

ARTICULANDO SABERES: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM CURSO DE DIREITO NO SUL DO BRASIL

Mari Cristina de Freitas Fagundes; Ana Clara Correa Henning, Maria Cecília Lorea

Leite

(Universidade Federal da Paraíba/PB: maricris.ff@hotmail.com; e Universidade Federal de Pelotas/UFPel anaclaracorreaHenning@gmail.com e mclleite@gmail.com)

Resumo

Atualmente alguns estudos visam questionar as metodologias empregadas nas salas de aula dos cursos de direito, pontuando o afastamento da realidade vivida com aquela experienciada nesse contexto. A proposta que ora apresentamos engaja-se nessas questões. Buscamos trazer ao debate uma experiência construída com alunos de um curso de direito em uma faculdade no sul do Rio Grande do Sul, no ano de 2015, enquanto docentes. O objetivo dessa escrita é destacar outras práticas de aprender e ensinar o direito, mais precisamente o direito penal. Em tempos de medo líquido, acreditamos que questionar como tem se dado a formação do bacharel em direito, no que tange ao direito penal, se apresenta como um elemento necessário, pois não são poucas as notícias que trazem a seletividade do sistema jurídico penal. Para tanto, nos valem da análise de algumas pesquisas desenvolvidas com alunos do segundo ano do curso de direito, na disciplina referida, os quais se valeram da arte como um elemento potente para questionar algumas verdades jurídicas, bem como textos sociológicos. Ao longo dessa abordagem, buscamos destacar as técnicas empregadas na construção dessa prática pedagógica e como isso pode ser um instrumento para nos pensarmos enquanto discentes e docentes na/da área jurídica. Além da pesquisa, nos apoiamos nos escritos pós-estruturalista, especialmente os desenvolvidos por Michel Foucault e autores que com ele dialogam. Por fim, pontuamos a relevância de nos engajarmos em metodologias que ultrapassem o aprender e ensinar calcados nas relações “intra” sala de aula, problematizando outros saberes e suas produções, as quais desestabilizam as verdades jurídicas pautadas nos conceitos de neutralidade e universalidade.

Palavras-Chave: Ensino Jurídico; Práticas Pedagógicas; Arte; Direito.

Introdução

Quando nos lançamos a pensar o ensino jurídico, algumas imagens se constituem de imediato, especialmente aquelas advindas das séries televisivas e cinematográficas. Há uma ordem discursiva que nos incita a pensar o direito seja pela sua efetividade ou pela sua inefetividade; pela sua morosidade ou seletividade; sua dificuldade de acesso ou facilidade em alguns casos. Ou ainda, todos esses elementos em uma rede que se retroalimenta, em um sentido bem sistemático. Com base nessas construções, algumas verdades são incorporadas, tendo em vista as subjetivações daí oriundas.

Ao pensar o ensino do direito, mais detidamente, algumas disciplinas também saltam no imaginário do graduando com certa expectativa, como por exemplo, direito penal, direito processual penal, direito civil e processual civil e, ainda, direito constitucional. Esses são pilares das grades curriculares do curso de direito. Estreitando um pouco mais o olhar a esse imaginário – e destacamos essas perspectivas a partir de nosso experienciar acadêmico enquanto professoras – percebemos que há uma certa rivalidade entre direito penal e direito civil. Certa disputa no campo quanto a relevância dos assuntos ali tratados, como se fosse oposições.

As inquietações que movem nossa escrita consistem em pensar essas disciplinas tidas como “canônicas” nos cursos de direito e as metodologias de seu ensino. Nossa empreitada está dirigida a uma prática pedagógica construída com turmas de direito penal I – teoria do crime – do segundo ano do curso de direito, em uma instituição privada do sul do Rio Grande do Sul.

Trazemos para esse debate práticas pedagógicas e metodológicas que têm o intuito de trabalhar essa ciência tida como a “ultima ratio”, erguida nos pilares da neutralidade e do positivismo, com questões da sociologia da violência, buscando pensar a imbricação dessas ciências como produtoras de saber e poder para além daquilo que está estritamente inscrito nas grades curriculares do direito. Essa tentativa se apresenta como um exercício de resistência para pensar o ensino do direito penal em tempos de medo líquido e constante negação de direitos e garantias esculpidos no texto constitucional.

