

Entre antropologia e direito: perplexidades no ensino jurídico*

Ricardo Prestes Pazello (UFPR)

Tchenna Fernandes Maso (UFPR)

Igor Augusto Lopes Kobora (UFPR)

Introdução

Neste artigo, pretendemos analisar a questão do ensino jurídico a partir da relação entre direito e antropologia. Tendo por objetivos a avaliação da produção da relação de conhecimento a partir da noção de “campo” conforme o método antropológico do estranhamento, pondo em questão o próprio conceito de direito tal qual é concebido no contexto do ensino jurídico, a pesquisa – em andamento – se desenvolveu a partir de análise bibliográfica e da vivência dos autores com a experiência no ensino jurídico, como professor e monitores da recém-implantada disciplina de “Antropologia Jurídica”, na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná. O fio condutor da análise foram as “perplexidades” que resultaram da relativização metodológica que a antropologia oferece ao campo do ensino jurídico. Neste sentido, o questionamento acerca da existência da ciência do direito e de seu próprio objeto, bem como da reprodução dessa concepção de ciência jurídica e seu objeto na educação superior em direito tornaram-se pontos centrais para nossa reflexão.

Ainda, a partir das anotações presentes na obra de *Roberto Lyra Filho*, jurista da teoria crítica do direito que efetuou franco diálogo com a antropologia jurídica e que especialmente resgatado no curso das interpretações aqui empreendidas, podemos chegar a considerações, em conformidade com a ferramenta teórica antropológica, da ordem da possibilidade de desnaturalização da cultura livresca e da introjeção da relação hierárquica constantes no universo do ensino jurídico, percebidos como a marca maior da corrente educação em direito.

1. Ciência e direito: a construção de um campo

Para iniciar o debate o qual pretendemos fazer a fim de nos colocarmos diante das perplexidades geradas pela aplicação do método antropológico do estranhamento nas relações do ensino jurídico, convém, em um primeiro momento, tecer algumas considerações sobre a expressão que qualifica o estudo do direito: “ciência”.

* II ENADIR, GT 8: A antropologia em espaços de ensino do direito e o direito em espaços de ensino da antropologia

O que entendemos por ciência? Eis um vocábulo cuja significação varia ao longo do tempo. Discutindo a idéia de ciência como verdade, interessa-nos por ora notar que a “definitividade” (característica daquilo que se pretende completo e imutável) da ciência moderna tem sido atacada por vários flancos. *Thomas Kuhn* já descrevera brilhantemente o que chamara de “mudança de paradigma”: o momento no qual uma teoria científica proporciona mais interrogações do que soluções, demandando um novo paradigma; uma nova teoria ou conjunto destas que supra as lacunas criando o que o autor chama de uma nova “ciência normal”, um novo padrão científico. *Kuhn* vai além e diz que a mudança de paradigma científico provoca uma mudança do próprio mundo,¹ vale dizer, embora este permaneça faticamente o mesmo, a mudança de paradigma funciona como se fossem trocadas as lentes com as quais vemos este mundo, modificando-o com nossos olhos. Desta sorte, se com *Descartes* a ciência tinha pretensões de alcançar uma verdade última e com *Comte* o conhecimento era passível de ser apreendido de modo a descartar qualquer juízo de valor do observador, temos uma guinada para a subjetividade científica: o conhecimento a ser produzido depende de quem o produz, do paradigma reinante. Este é um dos passos que postulamos como um golpe na definitividade científica. Tais apontamentos são exemplos da tentativa bem sucedida de se apontar a falência da definitividade da ciência. O resultado científico passa a não se identificar mais com a noção grega de verdade “*Aletheia*”, ou seja, a ciência distancia-se da produção de representações do real. Temos que, aqui, as portas se abrem para uma versão de ciência que gera modelos explicativos da realidade sem a pretensão de desvelar inteiramente o real.

Mas se a verdade perdeu força no campo científico, talvez a discussão que identifique a ciência passe pelo método. E mesmo o método consagrado da ciência ocidental não é poupado de críticas. Um exemplo são os duros ataques feitos pelos pesquisadores da vertente que poderíamos chamar de “complexista”, como *Edgar Morin*,² quem denuncia os limites dos padrões científicos modernos na medida em que eles (1) examinam o mundo através de disciplinas separadas; (2) julgam conhecer o todo pelas partes que o constituem; e (3) concebem os processos a serem estudados como regrados por leis de modo a se poder prever o futuro. Segundo este entendimento, a ciência chegou a impasses sem solução ao utilizar um esquema que busca separar as dificuldades cognitivas umas das outras, levando a um hermetismo entre as diversas disciplinas científicas. E tais impasses surgem por conta de

