

O valor da diversidade: desafios no ensino de Antropologia Jurídica para o curso de Direito¹

João Francisco Kleba Lisboa² (UNICERP)

A recente obrigatoriedade do ensino de Antropologia Jurídica nos cursos de Direito, seja em disciplina específica ou não, abriu um amplo campo de trabalho e pesquisa para o qual ainda não há uma uniformização mínima de métodos e conteúdos, assim como tampouco se tem formada uma compreensão compartilhada do papel que tais conhecimentos podem exercer no meio profissional jurídico. A própria definição do que seja Antropologia e quais seus objetos de estudo no mundo contemporâneo parece algo nada familiar aos recém-formados em Direito, possíveis encarregados da função de explicar tais termos enquanto professores de tal conteúdo. Dentre os antropólogos, por sua vez, nem todos têm a proximidade com o mundo jurídico devida para que possam suprir a demanda das faculdades de Direito públicas e privadas espalhadas pelo País. As dificuldades ligadas ao ensino de Antropologia Jurídica, no entanto, já se apresentam a esses pioneiros educadores, algo que não deixa de ser concomitante à percepção de que a matéria tem mesmo muito a contribuir na formação dos futuros bacharéis e tudo indica que sua presença continuará sendo necessária.

Transformações no ensino do Direito

Passados vários anos desde a criação dos dois primeiros Cursos de Direito no Brasil, em São Paulo e Olinda, na época do Império, pela Lei de 11 de agosto de 1827, o Direito é ainda hoje identificado como um curso de caráter “tradicional” se comparado a outros que vieram se somar a ele enquanto possibilidades de formação superior universitária. Por um lado, é verdade que dessa data até 1962 pouca coisa mudou, prevalecendo a continuidade com uma forma arcaica não apenas de definir o Direito como também de ensiná-lo. É apenas em 1962 que se rompe com a ideia de um currículo único, rígido e predeterminado para os Cursos de Direito, mas sem provocar grandes alterações nessa estrutura de ensino, sendo que os

¹ II ENADIR, GT 08 - A antropologia em espaços de ensino do direito e o direito em espaços de ensino da antropologia.

² Mestre e bacharel em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atualmente leciona no Centro Universitário do Cerrado – Patrocínio, UNICERP, em Patrocínio, MG.

mesmos chegam às portas do século XXI com um viés ainda fortemente legalista, despolitizado e tecnicista.

É assim que percebem, os relatores do Parecer nº 55/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito, José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer:

(...)verifica-se que os primeiros cursos de Direito, no Brasil, desde 1827 a 1962, tiveram um “currículo único”, nacional, rígido e invariável, constituído de nove cadeiras (*cathedra*), a ser cumprido em cinco anos, refletindo os aspectos políticos e ideológicos do Império (com a forte influência do Direito Natural e do Direito Público Eclesiástico), durante o qual, até a Proclamação da República, só foi possível uma alteração curricular, em 1854, com a inclusão das cadeiras de Direito Romano e do Direito Administrativo. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004a, p. 03).

O advento da República trouxe evidentes alterações, pesando aí a forte inclinação positivista na redefinição curricular. Disciplinas como Direito Natural e Direito Público Eclesiástico foram excluídas para darem lugar a matérias novas como Direito Romano, Filosofia do Direito e Medicina Pública, dentre outras. Tal “evolução” do ensino jurídico é esmiuçada com precisão no Parecer citado, que explica ainda a dificuldade em promover mudanças na linha de pensamento dominante:

Com algumas poucas modificações decorrentes da influência do positivismo no período Republicano, o currículo se manteve com o mesmo núcleo fixado na Lei 314/1895 até 1962 quando o Conselho Federal de Educação avançou da concepção até então vigente de “currículo único”, rígido, uniforme, para todos os cursos, inalterado até em razão da lei, para a nova concepção de “currículo mínimo” para os cursos de graduação, incluindo-se, portanto, o bacharelado em Direito, na forma e sob as competências previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61.