Alicerçamos nossa escrita e nossos questionamentos na esteira teórica do pós-estruturalismo, especialmente nos escritos de Michel Foucault e nos autores que com ele dialogam. Buscaremos expor as práticas produzidas em sala de aula e como o atuar “dentrofora” desse espaço pode apresentar-se como um caminho para pensarmos o direito penal por outros vieses. Indicamos, de início, que nossa escrita é permeada por muitas perguntas e por poucas – ou nenhuma – conclusão. Assim, convidamos o leitor para essa caminhada ensaística, como nos destaca Larrosa, e para pensar as relações de poder e saber que se inscrevem no atuar pedagógico e como algumas práticas acadêmicas podem apontar mecanismos de resistência às sólidas verdades jurídicas.

ENTRE VERDADES ORQUESTRADAS E MOVIMENTOS: OLHARES A CIÊNCIA JURÍDICA E SEUS “PROCESSOS DE INCULCAÇÃO”

A construção da ciência jurídica como área do conhecimento, inscrito enquanto um saber científico, foi orquestrada como boa parte da produção do século XIX em bases positivistas e

alinhada em uma ordem de neutralidade (KELSEN, 1996, p. X-XI). Algumas ciências buscaram se despir dessas questões e ainda se encontram nessa luta, repensam seus ditos e suas formas de pesquisa. Com o direito isso não é diferente. Entretanto, os questionamentos que os pesquisadores da área lançam vêm numa caminhada paulatina e, por vezes, muito vagarosa. Por outro lado, não podemos negar que estudos como os estudos foucaultianos têm destacado elementos nessa linha.

As legislações em vigência no nosso ordenamento jurídico, para que tomem efetividade e sejam de fato incorporadas como produtoras de certa igualdade material, demandam tempo, tendo em vista a complexidade social. A própria produção de conhecimento na esfera jurídica ainda é pautada em um discurso de neutralidade, com base na discussão de que aquele que julga, que aplica a lei, não pode ter “parte”, isto é, deve ser neutro para que a justiça seja alcançada (REALE, 2007).

No que tange ao direito penal, então, onde se estuda a aplicação da legislação que gerencia a punição daqueles que rompem com “normas” penais que tutelam o patrimônio, a vida, a dignidade sexual (NUCCI, 2011), etc., esse afastamento é tido como dado, isto é, como uma verdade instaurada “desde sempre aí” (VEIGA-NETO, 2011). Não está previsto nas ementas das disciplinas, questionar o “como” da eleição de certo bem jurídico como algo a ser tutelado pela lei, tampouco questiona-se o teor do que é punir para além do disposto na própria legislação.

Há uma disciplina específica que se encontra incumbida de pensar o “sujeito criminoso”, a vítima, as relações que aí se instauram: é a criminologia (CARVALHO, 2011). Uma disciplina geralmente empregada como optativa nos cursos de direito, mas que vem tomando maior fôlego na atualidade. Nos inquieta essa separação. Nos inquieta mais ainda a resistência que se encontra tanto por parte de docentes e discentes na articulação desses dois saberes. Resistência ainda maior quando buscamos articular outras áreas do conhecimento, como a sociologia da violência e conflitualidade (TAVARES DOS SANTOS, 2009) para pensar o como do direito penal e seus processos de inculcação, como nos diria Pierre Bourdieu (2012).

Por que pensar a prática pedagógica do direito penal? Bom, em tempos de medo líquido (BAUMAN, 2008) e constante supressão de direitos e garantias fundamentais (AZEVEDO, 2008), como vemos cotidianamente nos informes midiáticos – também produtores de verdades e criadores de estigmas, especialmente o estigma do criminoso (TEIXEIRA, 2012) – cabe enquanto docentes dessa área do conhecimento repensar a nossa atuação e como isso está imbricado nos “processos de inculcação” (BOURDIEU, 2012) que subjetivam os graduandos do curso e que podem ser alicerces para a formação epistêmica dos profissionais de diversas áreas, os quais são oriundos dessa

formação, como delegados, juízes, advogados, defensores, promotores, agentes penitenciários e tantos outros.

Acreditamos que ensinar e aprender o que é crime no sentido jurídico (fato típico + ilícito + culpável), segundo a corrente majoritária, é algo necessário no campo do direito penal (NUCCI, 2011). Não negamos isso, inclusive somos disciplinados a construir esse conteúdo em salas de aula, como requisito mínimo de formação daquela etapa (BRASIL, 2002). Nos cobramos isso enquanto professoras. Somos cobradas por uma coordenação e por nossos alunos. Cobradas por um saber científico que já estava a nossa espera quando começamos a prática docente.