1 KUHN, Thomas S. *As estruturas das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1994, p. 147.

2 MORIN, Edgar. “Complexidade restrita, complexidade geral”. Em: MOIGNE, Jean-Louis Le; MORIN Edgar. (Org.). *Inteligência da complexidade: epistemologia e pragmática*. Tradução de João Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2009, p. 36-78.

descobertas mais recentes na ciência que introduzem a incerteza e a desordem nos processos naturais, como acontece na microfísica. Para *Morin*, a ciência moderna é incapaz de lidar com esses tipos de desvios e urge que o conhecimento seja estudado em sua complexidade, ou seja, que as relações que foram desfeitas em favor da separação de disciplinas sejam refeitas: se há ordem e desordem, que sejam vistas conjuntamente através de um princípio de organização; se há separação hermética de disciplinas, que esta seja desfeita, levando a sério o significado etimológico da palavra “complexo” que vem do latim “complexus” que, por sua vez, quer dizer “o que é tecido conjuntamente”.

Constatamos, assim, que a ciência se divorcia da verdade e que seus métodos são questionados duramente. Estes últimos, assim como os resultados científicos, variam. Mas será então que podemos identificar uma característica ontológica da ciência? Para responder tal pergunta chegaremos a uma noção por nós defendida: a ciência como campo.

Ao analisar tal noção, devemos observar que as objeções feitas à ciência como verdade e método, referidas anteriormente, baseiam-se em argumentos que partem da mesma origem social do alvo a ser abatido. As críticas advêm de dentro do sistema, ou seja, o modelo econômico-social que gerou uma ciência que agora apresenta dificuldades em explicar o mundo reage contra suas próprias limitações. Queremos dizer que, se a ciência perde sua definitividade e é chamada a conciliar ordem com desordem e as partes em benefício do todo, tais mudanças de viés são produtos de uma mesma sociedade. Ainda que muito salutares, e não é nosso objetivo de forma alguma preteri-las, as reações citadas surgem dentro de um paradigma maior: o da sociedade ocidental (que globaliza suas histórias locais dando vez a um sistema-mundo colonial/moderno).

É de suma importância notar que na discussão acima referida nada é dito sobre saberes de outra vertente cultural. Há uma série de outros conhecimentos, que vão do indígena americano até o extremo oriente, que não são levados em conta pela ciência ocidental. O conhecimento não derivado das noções cartesianas é relegado para o plano do exótico, não sendo considerado como digno de ser levado a sério.

Nesta seara, o pensamento de *Walter Mignolo* é de ótima ajuda à explicação deste processo. Na obra “Histórias locais/Projetos globais”, denuncia o processo de subalternização a que foi submetido todo e qualquer tipo de conhecimento produzido fora da influência européia. *Mignolo* concebe este conhecimento marginalizado em pé de igualdade com aquele que é tido como ciência, vale dizer, como produção cognitiva crível. Exatamente porque não há ontologicamente nada que diferencie o conhecimento científico hegemônico do conhecimento advindo da cultura hindu ou latina. Vimos anteriormente que a identificação

com a verdade tornou-se inaceitável e que os métodos podem variar. Portanto, o conhecimento científico, está mais para uma das formas de epistemologia possíveis no sentido de que, na verdade, é ciência o que é considerado como tal. A ciência seria uma dentre as várias formas de conhecimento existentes entre as culturas humanas. Por isso podemos identificar ciência com “campo”, vale dizer, o campo do qual ela emana.

Surge, todavia, uma pergunta a ser feita. Se essa é a característica da ciência ocidental, o que explica sua hegemonia? E é esta a resposta que *Mignolo* busca trazer. Não se trata absolutamente de uma diferença qualitativa e sim de uma questão de globalização de uma histórica local. Para explicar este fato, *Mignolo* utiliza-se da noção de “colonialidade”. Segundo o autor, o surgimento da modernidade carrega necessariamente, como o anverso de uma moeda, a face colonial. A modernidade seria uma história local, a da sociedade ocidental, que tomou ares de um projeto global, impondo sua epistemologia e sua hermenêutica ao mundo, asfixiando toda e qualquer gnosiologia conflitante. Os saberes não vertidos deste grupamento humano foram marginalizados, relegados, como já dito, à esfera do exótico. A colonialidade não versou somente sobre dominação social, política e econômica. Os saberes também foram afetados por um processo de subalternização epistemológica cruento. E é somente por conta deste processo, segundo *Mignolo*, que os demais saberes não partilham da mesma credibilidade que os produzidos pela moderna sociedade ocidental. E, contra toda esta asfixia, *Mignolo* propõe a ressurreição de todo esse saber marginalizado. Deparamo-nos, pois, com a noção de “pensamento liminar”: aquele que é produzido a partir das margens, como fonte de conhecimento desde a colonialidade. A diferença fundamental traçada por *Mignolo* é que não se trata de colocar a periferia colonial novamente como objeto de estudo e sim fazer dela um centro de irradiação epistemológica, que produza conhecimento levando em conta sua marca histórica inarredável – a questão colonial.