Esses enfoques revelam, dentre outros motivos, como o curso de Direito esteve, durante o Império e no período republicano até 1962, sob forte e incondicional controle político-ideológico, constituindo-se “**currículo único**”, com as poucas alterações já apontadas, o que explica a enraizada resistência às mudanças, somente incentivadas, ainda que de forma tênue, a partir de 1962, com a implantação do **primeiro currículo mínimo nacional**, para o curso de Direito. (Idem, p. 05).

Apesar da passagem do paradigma anterior de “currículo único” para a concepção de “currículo mínimo”, promovida pelo Conselho Federal da Educação em 1962 – modelo que entrou em vigência a partir do ano seguinte – ser considerada um passo importante em direção à flexibilização do ensino jurídico, pesquisadores estão de acordo em afirmar a insuficiência dessas medidas. Ao contrário, os esforços se voltariam dessa vez para a profissionalização dos

bacharéis, enfatizando o caráter técnico e dogmático dos cursos, de forma imediatista e sem aprofundamento teórico. De acordo com Rodrigues, esse enfoque representou uma continuidade dos objetivos da velha República:

A implantação desse novo modelo, estruturado já na perspectiva de uma autonomia parcial das IESs, em realidade não alterou muito a estrutura vigente. Na prática continuou existindo um curso com rigidez curricular. Além disso, as matérias listadas demonstram a manutenção da tendência, implementada principalmente a partir da Reforma Francisco Campos, de transformar o Ensino do Direito em formador de técnicos do Direito. Nesse currículo, a única matéria destinada a uma análise mais ampla do fenômeno jurídico era a Introdução à Ciência do Direito. O novo modelo, que passou a vigorar em 1963, embora sua maior flexibilidade em relação aos anteriores, não foi capaz de introduzir mudanças significativas no Ensino do Direito vigente no país.

Pelo seu tecnicismo, foi mais um passo no sentido da despolitização da cultura jurídica. Nota-se nele, claramente, a tentativa de transformar os Cursos de Direito em cursos estritamente profissionalizantes, com a redução – para não falar a quase eliminação – das matérias de cunho humanista e de cultura geral. Foram elas substituídas por outras voltadas para a atividade prática do advogado do foro, dando continuidade à tentativa de tecnificação do jurídico, que já havia sido iniciada na república Velha. (RODRIGUES, 2002, p. 25).

Seria injusto não reconhecer, entretanto, que já a partir da década de 1970 se inicia um movimento em direção à superação do ensino exclusivamente pragmático nos cursos de Direito, sobretudo após a Resolução nº 3 do Ministério da Educação (MEC) de 1972, que propunha a adição, nos currículos do ensino jurídico, de disciplinas como Economia, Sociologia, Introdução ao Estudo do Direito, ao lado daquelas de tom profissionalizante, além de inserir disciplinas optativas e a prática forense enquanto estágio obrigatório, sob supervisão dos docentes. Outra novidade foi a possibilidade de os cursos criarem habilitações que levassem em conta as diferenças e especificidades regionais, contemplando as necessidades e a demanda do mercado de trabalho de cada região. Tal resolução, contudo, apesar de sua intenção inovadora, pouco alterou da lógica de massificação do ensino, tendo sua eficácia tolhida devido ao período autoritário no qual surgiu (CURY, 2002, p. 176-178).

Apenas na década seguinte é que o ensino jurídico passaria a ser objeto de uma discussão de forma mais ampla e democrática, através de uma comissão de especialistas criada pelo MEC, no ano de 1980, para propor um novo currículo jurídico mínimo. No entanto, a referida proposta “após ter sido elaborada, caiu no esquecimento, não sendo tomada nenhuma decisão para sua implantação, em razão, certamente, de problemas políticos” (Idem, p. 178). Mais uma vez seria preciso um lapso de um decênio para o avanço da discussão,

agora com o envolvimento ativo da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) por meio de seu Conselho Federal. Como traz Souza Júnior:

Com efeito, objeto permanente das reflexões desenvolvidas no âmbito do Conselho Federal da OAB(...), acentuou-se no início da década de 1990 o processo de crítica ao ensino jurídico brasileiro, elaborando a sua Comissão de Ensino Jurídico um importante diagnóstico da situação dos cursos de direito no País.