Por outro lado são essas questões que aqui queremos problematizar. Há outras formas de pensar o crime e que pode alicerçar o “dentrofora” (ALVES, 2014) da sala de aula, pelo menos entendemos que isso é possível num experienciar acadêmico (LARROSA, 2002). Não queremos dizer com isso que tais práticas são fáceis ou venham com um *script* pronto, longe disso, especialmente porque há um conteúdo programático que deve ser cumprido – segundo as diretrizes curriculares, as mesmas que asseveram a necessidade de bacharéis críticos e engajados socialmente (BRASIL, 2002) – que demandam dias e horas da prática acadêmica e que também foram construídas nas linhas da neutralidade do direito.

Além dessas questões técnicas do construir o direito penal, há uma discursividade que têm nos assolado enquanto brasileiros, que é a questão da Criminalidade, assim mesmo com letra maiúscula (AZEVEDO, 2008). Segundo a mídia, há um processo de corrupção que nos atravessa e que tem atingido várias camadas da sociedade. Aliás, estamos todos estarecidos com a possibilidade de um dos homens mais ricos do mundo ter seu cabelo completamente raspado em uma prisão; alguns políticos solicitarem prisão domiciliar, por ter problemas de saúde, e conseguí-lo. Isso aparece como novidade, da forma como as questões são discursivamente empregadas e enquadradas na mídia.

De fato, conhecer o disposto na lei de execuções penais (BRASIL, 1984), aliás, saber que ela existe como direito e dever, pode parecer uma novidade, embora ela esteja em vigência desde 1984. Entretanto, saber que alguns sujeitos têm direito a prisão domiciliar, não se afigura assim tão original. Junto com essas excepcionalidades, vem o comum, o diário, o que todos sabemos através de um imaginário cultural e social sedimentado (MISSE, 2010): o local da criminalidade, o sujeito criminoso, os crimes violentos, mas, principalmente, o tráfico de drogas e Traficante, também com letra maiúscula.



Questionar esse “comum” em sala de aula, em tempos de medo líquido, tem se tornado um “acontecimento”, quase em termos foucaultianos (1995). Pensar a articulação do direito penal com o direito constitucional – não estamos mais sequer falando na criminologia – demanda outros rótulos como: defensoras de vagabundo, porque não adota um bandido? Construídos que somos a dar respostas, temos algumas como: “bandido bom é bandido morto”, “temos que construir mais presídios”, “e o emprego? Porque eles não trabalham?”. Estamos aqui incitando frases que todos nós em algum momento já ouvimos, não só em sala de aula. Sabemos, também, que temos um crescente número de estudos que buscam desestabilizar esses ditos e construir outras formas de pensar o direito penal e suas ramificações (SINHORETTO, 2014; MISSE, 2010; FACHINETTO, 2011; FAGUNDES, 2015).

Todos esses ditos não podem ser ignoradas quando pensamos o nosso atuar acadêmico. Não podemos negar que essas questões nos subjetivam e isso acaba reverberando no processo pedagógico. Como escrevemos na esteira foucaultiana, entendemos que a ordem discursiva que se instaura em certo período histórico é atravessada por relações de poder e, conseqüentemente, resistências (FOUCAULT, 1997). Esses embates não fogem do atuar acadêmico (ALVES, 2014). Por isso, para pensarmos outras práticas pedagógicas, entendemos que essas exterioridades que nos atravessam são elos que nos permitem pensar o atuar em sala de aula, nos direcionam a pensar as condições de possibilidade na aplicação dessas matérias tidas como “cânones” do campo jurídico e que ditam verdades na esfera social.

Buscando nos desestabilizar e desestabilizar nossas práticas acadêmicas, elaboramos algumas metodologias de ensino, permeadas pelas verdades jurídicas (FOUCAULT, 1996), pois não somos de outro mundo. Verdades aqui construídas nos atravessam, formas tradicionais e novas maneiras de pensar o direito penal, antigas e novas metodologias, que acreditamos interessantes de partilha e questionamentos. É para esse experienciar que convidamos o/a leitor/a.