Aportamos em um ponto importante: que importa isto tudo para o direito? Importa que se a ciência é um conceito dependente da idéia de campo, ela está intrinsecamente ligada à idéia de cultura. Basta lembrarmos que esta discussão epistemológica sobre campo traz para o direito uma noção muito clara de produto cultural. Afastando qualquer característica ontológica da ciência do direito, descarta-se também a sua relação com verdade absoluta, completude e imutabilidade. Mais importante: o aspecto valorativo é recuperado como parte imanente ao direito positivo e expõe, por contraste, as raízes histórico-culturais do sistema jurídico de uma determinada sociedade. Se o direito é local de embate de valores – produção cultural por excelência – abre-se aí um leque de possibilidades para se discutir o campo jurídico e sua pretensão de ser último e definitivo.

A ciência do direito, na concepção de campo, abre-se no sentido de poder se entrever seu caráter fluido, sua gênese no imaginário social. E, como bem salienta *Mignolo*, existe um imaginário mundial hegemônico³ que, além de asfixiar imaginários distintos daquele originado pela sociedade ocidental, nos permite concluir que influi igualmente na criação do sistema jurídico vigente em nosso país, uma vez que muito do que há nele configura um transplante ultramar de juridicidades européias que buscam incessantemente controlar e apagar qualquer vestígio de outros direitos concorrentes. Mais: se o direito abarca embate de valores, podemos afastar posições unidimensionais em relação à juridicidade – para as quais esta serviria apenas como mantenedora do *status quo* –, em benefício de uma visão mais ao gosto de *Roberto Lyra Filho*, autor que será melhor tratado a frente, quando defenderemos que o campo jurídico é, antes de mais nada, campo de luta e processo que se encontra para além de a forma estatal – o que desbarata todas as compreensões dogmáticas comumente encontradas no ensino jurídico.

2. Direito e antropologia: tensões dentro de um campo

Se ciência não é pura verdade nem conjunto de procedimentos adequados, mas sim campo, o direito não pode possuir teorias puras ou metodologia específica, já que se trata de uma realidade e um conhecimento assim enunciado pelos seus “utentes”. Trabalhadores e professores do direito, portanto, definem, com alta dose de arbitrariedade, qual o “objeto” desta “ciência” – a ciência jurídica.

Depois de nos questionarmos sobre o que é a ciência, conviria perguntarmo-nos o que é direito. Para os tradicionais intérpretes deste fenômeno, a resposta é pressuposto, sendo, além do mais, tarefa própria da “teoria do direito”, disciplina inaugural dos cursos jurídicos, herdeira direta da “enciclopédia jurídica” ou da “introdução ao estudo direito” – antigas disciplinas que estruturavam a divisão do trabalho científico jurídico.

No entanto, para os que estão engajados nos estudos da antropologia jurídica, a pergunta deve ser mais que momento privilegiado para a efetivação de uma etnografia do direito; ela deve ter o condão de reconfigurar a própria resposta tradicional dos teóricos do direito. Com isto já assinalamos que a antropologia jurídica não pode pressupor uma noção do jurídico; ao contrário, deve reconstituí-la.

A partir do método do estranhamento que caracteriza o quefazer antropológico,

3 MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 49.

podemos recolocar o problema do que seja o direito. Quando os textos mais difundidos da área, entre nós, registram a existência de três ou quatro sub-ramos para a antropologia jurídica, temos aí um exercício concreto do método da relativização. Haveria, nesse sentido, uma antropologia legal, estudando o direito das sociedades antigas. Ao mesmo tempo, e contrastantemente, haveria uma antropologia jurídica propriamente dita a estudar o direito das sociedades contemporâneas, em toda sua complexidade. Mais ainda: o direito comparado poderia surgir – e, hoje, no âmbito acadêmico, se autonomizar como ramo jurídico específico – e fazer denotar que as famílias jurídicas ocidentais são apenas sistemas específicos que não dão conta de abarcar sistemas jurídicos outros, não ocidentais. Ou, por fim, passaria a fazer sentido um quarto sub-ramo, contribuição interessante dos estudos jurídicos das sociedades de marca colonial, denominado pluralidade ou pluralismo jurídico.