Em 1992, a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB lançou o livro “OAB Ensino Jurídico: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas”, no qual traçou uma cartografia de problemas que afetavam o ensino do Direito no Brasil, nela identificando a conjuntura de crise em que esses problemas se produziram, indicando, ao mesmo tempo, as condições para a superação dos obstáculos, impasses e dilemas deles decorrentes. Nesse estudo, puseram-se em relevo elementos paradigmáticos oferecidos pela rica reflexão dos autores convocados a participar do livro que, assim, ofereceram ao debate categorias novas por eles apreendidas e tornadas visíveis e que se constituíam, tal como as designou a Comissão, em “figuras do futuro” por meio das quais se poderia operar a transição entre a velha e a nova realidade emergente no panorama do ensino jurídico brasileiro. (SOUZA JÚNIOR, 2000, p. 118).

É a essa mobilização da classe dos advogados³, no início dos anos 90, que se credita a criação da Portaria nº 1886/94, que estabelece as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos de Direito, reconhecida como uma verdadeira “reforma do ensino jurídico” no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) lançadas pela Portaria serviriam como referência para as instituições de ensino elaborarem seus currículos, ao mesmo tempo em que permitiram flexibilidade aos mesmos. Finalmente, os cursos de Direito têm a possibilidade de romperem com um modelo de ensino que prevaleceu durante longos anos atrelado a funções técnicas e burocráticas, alheio às críticas e tentativas de reformulação que nunca chegavam a desbancar a concepção dominante. Os cursos, a partir de então, deveriam estar dispostos a acompanhar as mudanças e as complexidades da sociedade, formando profissionais capazes de atuar em um meio em constante transformação.

De acordo com outro Parecer do CNE/CES :

Assim, as DCNs para o curso de graduação em Direito devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigido pela sociedade, essa “heterogeneidade das mudanças sociais”, sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, novas e mais complexas situações jurídicas, a exigir até contínuas revisões do projeto pedagógico do curso jurídico, que assim se constituirá a caixa de

³ A Comissão de Ciência e Ensino Jurídico, criada em 1991 pelo Conselho Federal da OAB, “tinha como função inicial levantar dados e análises e fazer um diagnóstico da situação do Ensino do Direito e do mercado de trabalho para advogados, para com base neles efetivar uma proposta concreta de correção das distorções encontradas” (RODRIGUES, 2002, p. 33).

ressonância dessas efetivas demandas, para formar profissionais do direito adaptáveis e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes, revelando adequado raciocínio jurídico, postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004b, p. 04).

A Portaria nº 1886/94, portanto, apresenta uma reforma curricular que se torna obrigatória em 1996. Os cursos de Direito se veem forçados a enfrentar a “heterogeneidade” da sociedade, assim como as demandas que esses diversos grupos sociais apresentam. Se a Sociologia Jurídica tornou-se matéria obrigatória a partir daí, é somente mais tarde, com os Pareceres nº 55/2004 e 211/2004 do CNE/CES, ambos citados neste texto, que a Antropologia passa a fazer parte dos currículos de Direito. Os cursos passariam a ser divididos em três eixos interligados de formação: o Eixo de Formação Fundamental, o eixo de Formação Profissional e o Eixo de Formação Prática, sendo o objetivo do primeiro:

(...)integrar o estudante no campo do Direito, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre **Antropologia**, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia (*grifo nosso*). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004a, p. 03).