UM MERGULHO NO CAMPO: SALA DE AULA E SUAS/NOSSAS PRODUÇÕES

Em uma faculdade no sul do Rio Grande do Sul, no ano de 2015, ao trabalharmos com uma turma de direito penal, parte geral (NUCCI, 2011), buscamos articular com o conteúdo da disciplina outras formas de interpretação da mesma. Para tanto, como método avaliativo, buscamos construir com os alunos outros elementos para pensar essa área do conhecimento. Para tanto, além da prova final, envolvendo o conteúdo previsto na grade curricular da disciplina, elaboramos uma

segunda avaliação. A primeira com uma forma bem tradicional de avaliação, questões objetivas de múltipla escolha; a segunda avaliação, dividida em dois momentos, os quais vamos expor abaixo.

Nessa segunda avaliação, buscamos trazer textos da sociologia da violência – como os autores que acima destacamos – que dialogassem com o direito penal, mas numa perspectiva sociológica, visando com isso desenvolver a leitura de outros textos que não os “manuais” e “códigos” previstos nas ementadas. Aqui, buscamos instigar e construir outros olhares a ciência penal, efetuando isso com os alunos em sala de aula, nos deslocando de uma posição de conforto das aulas expositivas e explicativas.

Dividimos esta avaliação em dois momentos durante o semestre: no primeiro momento, elegemos previamente eixos temáticos e textos para cada um deles. Os graduandos deveriam escolher os eixos conforme suas aproximações e interesse. Cada um dos eixos eram compostos de três textos, estes deveriam ser resenhados pelo grupo¹ e entregues em datas previamente agendadas em sala de aula. No segundo momento – segunda parte do semestre – os alunos apropriados daqueles textos e já com o retorno das “avaliações”², deveriam eleger outro texto, o qual entendessem ter ligação com o tema que estavam estudando e, além disso, eleger um artefato cultural de seu interesse – música, filme, reportagem, poema, clipe, etc – justificando o como daquela escolha e a sua potência para pensar o direito penal frente aos textos.

Esse conjunto de elementos deveriam estar organizados em um texto de no mínimo cinco páginas, nos padrões da ABNT, o qual seria avaliado como parte da nota final do semestre. Além do texto entregue, houve apresentação oral em sala de aula, com isso, conseguimos articular, durante o semestre, questões objetivas, questões discursivas e apresentação oral. Bom, é claro que houve “revoltas”: dificuldade na elaboração da escrita, o que era uma resenha, como fazê-la, o que era um artefato cultural, queixas quanto ao trabalho ser em grupo e a recorrente pergunta “tem que apresentar?”. Se analisarmos a dinâmica dessa escrita e da própria avaliação, podemos notar que há uma padronização e o verbo “dever” apareceu em vários momentos.

¹ Diante do grande número de alunos nas salas de aula, cerca de 80, efetuamos a divisão da sala em grupos de aproximadamente cinco componentes. Nossa proposta era também desenvolver um maior entrosamento entre os alunos, mas também, para que se tornasse viável a nossa proposta corrigindo os trabalhos e assessorando os graduandos nas discussões teóricas.

² As resenhas entregues, eram lidas e feitas as sinalizações, caso fosse necessário. Primeiro gostaríamos de metodologicamente informar o que era uma resenha e como construí-la. Além disso, buscamos situar os alunos nos pensamentos dos autores, pois os textos eram oriundos da sociologia. Logo, a forma de escrita e análise tem certas características que fogem da construção jurídica. Como nosso intuito também era criar ranhuras às formas de pensar o direito, entendíamos que esses retornos eram importantes para os alunos e para nós, tendo em vista as interpretações daqueles escritos e como eles eram encarados naquele momento e naquela disciplina.

Como sinalizamos no início da nossa escrita, fomos construídas sob alguns rigores da academia e ainda não conseguimos nos despir por completo deles, especialmente ao aplicarmos essa metodologia em uma instituição de ensino particular, com prazos e regras a serem cumpridas. Por outro lado, diante das nossas limitações, pudemos perceber uma movimentação dos alunos, seja nas reuniões dos grupos e no constante “chamar” via email, *facebook* ou em sala de aula, seja pelos questionamentos que se desenhavam nas resenhas e nas apresentações. Não descartamos a possibilidade disso ter sido movido em virtude de uma avaliação que faria parte da composição da nota, mas o olhar que dirigimos dá-se na lógica do movimento e para o como desse movimento (LOURO, 2008).

