança e a transformação pelas quais passa o mundo contemporâneo. A gama de complexidade e recursos representacionais a disposição do indivíduo é de tal monta que cada representação é invariavelmente única e híbrida o que permite um futuro de diversidade produtiva, pluralismo cívico e identidades multifacetadas. Assim, como transformadores de sentidos e construtores de culturas, nós somos profundamente responsáveis pelas consequências imediatas dos nossos “Projetos”, e, num sentido mais amplo, pelo nosso futuro individual e coletivo.

No entanto, uma coisa é dizer que há diferenças culturais, e, em seguida, voltar atrás e “live and let live” – viva e deixe viver – mas, outra coisa é avaliar a importação dessas diferenças. Talvez o conceito de “mundo da vida” possa nos auxiliar na diferenciação entre a transformação no sentido de reprodução cultural e a transformação no sentido de mudanças criativas. O mundo da vida é o mundo das experiências vividas diariamente; um mundo onde a transformação acontece de uma forma menos criativa e consciente. O mundo da vida nos é dado – já está lá – como o ambiente que molda os indivíduos para que se tornem seres humanos, assim como os bebês e as crianças são “socializados”, e, simplesmente, no senso comum, se tornam adultos.

Nos termos de Husserl (1970), o mundo da vida é “o mundo válido que existe para nós”, o “mundo da vida intuitivo do ambiente”, o “reino original das evidências próprias”, “as validades que persistem habitualmente”, “verdades práticas situacionais do dia a dia”, “o

mundo das experiências diretas de intersubjetividade”⁷ (HUSSERL, 1970, p.p. xI – xLi, 109, 121, 127-8, 132-133). O mundo da vida está lá fora, é o que esperamos que esteja lá porque sabemos que sempre está lá; é o mundo que nossas compreensões e ações diárias já adquiriram. É o chão para os nossos pés. No entanto, o mundo da vida não é menos que um local de subjetividade e agência do que qualquer outro.

Este mundo da vida é matéria prima da cultura, um conjunto compartilhado de pressupostos sobre o que é viável ou bom no mundo, assim como o que é inútil ou ruim. “São todos os níveis construídos de validade e adquiridos pelas [pessoas] para o mundo de suas vidas”. Essa construção, Husserl chama “sedimentação”, um processo permeado de cultura na qual “todos nós pertencemos ao mundo ... pelo fato de... vivermos juntos”. A linguagem é um dos principais meios de “sedimentação inevitável dos produtos mentais”. De fato, caímos no que Husserl chama de ‘sedução da linguagem’, na qual as “validades aparentemente fixas de associação” fazem as coisas parecerem naturais, permanentes e universais por terem sido nomeadas. Mas, não é nada disso, Husserl nos adverte, e nós não podemos deixar de ficar “decepcionados com a experiência subsequente” (HUSSERL, 1970, PP. 133, 161-162).

Mas o que Husserl não diz, conforme Kalantzis e Cope (2006), é que o mundo da vida é também inerentemente diverso, é polimorfo, multifacetado e capaz de realizar múltiplas combinações. Assim, não há um “mundo da vida”, mas uma infinidade de “mundos das vidas” sobrepostos; sempre únicos em algum momento no tempo e no espaço, e mesmo assim, a natureza da sedimentação é sempre referenciada em algum lugar em relação aos modelos estabelecidos de representação e cultura.

Então, o mundo da vida é um lugar de Projetos e transformações dentro de horizontes praticamente limitados, este é o ponto de referência para o exercício de práticas pedagógicas situadas. Uma Instrução Aberta e Enquadramento Crítico são estratégias para ampliar os horizontes representacional e cultural dos graduandos para além de onde eles já chegaram e, então, levar essas práticas mais amplas de volta para o mundo da vida na forma de Prática Transformada. Isto também significa que o mundo da vida é o ponto de referência para o processo de transformação que é o propósito da Educação (Freire, 2006).