A Antropologia, portanto, foi incorporada à formação fundamental necessária do estudante de Direito, somando-se a outros conteúdos das humanidades de forma geral. Não está explícita na norma a necessidade de se criar uma disciplina específica de Antropologia Jurídica nos currículos, mas essa solução vem sendo adotada por diversos cursos jurídicos ao longo do país, além de parecer a maneira mais honesta e satisfatória de se tratar o conteúdo com a atenção que o mesmo merece. O que nos leva à próxima questão: como explorar esse conteúdo de forma a que possa ser aproveitado especificamente pelo futuro bacharel em Direito?

Trabalhar a diferença no Direito

Se entre os objetivos dos novos currículos de Direito passou a figurar o de dar conta da heterogeneidade e da diversidade humana presentes na sociedade, nada melhor do que a Antropologia para auxiliar nessa tarefa. A visão antropológica sobre as diferentes culturas, que acaba levando à visão antropológica sobre si mesmo, mais do que querer estabelecer novas verdades científicas sobre a humanidade, ressalta a enorme multiplicidade de formas de vida social, mostrando que aquilo que muitas vezes é visto como a única maneira possível – e

portanto a maneira “natural” – de existência nada mais é do que uma série de hábitos e costumes culturalmente adquiridos. Nosso comportamento, portanto, pode parecer tão estranho aos olhos dos membros de outra cultura quanto as ações destes o são para nós. Essa é, sobretudo, uma mudança de percepção, algo como uma pequena revolução copernicana atuando em nível pessoal, através da qual percebemos que não somos o centro do mundo mas somente mais uma possibilidade entre muitas outras. As culturas diferentes da nossa, dessa forma, teriam esse valor peculiar de nos mostrar visões alternativas sobre nós mesmos, para além daquelas em que estamos acostumado nos reconhecer. Um autor muito usado na explicação – tanto para quem não vai ser antropólogo quanto no início dos cursos de Ciências Sociais – dessa transformação no olhar que a Antropologia proporciona é F. Laplantine:

Aquilo que, de fato, caracteriza a unidade do homem, de que a antropologia, como já o dissemos e voltaremos a dizer, faz tanta questão, é sua aptidão praticamente infinita para inventar modos de vida e formas de organização social extremamente diversos. E, a meu ver, apenas a nossa disciplina permite notar, com a maior proximidade possível, que essas formas de comportamento e de vida em sociedade que tomávamos todos espontaneamente por inatas (nossas maneiras de andar, dormir, nos encontrar, nos emocionar, comemorar os eventos de nossa existência. . .) são, na realidade, o produto de escolhas culturais. Ou seja, aquilo que os seres humanos têm em comum é sua capacidade para se diferenciar uns dos outros, para elaborar costumes, línguas, modos de conhecimento, instituições, jogos profundamente diversos; pois se há algo natural nessa espécie particular que é a espécie humana, é sua aptidão à variação cultural. O projeto antropológico consiste, portanto, no reconhecimento, conhecimento, juntamente com a compreensão de uma humanidade plural. Isso supõe ao mesmo tempo a ruptura com a figura da monotonia do duplo, do igual, do idêntico, e com a exclusão num irreduzível "alhores". (LAPLANTINE, 2003, p. 13)

Um dos principais desafios do professor de Antropologia Jurídica nessa fase inicial é o de tentar evitar que a ideia do estudo do exótico domine as aulas com seus exemplos e polêmicas, mesmo que estes sejam muitas vezes úteis para atrair o interesse e a curiosidade dos estudantes ou fomentar debates. Tal concepção de que a Antropologia estuda apenas índios, ou “povos primitivos”, infelizmente, ainda é bastante recorrente no Curso de Direito. Caberia então ao docente sugerir, ao contrário, que se aprendesse a “estranhar” o que é mais familiar, em locais e situações em que menos se espera. Essa postura questionadora, é bom adiantar, significaria um esforço no sentido de superar a visão cômoda e segura à qual muitos alunos estão apegados e esperam ver confirmada no curso. Ao contrário, a Antropologia tem a capacidade de oferecer ao Direito uma outra imagem dele mesmo. Segundo Kant de Lima,

essa característica da disciplina seria sua principal contribuição para a pesquisa jurídica no Brasil:

A contribuição que se pode esperar da Antropologia para a pesquisa jurídica no Brasil será evidentemente vinculada à sua tradição de pesquisa. Desde logo há a advertir que o estranhamento do familiar é um processo doloroso e esquizofrênico a que certamente não estão habituadas as pessoas que se movem no terreno das certezas e dos valores absolutos. A própria tradição do saber jurídico no Brasil, dogmático, normativo, formal, codificado e apoiado numa concepção profundamente hierarquizada e elitista da sociedade, refletida numa hierarquia rígida de valores autodemonstráveis, aponta pra o caráter extremamente etnocêntrico de sua produção, distribuição, repartição e consumo. (KANT DE LIMA, 2007, p. 97-98).

Outro problema comum diz respeito à compreensão do papel da Antropologia nos cursos de Direito, podendo ser resumido na oposição entre uma Antropologia militante ou uma de caráter mais empírico. Teríamos de um lado defensores de um saber “engajado”, em defesa de certas causas coletivas, como os direitos de minorias e grupos étnicos, por exemplo, e de outro aqueles que optaram por uma relação mais distanciada com estes assuntos. Creio ser esta uma falsa oposição, sendo que muitos trabalhos de observação “pura” acabam sendo muito mais úteis para certos grupos sociais em sua luta por direitos do que pesquisas bem intencionadas em tom de manifesto. Em sala de aula, a defesa de algumas causas pode parecer inevitável, mas também se torna muito mais interessante quando embasada com dados objetivos, mantendo sempre aberta a possibilidade de dúvida e questionamento que o saber científico permite.

A prática do ensino de Antropologia Jurídica

O ponto de vista trazido pela Antropologia Jurídica é certamente algo que os recém-ingressos nas Faculdades de Direito não esperam encontrar, sendo que o volume de leituras e a disposição requeridos pela matéria pode causar certo espanto nos alunos – o que é perceptível também entre colegas docentes, formados sem tê-la conhecido em aulas. Muitos parecem procurar no Direito aquele espaço em que, finalmente, a verdade é revelada e dita, onde a divagação e a dúvida são substituídas pela certeza de uma palavra inquestionável. Para alguém que pensa dessa forma, a Antropologia pode parecer inicialmente um empecilho na busca por aquelas respostas certas e seguras, uma vez que a mesma age através de um processo de inversões, aproximações e distanciamentos que conseguem desestabilizar certas noções predeterminadas, que até então não eram objeto de nenhum questionamento.

A participação dos estudantes no decurso da matéria é necessária e desejável para a boa prática do ensino, sendo inestimável a carga de conhecimentos e vivências trazidas por aqueles à sala de aula. No entanto, o professor de Antropologia Jurídica deve estar preparado para receber também durante as aulas uma certa quantidade de falas preconceituosas ou que apenas reproduzem um senso comum estereotipado. Dessa forma, racismo, machismo, homofobia, xenofobia, entre outras atitudes que denotam preconceito, aparecem a qualquer momento, e muitas vezes sob a forma de uma pretensa ingenuidade ou “brincadeira”, ou até inconscientemente⁴. Outra recorrência, um tanto assemelhada a esta, é a demonstração de um sentimento de bondade paternalista que, como muito já se falou, cria uma imagem do outro enquanto vitimizado, infantilizado, passivo e incapaz, imagem esta que acaba se sobrepondo àquilo que este outro tem de simplesmente diferente, ou seja à sua principal contribuição.