Prontamente, podemos retomar a reflexão do supracitado *Walter Mignolo* e ver, na esteira de boa parte da reflexão epistêmica interna à antropologia, que a comparação, pura e simples, costuma levar a adoção de critérios arbitrários como aqueles que se baseiam na “imputação de ausências” ao distinto, como os que se depreendem das caracterizações de sociedades *não-modernas*, primitivas, antigas, *ágrafas* ou *subdesenvolvidas*. Dessa forma, é preciso, antes de mais, aliar ao estranhamento o critério da “alteridade”, ou seja, uma subsunção ética que busca repelir qualquer intenção etnocêntrica de análise e interpretação.

Mas se o “destino” da antropologia jurídica é estudar o direito, seja das sociedades antigas, modernas ou coloniais, o que vem a ser este direito? Para nós, certamente não é o que nos dizem os manuais de introdução ou teoria do direito. Direito é um fenômeno complexo que merece ser estudado em sua totalidade, sem se deixar cair em reducionismos.

O estudo deste direito, tal como estamos propondo aqui, implica percebê-lo como algo mais que sua forma, ainda que seu conteúdo não possa significar um universalismo substancial. O direito é um processo dialético, em que a institucionalização nos marcos históricos do estado moderno é apenas uma de suas facetas. Acima de tudo, quando confrontados os campos jurídico e antropológico, dando a luz à antropologia do direito, não pode resultar daí um trabalho que compreenda a juridicidade como immanentemente ligada à institucionalidade estatal, ainda que em termos de história moderna ela sempre venha a aparecer como referência.

Comparemos, desde logo, a proposição teórica de *Roberto Lyra Filho*, incisivo crítico do dogmatismo jurídico:

a contradição entre a injustiça real das normas que apenas se dizem justas e a injustiça que

nelas se encontra *pertence ao processo*, à dialética da realização do Direito, que é uma luta constante entre progressistas e reacionários, entre grupos e classes espoliados e oprimidos e grupos e classes espoliadores e opressores. Esta luta *faz parte* do Direito, porque o Direito não é uma “coisa” fixa, parada, definitiva e eterna, mas um processo de libertação permanente.

Como já dissemos, o Direito não “é”; ele “vem a ser”.⁴

A marca maior deste confronto, sem embargo, deve ser o método do estranhamento, respaldado pelo critério da alteridade.

O estranhamento, assim, é a atividade que permite a compreensão de si a partir do outro, ou para usar interpretação bastante disseminada, é tornar o familiar exótico e o exótico familiar.⁵ Os homens e suas sociedades não se encontram isolados e, portanto, os contatos são constitutivos de suas identidades, o que significa dizer que estas são sempre contrastivas. O direito, por decorrência, possui duas grandes fronteiras: a geopolítica e a gnosiológica.

Geopoliticamente, o direito é ensinado a partir de uma naturalização: direito é ordem normativa imposta pelo estado e que ocorre de acordo com dois sistemas jurídicos: a família romano-germânica e a anglo-saxã. Trocando em miúdos: direito ou é *Diritto* ou é *Law*. A primeira expressão, em italiano, representa o origem continental europeia do direito moderno, descendente direto do direito romano e de sua repaginação medieval que redundaria no *Civil Law*. Já a segunda faz atentar para a versão insular europeia do direito, caracterizadora do *Common Law*. A distingui-los a concepção do que seria central em sua normatividade: para o primeiro, a lei positiva; para o segundo, os costumes.

Ocorre, porém, que esta fronteira geopolítica foi construída discursivamente de modo muito estreito. Em primeiro lugar, a normatividade jurídica não pode ser reduzida apenas aos legados ocidentais europeus do direito. Em segundo, mesmo internamente às sociedades ocidentais, há expressões de normatividade que extrapolam as tradições continental ou insular europeia. Daí a importância da pluralidade jurídica a resgatar o tino colonial que marca o direito das sociedades não-europeias (uma vez mais a ausência caracterizadora).

No que tange, por seu turno, à fronteira gnosiológica, trata-se de se colocar em evidência a distinção do direito com relação a outros campos de conhecimento, ainda que nos limitemos ao padrão científico moderno. Direito não é moral ou ética, linguagem ou trato social, psique ou consuetudo. Assim se inicia qualquer curso de direito. E assim se inicia a demarcação excessivamente exígua de até onde vai a fronteira do jurídico: o estado moderno.

Nesse sentido, o método antropológico do estranhamento é relíquia adquirida junto à

4 LYRA FILHO, Roberto. *O que é direito*. São Paulo: Nova Cultural; Brasiliense, 1985, p. 115.

5 Para esta reflexão, ver DaMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

“ciência da totalidade”. Talvez devêssemos dar mais atenção às tentativas contemporâneas de impensar as ciências e as ciências sociais, em especial, para superarmos, em parte, os limites de nosso mundo e de nossas capacidades de apreensão da realidade. É o estranhamento que nos permite pôr em xeque o direito como apenas norma estatal ou como regulação social e ética da modernidade européia.