Os eixos temáticos que construímos não estavam estritamente ligados aos tópicos do conteúdo programático da disciplina, pois nossa intenção era justamente “desencaixar” a lógica de que o direito penal só deveria pensar a construção dos conceitos-chaves de “fato típico, ilícito e culpável”. Com isso, elegemos sete eixos. São eles:

- ✚ciências criminais e suas construções;
- ✚direito penal e punição;
- ✚direito e ensino jurídico;
- ✚direito penal e sistema prisional;
- ✚direito penal e arte;
- ✚direito penal e mídia;
- ✚direito penal e seletividade.

Cada um deles, então, com três textos voltados para a sociologia da violência e relacionados com cada eixo temático. Como é possível extrair daí, buscamos introduzir elementos que desestabilizam pensar o direito penal nele mesmo, ao passo que conteúdos como seletividade, arte, punição, sistema prisional entre outros são exterioridades do próprio direito, que dele se espriam como em uma rede rizomática.

Nosso olhar certamente é seletivo. Elegemos textos que nos interessavam, que achávamos importante que nossos alunos tivessem contato. Por outro lado, a segunda parte da abordagem era o que poderia se apresentar como “novidade”, tendo em vista ser o elemento por eles introduzido: o “artefato cultural”. Como poderia ser algo eleito por eles, nos moldes acima pontuado, tivemos

contato com filmes, reportagens, clipes, mas o que se sobressaiu foi a música, mais precisamente o Rap.

Como se trata de uma temática cara para nossos estudos – a arte –, entendemos que nossas influências no processo de escolhas dos artefatos atravessou as eleições dos alunos. O que demonstra que a tese levantada por Bourdieu, em a Reprodução (2012), se faz presente nos nossos discursos acadêmicos, embora nos esforcemos para elaborar aulas mais abertas e plurais. Por outro lado, entendemos que o direcionamento dos nossos alunos nessa experiência conduziu pensar o direito penal de uma forma peculiar, especialmente pela eleição do Rap como artefato. Assim, vamos abordar esse ponto com mais precisão no próximo item. Avante.

RAP E SUAS OUTRAS VERDADES: QUESTIONANDO CERTEZAS JURÍDICAS

De início, é importante destacar que partimos da premissa de que a música é um artefato cultural potente para apontar certas singularidades na complexidade da sociedade contemporânea, pois também é um meio de produzir verdades (NIETZSCHE, 2008). Buscamos, nas nossas práticas pedagógicas, inserir esses elementos para pensar o direito e, como é possível perceber, alguns de nossos alunos se apropriaram desses pontilhados. Juntamente com o Rap, outro elemento que se sobressaiu nas escolhas dos graduandos, foram os filmes, seja abordando a ficção e sua relação com a realidade, seja interpretando os papéis de certos personagens e suas atuações.

Partindo da percepção de Vieira (2013, p. 22), a música é um artefato cultural potente para pensar a sociedade, pois se trata de uma via de mão dupla: constitui a música e é constituída por ela. Assim como atravessa o sistema jurídico e é atravessada por ele. Conforme pontuado acima, pensar este sistema e suas representações através da música, ainda mais através do Rap, um ritmo musical que está conquistando o mercado cultural, causa certa estranheza. Seu ritmo “acelerado, ensurdecido e rebelde” (ANDRADE, 1999, p. 86) não condiz com a estabilidade visada pela lógica jurídica.

Por outro lado, o Hip-Hop foi e é, em sua amplitude, caracterizado pela juventude negra, que busca enfatizar nos quatro elementos – Rap, break, DJ, Grafite –, entre outras questões, sua ancestralidade (ANDRADE, 1999, p. 09). Para isso, empregam diferentes recursos, dispondo de práticas discursivas que indiquem, entre outros pontos, as variadas discriminações existentes quando do surgimento desse movimento, bem como na atualidade. Mesmo com o passar de

décadas, o Hip-Hop permaneceu esboçando através de suas artes “[...] suas múltiplas dimensões, pela qual a ação humana pode se expressar com toda a sua força (DUARTE, 1999, p. 21)”.

Com base nos estudos culturais (VEIGA-NETO, 2000), entendemos possível efetuar essa ponte entre o direito e a música e olhá-la como uma ferramenta nessa articulação “detrofora” sala de aula (ALVES, 2014), como trouxeram nossos alunos. As abordagens de Criolo, Gabriel o Pensador, o grupo Inquérito, Racionais Mc’s foram recorrentes pelos graduandos, especialmente destacando as disparidades entre o relatado nas letras e o abordado na ciência jurídica.