Nesses casos, deparamo-nos com o seguinte problema: como utilizar um método de ensino que trabalhe a questão da diversidade sem que este método se transforme na imposição da forma correta de agir e pensar frente às diferenças no mundo contemporâneo? Como lidar com os preconceitos manifestados sem menosprezar a contribuição e o conhecimento dos alunos, respeitando assim os ensinamentos do grande mestre Paulo Freire? É recorrendo ao próprio Paulo Freire que encontraremos uma resposta, momentaneamente tranquilizadora, que parte da negação de qualquer forma de discriminação, através do pensamento crítico e democrático, que estimula a indagação, a dúvida e a abertura ao novo e ao diferente – aquilo que o pedagogo chamou de “pensar certo”:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos de rua, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude da sociedade em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não tem nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez. (FREIRE, 2008, p. 36).

⁴ Sobre esta última afirmação, já ouvi durante as aulas de Antropologia Jurídica frases como “no Brasil, o índio foi muito explorado pelo homem”, que podem chocar mais do que simples demonstrações de ódio anti-indígena.

Se a democratização e a interiorização do ensino universitário no Brasil trouxeram aos bancos das faculdades cada vez mais integrantes das classes menos abastadas do país, a carga ideológica trazida por estes alunos está longe daquele “saber popular” idealizado, ligado a um estilo de vida simples, camponês ou comunitário, muitas vezes ressaltado pelo educador em questão. O avanço do processo de globalização econômica e cultural produz uma sociedade cada vez mais complexa e conectada com o mundo, o que é sentido mesmo no interior do nosso país. Mesmo que tais aproximações se deem sobretudo no âmbito do mercado e do desejo de bens e imagens de consumo, muitas coisas também são apropriadas de acordo com interesses regionais ou de grupos e passam a fazer parte dessa dinâmica local. A abertura para o diferente, em tais casos, mostra-se uma possibilidade mais tangível do que se poderia supor, e perceber isso tem crucial importância para o ensino do Direito nos dias de hoje. Como afirma Gustin:

(...) os novos papéis que se colocam para as Faculdades de Direito estão diretamente relacionados com a construção de uma nova dialética do ensinar/ aprender, ou seja, um processo dialético que não deve desconhecer a necessidade de inserção e, ao mesmo tempo, de destaque dessas funções em relação à crescente complexidade social, não só aquela mundializada como, inclusive e talvez principalmente, a que se dá em nível local através das inúmeras formas espontâneas de resolução de problemas, de necessidades e de litígios.

Os cursos de Direito, por essas razões, devem se abrir para a efetivação das exigências de criticidade, cooperação, interdisciplinaridade, dialogicidade e, muito especialmente, de emancipação. O processo de ensino-aprendizagem de Direito deve compreender que novas formas de regulação, de resolução de conflitos e de aplicação dos direitos já se instalaram de forma praticamente definitiva na sociedade. (GUSTIN, 2003, p. 56).

Um mundo que nos apresenta uma diversidade incrível de problemas – inclusive quanto à escala e natureza dos conflitos – exige um estado permanente de cooperação interdisciplinar e exercício da crítica. Mais uma vez, portanto, deparamo-nos com a premente necessidade de se estimular o pensamento crítico entre os estudantes de Direito. Contra o domínio das emoções ou o mero saber enciclopédico, Warat e Cunha propõem que utilizemos o máximo o nosso potencial racionalizador e problematizador:

Em um mundo onde os processos de comunicação desenvolvem de forma estupefacente técnicas de persuasão, o homem, que quer permanecer livre em suas decisões, deve exercitar ao máximo sua capacidade racionalizadora. A prática que desqualifica, ou não recorre às teorias adequadas, a captação assistemática da informação, não é, evidentemente, um bom critério para a produção de decisões livres e conscientes. A interação humana desafiada a resolver formas de convivência elabora, muitas vezes, respostas míticas ou estereotipadas que só podem ser corrigidas com o recurso a uma rigorosa

reflexão crítica logo convertida em prática. Uma reflexão que permita superar a compreensão do mundo em termos de puras emoções. Não pode haver acesso real a uma cultura na medida em que o processo educacional não proporcione a formação de uma capacidade problematizadora autônoma que supere a simples aquisição de conteúdos enciclopédicos e eruditos. (WARAT; CUNHA, 1977, p. 60).

