UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NÍVEL DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO - PPGED

MARIANA SILVA NERY

O QUE ELES ESTÃO FALANDO?

A LINGUAGEM JURÍDICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO CURSO DE DIREITO

Vitória da Conquista

2020

MARIANA SILVA NERY

O QUE ELES ESTÃO FALANDO?

A LINGUAGEM JURÍDICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO CURSO DE DIREITO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Processos de Subjetivação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari.

Vitória da Conquista

2020

N369q

Nery, Mariana Silva.

O que eles estão falando? A linguagem jurídica e suas implicações para o contexto de aprendizagem dos alunos no curso de direito. / Mariana Nery Silva, 2020.

88f.

Orientador (a): Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 69 – 73.

1. Aprendizagem. 2. Linguagem Jurídica – Aprendizagem do aluno. 3. Cartografia. I. Cestari, Luiz Artur dos Santos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 370.1523

*Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

MARIANA SILVA NERY

O QUE ELES ESTÃO FALANDO?

A LINGUAGEM JURÍDICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO CURSO DE DIREITO

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À REDAÇÃO A SER DEFENDIDA POR MARIANA SILVA NERY E APROVADA PELA COMISSÃO JULGADORA.

Aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof. Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Orientador

Prof. Dr. Flavio Henrique Albert Brayner

Universidade Federal de Pernambuco

Titular Externo

Profª. Drª. Daniele Farias Freire Raic

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Titular Interno

AGRADECIMENTOS

Começo esta parte do texto, uma das primeiras para quem lê e uma das últimas que a gente, enquanto aluno, escreve. Depois de ter tudo prontinho separamos um tempo pra pensar e discorrer sobre quem fez diferença nas nossas vidas durante esse período. No entanto, creio que nada do que eu escreva, nem que eu pudesse me utilizar de muitas laudas, seria suficiente para descrever o que foi viver, e ser transformada, por este mestrado (parece clichê, e talvez seja mesmo, mas ainda sim é muito verdade para mim).

Em primeiro lugar agradeço a Deus, meu Aba, por ter me permitido chegar até aqui. Desde quando eu pedi muito ao Senhor para ser aprovada enquanto aluna especial lá em 2017 até minhas últimas orações para conseguir terminar esta Dissertação (risos), em tudo fui atendida e cuidada por Ele.

Aos meus pais, João e Maricelma, por terem acreditado em mim e investido na minha vida profissional. Obrigada por terem me concedido a chance de estudar o que sonhei e por terem me dado todo o suporte de amor, carinho e compreensão para que eu pudesse alcançar os meus objetivos.

Ao meu orientador Luiz Artur dos Santos Cestari, agradeço pela liberdade de pesquisa que deu a mim e também pela generosidade de sua presença e rigor de seu pensamento, os quais, tanto no que diz respeito à qualidade de suas aulas e artigos, quanto às agradáveis conversas, foram de importância inestimável para a realização desta pesquisa.

À professora Daniele Farias Freire Raic, pelos compartilhamentos teóricos e pelas discussões em sala de aula que permearam nossos encontros. Muito obrigada pelo cuidado sempre.

Ao professor Flávio Henrique Albert Brayner, pelas importantes contribuições na banca de qualificação e, também, pela gentileza em aceitar o nosso convite para participar desta etapa final.

Aos meus colegas Luiz, Danyela, Maria Carolina, sou profundamente grata pelas contribuições e amizade de vocês e, em especial, à Laís, por todo o processo de estágio que passamos juntas e pelos nossos cafés antes das aulas.

Aos alunos que aceitaram fazer parte desta pesquisa, pela disponibilidade e gentileza.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), pela oportunidade concedida e pelas valiosas possibilidades formativas que aconteceram durante esses dois anos.