O questionar-se e questionar as verdades acadêmicas foi um exercício constante nesse atuar da escrita e apresentação dos discentes. Não queremos dizer que com tais práticas houve uma “emancipação” do sujeito, especialmente porque não partimos dessa perspectiva teórica. O que ressaltamos e que entendemos interessante pensar no atuar pedagógico, foram e são as interpretações que arte pode nos levantar e as verdades que podemos questionar nesse movimento (FAGUNDES, 2015).

Embora os processos de inculcação das verdades jurídicas sejam elementos sempre presentes nas nossas falas e nas falas dos graduandos, a incorporação de alguns “saberes sujeitados” (FOUCAULT, 2005) como é o caso da música, mais precisamente o Rap, pode nos ensinar a causar ranhuras no sólido pensamento positivista construído há longa data pela ciência jurídica e que nos é paulatinamente sedimentado. Foi possível perceber essas questões na escrita dos graduandos e suas abordagens, como destacamos abaixo:

O sistema de justiça se apresenta de forma desigual perante o cidadão e morador da comunidade e o das áreas mais favorecidas da cidade. Assim, seria sensato dizer que a imagem da justiça vendada não é coerente com a realidade das comunidades brasileiras enfatizadas pelo movimento Hip Hop (Grupo 1).

Podemos perceber que o questionamento frente ao discutido nas aulas, como igualdade, aplicação geral da lei, ou ainda as questões imagéticas de uma justiça neutra e universal, foi um dos pontos sinalizados pelo grupo acima referido. Diante dos eixos temáticos acima destacados, nesse excerto podemos problematizar a questão da seletividade penal, bem como a arte como elementos de conexão entre a realidade social e o vivenciado por parcela da população. Enquanto docentes, nos questionamos acerca de nossa reprodução de uma realidade alheia ao encarado por certos sujeitos e discutida na música. Como pensar de forma mais relacional nossas práticas, embevecidas pelas verdades jurídicas, com a complexidade social? Como nos apresentamos dispostos a encarar outras metodologias pedagógicas?

Um outro grupo, ao discutir “A carne”, música de Elza Soares, interpretada pelo grupo “O Rappa”, ressaltou:

Ao observarmos a mensagem transmitida pelos músicos podemos perceber como nossos códigos, normas constitucionais e penais têm sua utilização, muitas vezes, pervertidas ou simplesmente ignoradas, esse por ser empregado de forma oposta a princípios caros instituídos pelo Direito Penal como do estado de inocência e da intervenção mínima e aquele tem feridos os princípios da humanidade e igualdade (Grupo 2).

Seguindo os escritos foucaultianos, notamos as relações de poder e saber pontuadas pelos graduandos. Os saberes que entram na ordem do dizível enquanto relevantes para a discussão acadêmica; as disputas que atravessam o social; os sujeitos que são atravessados pelas normas jurídicas – da mesma forma que os compositores de Rap. Tudo isso vem construído nas letras e pode desestabilizar certezas acadêmicas.

As ideias positivistas de neutralidade e verdade universal passam a ser questionadas quando outras ferramentas são articuladas em sala de aula para pensar nossas práticas. Isso não significa que negaremos o conteúdo programático das disciplinas, conteúdo este cobrado nos exames da ordem dos Advogados, nos concursos públicos e outros tantos consagrados institutos que atravessam o pensar dos discentes e docentes quando elegemos o conteúdo a ser tratado em nossas aulas.

Por outro lado, aquelas mesmas questões que são requeridas e introduzidas nas diretrizes curriculares do curso de direito, como é o caso da “críticidade”, emergem quando associamos nosso atuar tecnicista – especialmente quando pensamos na ciência penal – com outras áreas do conhecimento, como a arte e a sociologia. Por fim, cabe destacar outro excerto que também pontua questionamentos quanto as verdades jurídicas tão caras ao direito.

Entendemos que “Diário de um detento”, além de retratar um triste episódio que feriu os direitos humanos, representa perfeitamente a situação que ainda permeia a presente realidade do sistema prisional brasileiro. Comprova o quanto a política criminal está equivocada (talvez mal intencionada) e sem perspectiva de avanços humanos e progressistas (Grupo 3).