Lembram os autores, entretanto, que o estímulo ao pensamento crítico deve incluir, entre seus objetos, o próprio Direito e seus dogmas, mas também a forma com que esse conhecimento jurídico é constituído e transmitido, de nada adiantando que um conteúdo “progressista” seja ensinado de modo autoritário, já que:

Toda transmissão autoritária do conhecimento gera como resposta a passiva memorização dos alunos, a construção, por parte dos mesmos, de um conjunto de imagens pré-fabricadas, que servem para lograr um título universitário mas que não habilitam a decisões maduras e autônomas. (Idem, p. 61).

Segundo os autores, a reflexão crítica funcionaria como um antídoto ao bombardeio de informação e às tentativas massificantes dos meios de comunicação de imporem ideias e juízos de valor às pessoas. A capacidade de racionalizar, opondo resistência a essas tentativas de persuasão, ao contrário, possibilitaria um maior grau de independência nas escolhas e decisões do indivíduo. A qualquer um parece mais cômodo deixar-se levar e não ter que pensar por si mesmo, pois fazê-lo exige não apenas esforço e iniciativa, mas sobretudo disposição e coragem para assumir a própria autonomia, descartando preconceitos arraigados e abrindo-se para o novo sem medo. Tal postura vai muito além de um conhecimento a ser passado e adquirido, pois consiste na própria possibilidade do conhecimento, já que antes dele faz-se necessário o inconformismo e o desejo de saber.

Considerações finais

Como vimos, apesar da lentidão com que as mudanças geralmente ocorrem no ensino do Direito, os últimos anos demonstraram um considerável progresso no sentido de uma preocupação crescente com a diversidade da sociedade contemporânea. A Antropologia Jurídica chega em bom momento, quando demandas sociais dos mais variados grupos humanos são lançadas ao meio jurídico, exigindo compreensão teórica e a satisfação de direitos. A percepção que o saber antropológico proporciona sobre as diferenças culturais tem o enorme potencial de deslocar o olhar cômodo e acostumado que muitos estudantes têm sobre a sua própria sociedade, ou mesmo sobre o Direito. Mas este saber não fará efeito se

não vier acompanhado de uma prática pedagógica adequada, que não seja uma imposição de conteúdo mas que ao mesmo tempo não tolere a discriminação ou o mero senso comum. Afinal, estes são incompatíveis com a vontade de conhecimento necessária ao aprendizado.

REFERÊNCIAS

CURY, Vera de Arruda Rozo. **Introdução à formação jurídica no Brasil**. Campinas: Edicamp, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008 (Coleção Leitura).

GUSTIN, Miracy B. Souza. (Re)pensando a inserção da universidade na sociedade brasileira atual. In: SOUZA JÚNIOR et al. (orgs). **Educando para os Direitos Humanos**: Pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Brasília: UnB, 2003.

KANT DE LIMA, Roberto. Por uma Antropologia do Direito, no Brasil. In CERQUEIRA, Daniel Torres de; FRAGALE FILHO, Roberto (org.). **O ensino jurídico em debate**: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. Campinas, SP: Millennium, 2007.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**; tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer n. 0055/2004 Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Superior**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Relatores: José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer. Aprovado em 18/02/2004. Brasília, DF: MEC/CNE/CES, 2004a.

_____. **Parecer n. 211/2004 Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Superior**. Reconsideração do Parecer CNE/CES 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Relator: Edson de Oliveira Nunes. Aprovado em 08/07/2004. Brasília, DF: MEC/CNE/CES, 2004b.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes Curriculares. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil**: Diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SOUZA JÚNIOR, José Geraldo de. Critérios e doutrina para aprovação e rejeição de projetos. In: **OAB Ensino Jurídico**: Balanço de uma experiência. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2000.

WARAT, Luiz Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.