RESUMO

Esta pesquisa intenciona compreender as implicações que decorrem da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem dos alunos no curso de Direito, buscando a relação entre a especificidade dessa linguagem, utilizada no território estudado, com as implicações que atravessam a aprendizagem destes alunos. Numa perspectiva pós-estruturalista, nos embasamos em filósofos deste movimento para propor uma crítica à educação vivida no contexto do Direito. Esta questão tem sua importância justificada na compreensão de que a linguagem jurídica adotada e praticada pelas instituições de ensino superior em Direito pode provocar implicações na aprendizagem dos alunos ao longo do curso e da sua vida profissional, atravessando todo o processo formativo através das disciplinas ofertadas e impactando a sociedade que lidará com eles. A questão de pesquisa é: quais são as implicações da linguagem jurídica para o contexto de aprendizagem dos alunos no curso de Direito? O objetivo geral é compreender as implicações que decorrem da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem dos alunos no curso de Direito. Para alcançar o objetivo geral, delimitamos os objetivos específicos, que se desdobraram em: 1) compreender a especificidade da linguagem jurídica; 2) mapear as implicações que decorrem da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem dos alunos no curso de direito e; 3) rastrear os processos de resistência disparados neste contexto. A "metodologia" que nos atravessou foi a cartografia, utilizando a abordagem qualitativa para mapear as linhas evidenciadas. Para a produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada para compreender os sujeitos da pesquisa, que neste estudo foram delimitados a partir do conceito de resistência criado por Foucault (2009). Os resultados desta pesquisa, obtidos através dos relatos, foram distribuídos em três tópicos: a compreensão que os alunos têm a respeito da especificidade da linguagem jurídica; as implicações identificadas pelos alunos enquanto decorrentes da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem destes alunos e; os processos de resistência disparados neste contexto.

Palavras-chave: Aprendizagem. Linguagem jurídica. Cartografia.

ABSTRACT

This research intends to understand the implications that derive from the legal language in the context of students learning in the Law course, looking for the relationship between the specificity of this language, used in the studied territory, with the implications that go through the learning of these students. In a post-structuralist perspective, we rely on philosophers of this movement to propose a critique of education lived in the context of Law. This question has its justified importance in the understanding that the legal language adopted and practiced by higher education institutions in Law can have implications for students' learning throughout the course and their professional life, crossing the entire training process through the disciplines offered and impacting the society that will deal with them. The research question is: what are the implications of legal language for the students' learning context in the Law course? The general objective is to understand the implications that arise from legal language in the context of students' learning in the Law course. To achieve the general objective, we delimit the specific objectives, which unfolded in: 1) understanding the specificity of the legal language; 2) map the implications that arise from legal language in the context of students learning in the law course and; 3) tracking the resistance processes triggered in this context. The "methodology" that crossed us was cartography, using the qualitative approach to map the highlighted lines. For the production of data, we used the semi-structured interview to understand the research subjects, who in this study were delimited from the concept of resistance created by Foucault (2009). The results of this research, obtained through the reports, were divided into three topics: the students' understanding of the specificity of legal language; the implications identified by the students as arising from the legal language in the context of learning of these students and; the resistance processes triggered in this context.

Keywords: Learning. Legal language. Cartography.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....12

PARTE UM: Poderes.....20

Capítulo I – Aporte Teórico.....21

1.1. Michel Foucault e o estudo das linhas.....21

1.2. Gilles Deleuze e a aprendizagem.....25

1.3. A especificidade da linguagem jurídica.....28

1.4. Processos de resistência.....31

1.5. Deveres do bacharel: princípios e sociedade.....32

PARTE DOIS: Pistas.....36

Capítulo II – Metodologia.....37

2.1. Sobre cartografar.....37

2.2. Sobre o pós-estruturalismo e o estudo da resistência.....40

2.3. Abordagem qualitativa.....41

2.4. Pesquisa bibliográfica.....43

2.5. Estudo de campo.....44

2.5.1. Local da pesquisa e suas diretrizes no curso de Direito.....45

2.5.2. Disciplina escolhida.....46

2.6. Entrevista semi-estruturada.....47

2.7. Produção de dados.....48

2.8. Análise de dados.....50

PARTE TRÊS: Dados não dados.....51

Capítulo III – Análise de dados.....52

3.1. Para compreender a especificidade da linguagem jurídica no contexto do sujeito..52

3.2. Para mapear as implicações que decorrem da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem do aluno.....55

3.3. Para rastrear os processos de resistência disparados.....60

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....67

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....69

APÊNDICES.....74

A noite não anoitece pelos meus olhos,

A minha ideia de noite é que anoitece pelos meus olhos.

(Alberto Caeiro. *In*: Pessoa, 1986, p. 172)

INTRODUÇÃO

Preclusão. Indisponibilidade subjetiva. Lide. *Jus postulandi*. Autocomposição. Litispendência. Enfiteuse. Inimputabilidade. *Ex officio*. Demanda temerária. *Inaudita altera partis*. Sucumbência. Jurisdição. *Periculum in mora*. Revelia. Anticrese. Período peremptório. *Fumus boni iuris.* Citação ficta. Direitos potestativos. *Erga omnes*. Incompetência absoluta. Desaforamento. *Caput*. Dissídio coletivo. Agravo retido.