Se levarmos às últimas conseqüências essa compreensão, podemos questionar sobre a validade mesma da construção de uma moderna ciência do direito (como buscou sentenciar, em definitivo, *Hans Kelsen*) e, neste diapasão, da própria ciência moderna. Obviamente, que tal tese é por demais ousada para ser sustentada em sede deste pequeno estudo, porém sua lobrigação é demonstrativo de que há o que, e muito, se estudar nesta seara.

Dessa maneira, resta percebido que o teor fundamental do que é ensinado como direito é fortemente questionado pela antropologia jurídica. E, por sua vez, não pode a antropologia jurídica se esquivar de dizer o que pode significar a expressão “direito”, a partir do momento em que oferece um aparato crítico muito potente para tentar entendê-lo: a totalidade e complexidade da visualização de seu objeto; o seu método; e seu critério.

Com isso, podemos partir para o estudo do impacto que a relativização antropológica impõe ao ensino do direito. Ministras aulas, dentro da estrutura universitária que temos hoje, acerca da relação entre direito e antropologia – que vem se consubstanciando na exigência das disciplinas de “Antropologia Jurídica” – significa enfrentar um grande desafio dentro do meio acadêmico e profissional do direito. Os manejos teóricos da antropologia jurídica nos põem frente a muitas perplexidades, para as quais ainda há muito o que se refletir e frente as quais os “juristas” tampouco possuem respostas eficazes.

As pesquisas precisam se desenvolver consideravelmente dentro do campo jurídico e as práticas cotidianas da educação em direito impescinde de ampla revisão. Existe significativa tradição, até agora construída, de crítica ao dogmatismo que encalacra o direito e que foi absoluto até a década de 1970 entre nós. A partir daí, já passamos a possuir discursos extravagantes que forjaram uma “teoria crítica do direito”, em múltiplas vertentes.

A antropologia jurídica tem de se aproveitar desses resultados teóricos e estabelecer um diálogo crítico com ele. É nesse sentido que buscaremos, a partir de agora, retomar a reflexão de *Roberto Lyra Filho*, conhecido cultor da crítica jurídica brasileira e que dedicou vários de seus escritos ao ensino do direito.

3. Antropologia e ensino jurídico: estranhando um campo desde sua crítica

Este trabalho representa uma síntese da experiência vivenciada pelos seus autores no ensino da disciplina de antropologia jurídica no curso de direito da UFPR, em 2011. A conformação de tal cadeira surgiu a partir da reformulação da estrutura proposta pela resolução CNE/CES nº 9 de setembro de 2004,⁶ na qual se consolidou uma maior flexibilização da grade curricular da graduação em direito, ao mesmo tempo em que buscou coordenar o crescimento exponencial desses cursos no país. Vale ressaltar que tal aumento na oferta de diplomas na área das ciências jurídicas relaciona-se com a expansão da formação acadêmica estimulada pelo setor privado, um movimento que se inicia na segunda metade do século XX, mas ganha relevância ímpar com os processos de globalização estimulados pelo modelo neoliberal de coordenação da política nacional.⁷

Marilena Chauí, ao debater o tema da universidade, pontua que na reforma do estado a educação passou a ser considerada um serviço não exclusivo deste, deixando o *status* de um direito. Neste sentido, a universidade perde seu qualitativo de instituição social e transforma-se em uma organização social.⁸ Esta caracterização representa uma prática social de acordo com uma determinada instrumentalidade, ou seja, há no horizonte um objetivo particular que define a universidade. Neste giro de perspectiva, o espaço universitário perdeu a capacidade de autocrítica, de questionamento de sua própria existência. Logo, na universidade como instituição, a sociedade é tida como “princípio e sua referência normativa e valorativa”, enquanto na organização sua referência é a si própria, levando a uma competição com outras organizações que traçam os mesmos objetivos particulares.

Esta análise reflete em grande medida a forma em que se têm estruturado os cursos de direito no país, posto que os mesmos possuem o seu próprio espaço e tempo particulares, deslocando-se da universalidade em que se inserem. O ensino jurídico no país é marcado pela assunção do paradigma dogmático, conforme anteriormente analisado. Este faz menção a um ensino tecnicista, uma vez que se coloca como uma instância reprodutora e com um fim utilitário, típica do mundo europeu. A partir de tal racionalidade, o direito é visto como um sistema autônomo distante da realidade que o forja. Característica esta que já faz com que adotemos a interpretação de Lyra Filho, para quem aquele representa uma “pseudociência

6 “Art. 5º – O curso de graduação em direito deverá contemplar, em seu projeto pedagógico e em sua organização curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: I - Eixo de formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo estabelecendo as relações do direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre **Antropologia**, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia” (grifo nosso). Vale ressaltar que a disciplina em destaque, em fase de implementação, vem encontrando vários entraves para dialogar com a forma de ensino tradicionalmente utilizada neste curso.