Entretanto, além do horizonte do mundo da vida, existem formas mais expansivas e mais profundas de conhecimento e de sentido, que Husserl chama de “transcendental”. Transcendental para Husserl é como uma ciência natural, um método que é projetado para

⁷ Tradução nossa do texto em inglês: “the world valid as existing for us”, “the intuitive surrounding world of life”, “the realm of original self-evidences”, “habitually persisting validities”, “everyday practical situational truths”, “the world of straightforward intersubjective experiences” (HUSSERL, 1970).

melhorar progressivamente, através de previsões científicas, essas predições são as únicas possíveis na perspectiva do que pode ser experimentado e experimentável no mundo da vida. O transcendental vê o mundo a partir de vários ângulos, buscando novas formas nas quais o mundo pode se apresentar, assim como “a mudança de perspectivas” e o desenvolvimento de uma síntese teórica. Essas são algumas das maneiras “como medimos o mundo da vida... na busca por um conjunto de ideias que se encaixem nele”; algumas formas de podermos conhecer e significar com maior profundidade e horizontes mais amplos do que o que é possível no mundo da vida. (HUSSERL, 1970, pp. 51-52, 110, 158).

Mas o transcendental faz muito mais que a ciência natural convencional. A ciência muitas vezes tende, ingenuamente, a nomear as coisas como verdades objetivas ou fatos, como se eles acontecessem isoladamente, distantes dos interesses humanos. O transcendental, pelo contrário, sempre reflete sobre o mundo da vida, reflete sobre os fatos que nos interessam, e porque eles são apresentados como se fossem autoevidentes, verdades objetivas. (Husserl, 1970, pp.59, 159, 205). Isto significa que temos que deixar as crenças e nos afastar do mundo – um processo que Husserl chama de “distanciamento da habitual unilateralidade ou objetivismo ingênuo”.

Mas como promover este distanciamento? É neste momento que podemos expandir e aplicar os conceitos de Husserl de “mundo da vida” e de “transcendental” na teoria crítica do pluralismo cultural.

De fato, Existem fenômenos de diferença cultural. Os “mundos das vidas” são, evidentemente, diferentes, tanto em termos de características dos grupos como em termos de fluxos únicos de influência que criam identidades multifacetadas, aqueles projetos originais híbridos de sentido em cada enunciado.

Começando pelos fenômenos culturais de diferenças no mundo da vida e sempre voltando a esses fenômenos culturais, o transcendental acrescenta perspectivas em relação a duas dimensões, a dimensão de profundidade e a dimensão de expansão. Ambas são processos de ‘desnaturalização’ do mundo da vida, de tornar o cotidiano estranho a fim de lançar uma nova luz sobre ele e ter uma base mais informada para projetar significados iminentes e futuros sociais mais amplos.

Na atualidade, quando a complexidade da “cultura sensitiva” entra em ação, o visual, espacial, gestual, sonoro, imagético, pictórico, imagens estáticas e em movimento, a bricolagem são colocados em formas multimodais e multissemióticas de representação, pode-se dizer, então, que nem o mundo da representação poderia ser, em hipótese alguma, fixo.

Assim, o advento das NTICs parece envolver, a princípio, um mero salto tecnológico que nos traz questões relacionadas aos meios de informação e formas de comunicação. No entanto, essas mudanças relacionadas aos ambientes de comunicação envolvem, mais profundamente, um salto cultural no qual a questão da diversidade cultural pode ser crucial.

De fato, os computadores estão, sem dúvidas, mudando o mundo, e as multimídias representam o topo da comunicação mediada por computadores e da tecnologia da informação. Isto é o que todo um conjunto da literatura sobre o tema – desde escritos acadêmicos ultrapassados e escritos populares, assim como as novas formas de escrita publicadas na Internet – está nos dizendo na atualidade. De certa forma, esta é uma afirmação do óbvio. Como se sabe, as NTICs acabaram com o ‘espaço’ da forma como o conhecemos. Viviam-se em mundo cívico onde tinha-se que ir de um lugar para outro para realizar determinadas ações. O *infobahn*, ao contrário, é antiespacial. Coloca-se, assim, um final para as separações geográficas e institucionais. E, com o desaparecimento das ‘distâncias’, também as definições sociais de espaço perdem lugar. Na atualidade você pode morar em um lugar e trabalhar em outro muito distante, e a distinção entre “sua casa” e “o seu local de trabalho” se torna turva. Isto significa o fim das distinções sociais e “legibilidade cívica”. A fachada do banco, o terno do seu chefe e a placa com letreiro na mesa ou na porta de um escritório, tudo ficou reduzido à igualdade de condições das páginas da Web e nas mensagens eletrônicas (emails), um tipo de república vernacular.