Nos encaminhando para uma finalização de nossa escrita, cabe pontuar com base nos excertos aqui destacados, o quanto as verdades jurídicas podem e devem ser questionadas através do atuar pedagógico. As utopias modernas que alicerçam o direito, quando colocadas em suspenso, podem apontar outras verdades pulsantes na complexidade social. Ao discutirmos nossas práticas acadêmicas, ao articularmos esse “dentrofora” como elemento construtor de realidades, podemos

causar algumas ranhuras a estabilidade jurídica. Entendemos que tais ranhuras se fazem necessárias em tempos de retrocesso jurídico, como se percebe cotidianamente em práticas sociais e, mesmo, em decisões judiciais que tem afrontado direitos e garantias esculpido constitucionalmente.

É possível notar, então, nos ditos aqui apontados, que as relações de poder e saber se fazem presentes em diferentes contextos sociais. Que o direito não está plasmado em um campo específico, mas pensado e atravessado em outras áreas do conhecimento as quais nos ensinam a olhá-lo por outras lentes. Observar as práticas que nos rodeiam pode se apresentar como uma importante ferramenta para nos pensar enquanto docentes e discentes imbricados e reprodutores de verdades tão sólidas, as quais merecem – e devem – ser colocadas em suspenso para pensarmos nosso atuar pedagógico nas salas de aula, não com a pretensão de criar novas verdades, mas sim com a intenção de questionar as sólidas paredes que se apresentam como dadas e desde sempre aí.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Imagens e Currículos. *In*: LEITE, Maria Cecília Lorea (Org.). **Imagens da justiça, currículo e educação jurídica**. Sulina, Porto Alegre, 2014. p. 241-258.

ANDRADE, Eliane Nunes de. Hip-Hop: Movimento Negro Juvenil. *In*: ANDRADE, Eliane Nunes (Org). **RAP e educação, RAP é educação**. São Paulo, 1999. p. 83-92.

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. Segurança Pública e Justiça Penal no Brasil. **Cadernos ADENAUER IX**, 2008. P. 59-69;

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Tradução de Carlos Roberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2012b.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Curriculares**. Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acessado em: 12 de agosto de 2016.

BRASIL. **Lei de Execuções penais**, instituída em 11 de julho de 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm. Acessado em: outubro de 2017.

CARVALHO, Salo de. **Anti Manual de Criminologia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011

FACHINETTO, Rochele Fellini. A produção dos discursos de gênero nos julgamentos pelo Tribunal do Júri em Porto Alegre/Rio Grande do Sul/Brasil. **e-cadernos CES** [online], 14, 2011. Disponível em: <http://eces.revues.org/884> Acessado em: 20 de outubro de 2013. p. 33-60.

FAGUNDES, Mari Cristina de Freitas. Táticas e estratégias para desestabilizar certezas e questionar verdades no presente: O Rap pelotense e seu discurso de Resistência ao Sistema de Justiça Criminal. **Dissertação** de mestrado, defendida no PPG de Sociologia da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de mestra, 2015. Disponível em:

<http://wp.ufpel.edu.br/ppgs/files/2015/03/Capa-disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acessado em: Janeiro de 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal: 1997.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim. Rio de Janeiro: NAU ed., 1996.

_____. **Em defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In: Revista Brasileira da Educação*, n. 19, jan/fev/mar/abr, p. 20-28, 2002.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pro-posições**. v. 19, n 2, mai-ago, 2008, pp. 17-23

MISSE, Michel. Crime, Sujeito e Sujeição Criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido”. *In: Lua Nova*. São Paulo, n. 79, p. 15-38, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira**. Organização e tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de Direito Penal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. São Paulo: Saraiva, 2007;

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **Violências e conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo, 2009.

TEIXEIRA, Alex Niche. Televisão, violências e o drama do crime “real”. *In: TAVARES DOS SANTOS, José Vicente; TEIXEIRA, Alex Niche (org.). Conflitos sociais e perspectivas da paz*. Porto Alegre: Tomo editorial, 2012. p. 277-292.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Michel Foucault e os estudos Culturais**. In.: Estudos Culturais em educação, 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.1.htm>. Acessado em: 02 de setembro de 2014.

VIEIRA, Virgínia Tavares. O discurso da crise ambiental nas letras de *Rock and Roll*: modos de ser sujeito em tempos contemporâneos. p. 86. **Dissertação de mestrado** apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no ano de 2013. Disponível em: <http://www.argo.furg.br/bdtd/0000010281.pdf>. Acessado em: janeiro de 2014