Ao folhear livros de Teoria Geral do Processo (CINTRA et al., 2006; DIDIER JR, 2007), disciplina introdutória e obrigatória do curso de Direito[1], observei as palavras e expressões acima e elas me pareceram ideais para exemplificar a linguagem que faz parte da rotina dos alunos deste curso desde os semestres iniciais. Mas, afinal, o que eles estão falando? Apesar de me utilizar dos livros acima referenciados para começar essa Dissertação, entendo que qualquer outro livro, de qualquer outra matéria específica, me traria o mesmo incômodo: uma linguagem essencialmente técnica, carregada de preciosismos, arcaísmos e latinismos.

Cada profissão, cada área de pesquisa, cada grupo que estuda um conhecimento específico carrega consigo termos próprios que designam o universo ao qual pertencem. Existem dicionários elaborados para estudantes dos mais diversos cursos. No entanto, este texto tem o intuito de apontar que, no Direito, existe algo que vai além destes termos próprios: As linhas de poderes que se entrelaçam à linguagem jurídica. O processo de aprendizagem dos alunos é marcado por um vocabulário extenso e de difícil compreensão. O que ocorre é que estes alunos não são alunos para sempre. Eles se tornam profissionais: advogados, promotores, juízes... Eles lidam com a sociedade e com os seus direitos. E é ela quem padece por não compreender a linguagem de um universo que não é permeado apenas por profissionais, mas faz parte da vida de todos os cidadãos e, portanto, deveria ser compreendida por todos.

Quando um cidadão não compreende seus direitos, alguém se beneficia. Quando um cidadão não entende o que está acontecendo em seu próprio processo, alguém se

[1] Nesta Dissertação, irei me referir ao *Direito* enquanto curso de ciências jurídicas com letra maiúscula, diferenciando o *direito* com letra minúscula, que será utilizado para designar a lei ou conjunto de normas morais e éticas.

beneficia. Quando um cidadão deixa de pleitear um direito por não compreendê-lo, alguém se beneficia. A linguagem jurídica não é apenas difícil, ela é excludente.

A escolha do tema se deu na época em que eu, estudante de Direito, me questionava o *porquê* de tantas palavras complicadas. Neste período, tive uma oportunidade de estágio em que pude ser monitora de um aluno com necessidades especiais. A ideia era auxiliar seu processo de aprendizagem, explicando o conteúdo de uma forma mais objetiva e simples. O aluno dizia se sentir confuso e frustrado quando tentava estudar sem ajuda. Para mim, cada dia ficava mais evidente que ali haviam processos de resistência disparados.

Sendo assim, dediquei o meu trabalho de conclusão de curso (TCC) ao tema, utilizando o artigo quinto da Constituição Federal (BRASIL, 1988) como base para argumentar a forma com que a linguagem jurídica fere com o princípio do acesso à justiça. No entanto, ao redigir "*A desconstrução do discurso jurídico: uma análise da linguagem enquanto obstáculo para o acesso à justiça*", eu ia percebendo que a questão precisava ser analisada de maneira mais profunda. A Educação me trouxe essa possibilidade: o contato com autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Silvio Gallo, dentre muitos outros, permitiram conhecer fundamentações críticas que me potencializaram enquanto estudante e pesquisadora.

Minhas inquietações resultaram em buscas a respeito do tema e, com as contribuições do meu orientador, traçamos um percurso que começa na questão de pesquisa "quais são as implicações da linguagem jurídica para o contexto de aprendizagem dos alunos no curso de Direito?". Este questionamento tem como ponto de partida o entendimento que eu, aluna egressa do curso de Direito, tenho sobre a linguagem jurídica adotada e praticada pelas instituições de ensino superior em Direito pode provocar implicações na aprendizagem dos alunos ao longo do curso e da sua vida profissional, atravessando todo o processo formativo através das disciplinas ofertadas e impactando a sociedade que lidará com eles.

Esta é a linguagem que eles estão falando e sobre ela discorrerei durante todo este trabalho. Já "eles", os sujeitos deste estudo, são alunos do curso de Direito. No entanto, não pesquisarei sobre todos os alunos. Atentar-me-ei aos que não correspondem à

aprendizagem que a instituição de ensino deseja: não *tiram dez* nem *ganham uma estrelinha* por acertar as perguntas. A eles chamaremos de resistência[2].