Este ambiente das NTICs também é assíncrono, os corpos são ‘avatars’, um lugar de fácil anonimato e múltiplas identidades. A tendência tecnológica para a miniaturização, que está no cerne dessa revolução, pode eventualmente significar a desmaterialização, e caminhar em direção à comercialização de símbolos culturais, ao invés do comércio de coisas. Essas são algumas especulações atuais feitas por algumas correntes filosófico-tecnológicas presentes nas publicações científicas sobre os computadores, os sistemas de informação e os multimídias (Gilster, 1997; Mitchell, 1995).

Sendo o Direito uma ciência que dialoga com as ciências do seu tempo, como ignorar todas essas mudanças? Como nos mantermos presos ao mundo pré-tecnologias da informação e comunicação ao elaborarmos nossos planos de aula e metodologias de abordagens nos Cursos de Direito? No entanto, como fazê-lo de forma ética, na medida do possível, do necessário, do adequado e do desejado? Essas são questões que precisam ser discutidas haja vista que “os mundos das vidas” dos operadores do Direito na atualidade já não são mais os mesmos, e os projetos de futuro para os futuros operadores do Direito, nossos alunos

graduandos, apontam para um avanço tecnológico cada vez maior, o que refletirá na forma como terão que atuar profissionalmente e em novas formas de agência para a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já fora dito anteriormente, não houve aqui a intenção de apresentar “receitas” prontas sobre como deve ser a ação pedagógica nos cursos de Direito. Quanto se trata da área da Educação Jurídica, não se pode objetivar muito mais do que promover a discussão sobre tais práticas numa área das ciências sociais aplicadas que quer intervir ou falar à prática social. Assim, o objetivo é unicamente colocar em discussão algumas questões relacionadas às mudanças que, inevitavelmente, ocorreram em nossa sociedade com o advento das NTICs e como essas mudanças afetaram nossos alunos graduandos e nossas práticas pedagógicas.

O que seja, pois, na contemporaneidade, uma educação em Direito adequada a esse discente multicultural se configura, acredita-se, como aquela que possa trazer aos alunos “projetos de futuro” que considerem três dimensões: a da *diversidade produtiva* (no âmbito do trabalho), a do *pluralismo cívico* (no âmbito da cidadania) e a das *identidades multifacetadas* (no âmbito da vida pessoal). Kalantzis e Cope (2006) discutem, pois, a questão dos multiletramentos relacionada a três universos sociais: o campo do trabalho, o da participação na vida da cidade e o da vida pessoal.

No campo do trabalho, chamam a atenção para o fato de que a modernidade tardia não mais o organiza de maneira fordista, a partir da divisão do trabalho em linha de produção, a produção e consumo de massa, mas que, no pós-fordismo, espera-se um trabalhador multicapacitado e autônomo, flexível para adaptação à mudança constante. A logística de negociar diferenças e mudanças leva a organização do trabalho a uma nova fase, a da *diversidade produtiva*, inclusive em termos de especialização em nichos e terceirização da produção e da customização do consumo. Para os autores, formar para esta realidade requer uma epistemologia e uma pedagogia do pluralismo: “uma maneira particular de aprender e conhecer o mundo em que a diversidade local e a proximidade global tenham importância crítica” (KALANTZIS e COPE, 2006, p. 130).

No âmbito da educação para a ética e a política, o *pluralismo cívico* seria, acredita-se, a Instituição de Educação Superior buscar desenvolver nos discentes a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida, espaços cívicos e contextos de trabalho em que cidadãos se encontram; “a ampliação dos repertórios culturais apropriados ao conjunto de contextos onde a diferença tem de ser negociada; [...] a

capacidade de se engajarem numa política colaborativa que combina diferenças em relações de complementaridade.” (KALANTZIS e COPE, 2006, p. 139). Como se pode perceber, o fato de que as pessoas atualmente vivem concomitantemente em muitas subculturas, hoje altamente personalizadas, provoca uma consciência altamente descentrada e fragmentada (*identidades multifacetadas*).

As Faculdades de Direito podem buscar um pluralismo integrativo, antídoto necessário à fragmentação. “A diversidade precisa tornar-se a base paradoxal da coesão” (Id. *Ibidi*, p. 145). Deve-se buscar novas formas de consciência: “constantemente ler o mundo criticamente para compreender os interesses culturais divergentes que informam significações e ações, suas relações e suas consequências” (Id. *Ibidi*, p. 147).