7 CHAUÍ, Marilena. “A universidade pública sob nova perspectiva”. Em: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPed, n. 24, setembro-dezembro de 2003, p. 5.

8 CHAUÍ, M. “A universidade pública sob nova perspectiva”, p. 5.

dogmática do direito, isolada num servilismo político e numa defasagem técnica”.⁹

No cotidiano do estudante de direito, em geral – ainda que nosso esboço etnográfico venha se centrar em nossa experiência específica junto à UFPR –, as aulas são expositivas centradas na figura do docente em espaços com grande quantidade de estudantes (que chegam a 100 pessoas). O espaço acadêmico, desde a forma do traje, é extremamente formalista, estando presente uma relação verticalizada entre estudantes e professores, o que em suma representa uma formatação dos alunos a um determinado padrão. O conteúdo programático das ementas do bacharelado em direito é vinculado diretamente aos códigos legislativos, que representam um olhar tecnicista da realidade. Isto porque, na tentativa de sistematizar a concretude social, estabelecem leis gerais e universais de compartimentação do conhecimento, simplificando a complexidade das relações. Tal prática reverbera num ensino jurídico com leituras acríticas (como o uso freqüente do *vade mecum*, expressão latina que significa “vai comigo” e que denomina compilações de leis e demais atos normativos ou orientações jurisprudenciais), distanciadas de uma matriz histórica: o docente em aulas curtas (de 50 minutos) apresenta a vastidão do mundo jurídico em pequenas categorias as quais sofrem de amnésia temporal e espacial.

De fato, a tendência é um estudo dos mecanismos normativos legais, tomados em conceitos abstratos e categorias gerais, os quais são passados como sínteses finais, manifestadas em institutos, em artigos e em parágrafos, abstraídos da compreensão das relações sociais das quais advêm, ou seja, caracterizados por aquilo que *Paulo Freire* denominaria cultura livresca.¹⁰ No que se refere à aplicabilidade da teoria dogmática, a mesma situa-se apenas nos momentos finais do curso, nos “núcleos de prática jurídica”, ou, o que mais comumente vem ocorrendo, nos estágios não-obrigatórios, realizados em diversos períodos do curso, sob as mais diversas condições materiais, sem que as universidades consigam promover uma efetiva coordenação pedagógica. Por conseguinte, o estudante além de absorver uma sistematização da ordenação social, não possui respaldo que o permita correlacionar com a prática o que lhe é transmitido, empobrecendo a sua compreensão acerca do seu futuro profissional.

Cumpra mencionar que contribui para tal situação a pouca ou nenhuma interação dos estudantes com os professores após as aulas e com a comunidade, o que caracterizaria a

9 LYRA FILHO, R. “Por que estudar direito, hoje?” Em: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de (org.). *Introdução crítica ao direito*. 4 ed. Brasília: UnB, vol. 1, 1993, p. 22.

10 “Quando o educador, arbitrariamente escolhe em sua biblioteca, as palavras geradoras com as quais fabrica seus manuais, ou mesmo escolhe um único determinado manual - os quais não raro, são utilizados para ensino daquela mesma disciplina em todo o país – para o ensino da sua cadeira”. FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, p. 21.

atividade extensionista. Para *Paulo Freire*, a educação não pode existir longe da realidade concreta em que se insere, na medida em que a teoria educativa só pode ser concebida na unidade entre prática e teoria¹¹. A partir de tal premissa, o ensino jurídico posto distancia-se da educação com fulcro na transformação social ao invisibilizar no estudante seu papel como sujeito de sua própria história e, por conseguinte, da sua formação acadêmica e profissional. A relação vertical entre docentes e discentes, o distanciamento entre estes e sua descontextualização no tecido social impossibilita o processo de conscientização em que se compreende que a educação se dá na troca de saberes.

Ademais, salienta-se o reduzido diálogo do ensino jurídico com outros campos das ciências humanas, operando-se assim um isolamento científico. Este pode ser percebido pelo isolamento geográfico das faculdades de direito, que em geral, situam-se em prédios (*campi*) à parte da estrutura universitária, em muitos casos distanciados fisicamente das demais faculdades.