Neste contexto, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem pós-estruturalista, que me permitiu refletir sobre novas investigações e possibilidades de metodologia, vislumbrando a abertura ao novo. Essa abordagem fez com que fosse possível entender a importância de ir além do interior das estruturas, chamado de âmago, para trabalhar com a borda, o limite, que não é comparado nem oposto ao centro, mas sim positivo por si mesmo. Dessa forma, o pós-estruturalismo volta a sua atenção para as posições marginais, inconsistentes e insustentáveis. "A verdade de uma população está onde ela está mudando. A verdade de uma nação está em suas bordas. A verdade da mente está em seus casos limítrofes" (WILLIAMS, 2005, p. 13). No entanto, este limite não é definido como algo cognoscível, não sendo viável identificá-lo, mas apenas rastrear as suas pistas. O estudo das bordas não se baseia em reflexões teóricas abstratas, mas sim a partir da prática do entendimento do seu interior, na intenção de abri-lo, modificando o papel da verdade e dos valores estáveis, se posicionando enquanto luta contra a discriminação e exclusão de minorias[3]. Neste sentido, o estudo da resistência se mostra relevante. Enquanto, na área do Direito, os "bons alunos" são sempre alvo de estudos e pesquisas na tentativa de entender esta *fórmula mágica* da aprendizagem, pouco se fala a respeito dos alunos que apresentam resistências no curso.

O poder da linguagem enquanto objeto de conhecimento permite a afirmação de algumas falas enquanto verdadeiras ao passo que exclui muitas outras. Assim, "a tarefa do aprendiz é compreender por que alguém é "recebido" em determinado mundo e por que alguém deixa de sê-lo; a que signos obedecem esses mundos e quem são os seus legisladores e seus papas" (DELEUZE, 2003, p. 5). A partir disso, delineei o objetivo geral na intenção de compreender as implicações que decorrem da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem dos alunos no curso de Direito a partir do estudo dos alunos entendidos enquanto resistência e sua compreensão a respeito da importância da linguagem jurídica no seu contexto de aprendizagem.

Para alcançar o objetivo geral, delimitei os objetivos específicos, que foram pontuados da seguinte forma: 1) compreender a especificidade da linguagem jurídica; 2)

---

[2] Emprego *resistência* no sentido dado por Foucault (2009).

[3] O termo *minorias* é aqui compreendido enquanto *menor representatividade* e não necessariamente menor quantidade numérica.

mapear as implicações que decorrem da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem dos alunos no curso de Direito e; 3) rastrear os processos de resistência disparados neste contexto.

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa Linguagem e Processos de Subjetivação junto ao programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pois aborda a linguagem que é própria do contexto do curso de Direito e os processos de subjetivação em curso na aprendizagem dos seus alunos.

Durante a episteme Clássica, que se inicia no século XVII, a linguagem era pensada enquanto elemento enunciativo de proposições que, através de uma ordem lógica, teria o poder de representar o mundo. Através da tradição analítica, buscava-se uma linguagem ideal e abstrata, que carregava consigo a função mediadora (representando a ligação signo-coisa). Até o final do Renascimento, ela tinha como características fundamentais a sua opacidade e seu mistério, nomeando coisas e tendo sua essência presumida atrelada à palavra. No entanto, a partir das ideias de Nietzsche, Heidegger, Gadamer e dos pós-estruturalistas, surgiu um novo pensamento a respeito da linguagem, que marcou a episteme Moderna, inaugurada no fim do século XVIII. Neste contexto, a crítica do pensamento de que a linguagem era o simples desenrolar das ideias se intensificou, abrindo a discussão para a noção de uma linguagem que também seria usada para dar sentido ao mundo. Assim, as palavras por si não teriam qualquer significado especial, mas sim quando adquirissem sentido. Neste caso, Foucault (1992, p. 306) admite que "se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam". A linguagem passa a ser, então, percebida também enquanto objeto de conhecimento. Segundo Veiga-Neto (1996, p. 49), "deriva-se daí, por exemplo, a busca das linguagens formalizadas – mais rigorosas, mais "puras" porque não se querem naturais – empreendida pelo positivismo lógico. A linguagem objeto se complexifica em si mesma (...)".

É a partir disso, por exemplo, que fica evidente a lógica da Gramática Geral. Nela, o substantivo é o elemento principal, pois é ele que dá nome às coisas, remontando a importância do nome na tradição analítica. Numa perspectiva pós-estruturalista, o processo nominativo assume uma camada mais profunda em que o verbo e os pronomes

pessoais atuam enquanto elementos principais. Foucault (1992) deixa de lado a predominância do nome para questionar a respeito do desejo e dos interesses dos sujeitos, percebendo aí uma camada que não se revela de imediato.