A partir da apropriação múltipla de patrimônios culturais, abrem-se algumas possibilidades de experimentação e de comunicação, com usos democratizantes. Conforme Garcia Canclini (2008), trata-se de descolecionar os monumentos patrimoniais, por meio da introdução dos novos mídias, tecnologias e linguagens, o que pode levar o graduando em Direito a dialogar com os bens culturais e as NTICs e, assim, tornar-se um operador do Direito em sintonia com a realidade comunicacional do momento.

Segundo Soares (2004) a revolução tecnológica provoca uma mudança visceral no mundo hodierno, no caso de sua manifestação mais inquietante, a Internet inova nos parâmetros de sua própria análise, na dimensão formal do seu objeto, isto é, “a virtualidade”. Para a autora eis o paradoxo das NTICs, de um lado liberta, mas do outro, quando o cidadão fica excluído digitalmente, aprisiona. O pior é que exclui quem não tem habilidade para acessar às informações disponíveis, apreendê-las e utilizá-las criticamente com agência. Afastando o cidadão tanto da construção quanto da realização da justiça.

Neste sentido, é possível a realização de um trabalho que tenha como ponto de partida as culturas de referências dos graduandos, e de mídias e linguagens por eles conhecidas, em busca da realização de um trabalho com enfoque crítico, pluralista, ético e democrático do Direito, na direção de novos conhecimentos filosófico-sociológico-jurídicos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

- BUZATO, M. E. K. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007, 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2007.
- _____, *Multiletramentos, Linguagens e Mídias*. Curso de Especialização em Língua Portuguesa On-line. 1ª ed. REDEFOR – IEL/UNICAMP – SEE-SP, 2011.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____, *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].
- GILSTER, P. *Digital literacies*. NC State University, Raleigh, NC: John Wiley and Sons, 1997.
- HUSSERL, E. G. A. *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press. 1970.
- KALANTZIS, M. e COPE, B. Designs for social future. In: B. COPE; M. KALANTZIS (orgs). *Multiliteracies – literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006 [2000].
- LEMKE, J. L. Metamedia literacy: transforming meanings and media, in: REINKING, D. et alii (orgs). *Handbook of literacy and technology: transformations in a post-typographic world*. Hillsdale: Erlbaum, 1998.
- MITCHELL, D. The End of Public Space? People's Park, Definitions of the Public, and Democracy. *Annals of the Association of American Geographers*. V. 85, 1ª Ed. Pp. 108 – 133, Março de 1995. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8306.1995.tb01797.x/abstract> Acesso em: 20/11/2012.
- MORAN, J. M. As mídias na educação. In: MORAN, J. M. *Desafios na comunicação pessoal*. São Paulo: Paulinas, 2007. Disponível em: www.eca.usp.br/moran/midias_educ.htm Acesso em: 10/03/2013.
- NEW LONDON GROUP, 2006 [1996]: Designing social futures. In: B. COPE; M. KALANTZIS (orgs). *Multiliteracies – literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006 [2000].
- PRENSKI, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the horizon*, vol. 9, nº5, outubro de 2001. MCB University Press.
- ROJO, R. H. R. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R. e MOURA, E. (orgs) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____, *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial, 2009.

SOARES, F. de M. *Teoria da legislação: formação e conhecimento da lei na idade tecnológica*. Porto Alegre: Fabris Editor, 2004.

SOUSA JUNIOR, J. G. de. O acesso ao Direito à Justiça, os Direitos Humanos e o Pluralismo Jurídico. *International Conference on Law and Justice in the 21st Century*. Coimbra: 29-31 de maio de 2003.

SOUZA SANTOS, B. de. *Para uma revolução democrática da justiça*. 2007a.

_____, Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova*, nº39 – 97. Disponível em: www.scielo.br/pdf/In/n39/a07n39.pdf Acesso em: 02/02/2013.

VENÂNCIO FILHO, A. *Das arcadas ao bacharelismo*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

WOLKMER, A. C. *Pluralismo jurídico – fundamentos de uma nova cultura no direito*. São Paulo: Alfa Omega, 2001.