Com efeito, é possível afirmar que o ensino do direito nos moldes dados, focado no conhecimento técnico e distante das bases sociais que o conforme, espelha uma dupla crise: de instrumentalidade e de emancipação. A primeira refere-se a uma incongruência interna na forma positivista de consecução do direito, posto que a operacionalização dos conhecimentos em sala de aula inibe o próprio fim utilitário do saber técnico, não representando a efetiva inclusão do profissional no mercado de trabalho, bem como o não aprimoramento da própria técnica. No tocante à emancipação, a associação apriorística do direito a um objeto particular bloqueia a identificação do direito como campo cultural.

Muito difere esta realidade do ensino da antropologia, conforme esclarece *Kant de Lima*,¹² o qual encontra um ambiente acadêmico menos formal, com mais pesquisa e diálogo entre discentes e docentes. Desta forma, a proposta da disciplina de antropologia jurídica, analisada aqui, recém-incorporada pelos cursos de direito, encontrou diversas óbices no sentido de uma implementação coerente com sua proposta de base. Como trazer elementos para a compreensão do direito como um campo cultural, na proposta de estudar o homem na sua totalidade, adotando como método o estranhamento a partir de um critério da alteridade, e colocar isto para alunos que vivenciam uma formação tão nomotética e acrítica na maioria, senão em todas, as demais disciplinas ao longo do curso?

Neste sentido, situamos a própria antropologia jurídica como forma de crítica ao ensino jurídico, por trazer justamente o direito para seu contexto, e permitir a análise deste

11 FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, p. 19.

12 LIMA, Roberto Kant de. *A antropologia da academia: quando os índios somos nós*. Petrópolis: Vozes; Niterói: UFF, 1985, p. 16

para transformá-lo, contrapondo-o a uma nova forma de quefazer pedagógico, na medida em que se rompe com a noção moderna de ciência e sua vinculação com a razão instrumental. Segundo *Rodrigues*, em referência ao ensino jurídico:

A concepção do ensino vigente, que é da educação tradicional, tem fortes vínculos com o positivismo e a sua concepção de ciência e verdade (...). No que se refere à metodologia de ensino e ao currículo, ambos estão fortemente marcados pelo positivismo, a primeira através da técnica do código comentado e o segundo pela ênfase normativa.¹³

Portanto, quando construímos a referida disciplina na idéia de trazer elementos para o entendimento do direito como um campo cultural, abrimos um espaço, até o momento negligenciado na formação destes estudantes, e, por sua vez, trazemos à ribalta a ampliação do universo de possibilidades daquilo que se entende por direito – nesta linha de raciocínio, o ordenamento jurídico pode ser estudado como um conjunto de regras em movimento, uma construção histórica e cultural e, portanto, pode ser produzido e reproduzido dentro e fora da esfera estatal. Por isso a centralidade da pergunta “o que é direito?”, bem como o resgate dos teóricos críticos do direito dentro da disciplina em questão.

Para tanto, damos destaque a *Roberto Lyra Filho*, professor-emérito da Universidade de Brasília, por seu importante debate no âmbito da teoria do direito e no reflexo que isso trazia para o ensino jurídico. Tal autor propôs a compreensão do direito em sua totalidade e movimento, afirmando que há um equívoco epistemológico no ensino do direito:

Parece que existe um equívoco generalizado e estrutural, na própria concepção do direito que se ensina. Daí é que partem os problemas [...]. É preciso chegar à fonte, e não às conseqüências [...]. Temos de repensar o ensino jurídico, a partir de sua base: o que é direito, para que se possa ensiná-lo?¹⁴

Tendo como obra base o seu livro “O que é direito”, no qual contesta a academia por sua negligência na compreensão do seu objeto, o autor afirma que as conceituações das categorias estudadas no curso de direito são transmitidas de maneira acrítica, instantânea e deslocadas da sociedade. Destaca, ainda, o papel do estudante como protagonista da sua formação. Este, segundo *Lyra Filho*, deve questionar sua posição de passivo no processo educativo, sobretudo quanto aos planos de ensino impositivos característicos desta educação autocrática.

No âmbito docente, *Lyra Filho* distingue três grupos de professores no curso jurídico:

13 RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: RT, 1995, p. 16.

14 LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980, p. 6.

os *cegos*, que são aqueles que reproduzem um determinado livro que deve ser citado e decorado pelos alunos; os *catedr'áulicos*, que vêem apenas a lei como direito; e os *nefelibatas*, aqueles que conhecem várias leis, doutrinas e teorias, porém desconhecem suas origens sociais.¹⁵ Estes perfis de docência conservadora ganham novos contornos quando analisados do âmbito cultural, uma vez que neste sentido é possível se perceber que o conjunto dos comportamentos e atitudes estão relacionados a uma finalidade específica, representando também a materialidade. Portanto, as formas de docência não devem ser recusadas, mas inseridas na ideologia educacional que as concebe para que possam ser redefinidas. Em se tratando de cultura, entende-se que esta expressa-se como objeto da antropologia, fazendo-se desta interlocutora privilegiada, na crítica construtiva do ensino do direito.

O resgate deste *Lyra Filho* se dá sobretudo pela percepção do direito como um “processo” dentro do processo histórico, ou seja, direito é um conjunto total e dialético que leva à libertação,¹⁶ o que, por sua vez, leva à crítica ao ensino teoricista e alienante da “práxis bruta”.¹⁷ Portanto, para ele a ciência do direito é um campo cultural, um espaço de disputa por melhores condições de existência, que precisa ser “descoberto” à luz de suas relações sociais, tanto na relação interno-externo do homem, de modo a reconhecer a pluralidade nas relações. Sendo assim, é preciso descobrir o fenômeno jurídico na tentativa de inseri-lo “no contexto para transformá-lo”.

A crítica de *Lyra Filho* caminha no sentido de estranhar o paradigma dogmático colocado no ensino jurídico como um colonialismo cultural. Deste modo, o estudo deste autor na cadeira de antropologia jurídica nos cursos de direito, com a opção metodológica aqui descrita, pode significar uma ruptura com a setorialização do pensamento jurídico, de base corporativo-disciplinar. Isto implica romper com esta colonialidade do saber que situa o direito como ciência neutra e distanciada dos conflitos reais, que nada mais significa do que uma opção ideológica por um determinado, e bastante questionável, *ethos* cultural.

Considerações finais

A relação entre direito e antropologia cuja desembocadura mais visível, hoje, vem se dando no âmbito do que se denomina “ensino jurídico”, põe-nos diante de algumas perplexidades. Quiçá a maior delas seja decorrente do estranhamento forçado que a

15 LYRA FILHO, R. “Por que estudar direito, hoje?”, p. 25.

16 LYRA FILHO, R. *Razões de defesa do direito*. Brasília: Obreira, 1981, p. 7.

17 LYRA FILHO, R. *Razões de defesa do direito*, p. 6.

comunidade acadêmica do direito vem a encarar, na exata medida em que percebe que seu objeto não é universal nem tampouco o é sua forma de interpretá-lo e/ou realizá-lo.

Entretanto, também se apresenta a perplexidade para a antropologia, quando desta se inferem alguns de seus estranhos limites, em especial a concepção do que seria o próprio direito. Na medida em que a noção de direito como campo cultural nos traz a idéia de um conhecimento articulado, contingente e ideográfico, sua mediação com a antropologia contribui para a redefinição de sua autoimagem, com vistas a problematizá-la no tempo e no espaço.

Buscamos, em sede deste trabalho, desenvolver a reflexão acerca desta relação – algo consideravelmente freqüente entre os antropólogos – de modo a destacar a compreensão de que a formação do campo jurídico, assim como de alguma maneira o campo antropológico, situa-se na moderna divisão do trabalho científico. Tal constatação fez com que buscássemos problematizar o próprio entendimento de ciência e, posteriormente, o de direito, tanto para os cultores do campo científico jurídico quanto para os do campo científico antropológico. E com esta estrutura de interpretação, passamos a sublinhar de que forma o ensino jurídico pode incorporar, na totalidade da compreensão do campo a que se destina, a problemática antropológica, ao nível do método, pinçando, em linhas gerais, da obra de Roberto Lyra Filho elementos fundamentais para a crítica jurídica e para a construção da antropologia do direito.

Referências

CHAUÍ, Marilena. “A universidade pública sob nova perspectiva”. Em: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPed, n. 24, setembro-dezembro de 2003, p. 5-15.

DaMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

KUHN, Thomas S. *As estruturas das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LIMA, Roberto Kant de. *A antropologia da academia: quando os índios somos nós*. Petrópolis: Vozes; Niterói: UFF, 1985.

LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

_____. *O que é direito*. São Paulo: Nova Cultural; Brasiliense, 1985.

_____. “Por que estudar direito, hoje?” Em: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de (org.). *Introdução crítica ao direito*. 4 ed. Brasília: UnB, vol. 1, 1993, p. 22-26.

_____. *Razões de defesa do direito*. Brasília: Obreira, 1981.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MORIN, Edgar. “Complexidade restrita, complexidade geral”. Em: MOIGNE, Jean-Louis Le; MORIN Edgar. (Org.). *Inteligência da complexidade: epistemologia e pragmática*. Tradução de João Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2009, p. 36-78.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: RT, 1995.