Compreender a linguagem, não enquanto natural, lógica e suficiente, mas enquanto objeto de conhecimento, muda a forma de entender o próprio conhecimento. Sendo assim, este conhecimento é visto enquanto produto de discursos, que tem sua lógica construída. Os discursos não são simplesmente

> conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala" (FOUCAULT, 1987, p. 56)

Sendo assim, é importante perceber que os discursos, pulverizados difusamente nas linhas do tecido social, moldam a maneira como os sujeitos entendem o mundo e nele se comunicam. Neste caso, o sujeito não está na origem do discurso, mas faz parte dele e dentro dele se posiciona. Compreender os discursos torna possível entender a construção de subjetividades de uma época ou de um território, fazendo sua análise enquanto "focos difusos de poder (e de resistência) acionados por esse ou aquele problema" (DELEUZE, 1991, p. 28)

Com Deleuze (2003) comecei a compreender a linha existente entre a linguagem e a aprendizagem: o estudo dos signos. Para ele, tudo que é capaz de ensinar algo emite signos. Sendo assim, aprender é decifrar signos, é interpretá-los. Os diferentes mundos por ele compostos são organizados em círculos, que se cruzam em determinados pontos. O primeiro mundo, ou círculo, diz respeito à mundanidade, que surge na intenção de substituir uma ação ou pensamento, não tendo outro significado além daquele apontado de início, "antecipa ação e pensamento, anula pensamento e ação, e se declara suficiente" (DELEUZE, 2003, p. 6). O segundo mundo é o do amor. Os signos emitidos nele individualizam seus significados de acordo com a paixão que trazem consigo, "o amor nasce e se alimenta de uma interpretação silenciosa" (DELEUZE, 2003, p. 7), dessa forma, diferente dos signos mundanos, escondem o que exprimem originando ações e pensamentos desconhecidos que a eles dão sentido. O terceiro mundo envolve as impressões ou qualidades sensíveis, que não estão atreladas ao objeto mas remetem a um signo completamente diferente e cabe a cada um a tentativa de decifrá-lo, "nós

"desenvolvemos" esta qualidade, esta impressão sensível, como um pedacinho de papel japonês que se abre na água e liberta a forma aprisionada" (DELEUZE, 2003, p. 11). Por fim, o último mundo é o da arte. Seus signos interagem com os signos dos outros mundos, convergindo entre si, relacionando todos os aprendizados, em suas mais diversas vias, "(os signos da arte) os integra, dá-lhes o colorido de um sentido estético e penetra no que eles tinham ainda de opaco" (DELEUZE, 2003, p. 13). Estes quatro círculos atuam no contexto de aprendizagem dos alunos que aqui serão estudados. Chamou-me atenção que o curso de Direito espera destes alunos uma aprendizagem e uma interpretação única dos signos emitidos em seu território.

O levantamento bibliográfico preliminar nos mostrou a falta de produções sobre a linguagem jurídica e sobre as suas implicações no contexto de aprendizagem dos alunos no curso de Direito. Mesmo quando dividimos as vertentes de investigação, foi encontrada uma quantidade pequena de trabalhos que abordavam a temática (apenas cinco[4]). Sendo assim, acredito que essa pesquisa se faz importante instrumento de crítica e reflexão a respeito do tema.

Esta Dissertação contém, além da sua apresentação, a contextualização da temática proposta, sua justificativa, a questão de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, o embasamento teórico, a metodologia que me adotou bem como a análise e interpretação dos dados produzidos. Optei por dividi-la em partes, sendo a *Parte Um* intitulada "Poderes". Nela, está contido o capítulo um.

Neste primeiro momento, desenvolvemos a compreensão a respeito da especificidade da linguagem jurídica, da aprendizagem e dos processos de resistência, partindo de um aporte teórico desenvolvido com autores como Deleuze (2003), Guattari e Rolnik (1986), Gallo (2004, 2012), Schérer (2005), Adorno (1988) e Foucault (1984, 1985, 1990, 1999, 2006, 2009). Neste contexto, o ponto inicial é a discussão a respeito das relações de poder, sendo possível perceber suas linhas e seus nós.

Entendendo que todo este trabalho foi desenhado por cima de um emaranhado em que pertencem os processos de subjetivação, discorro sobre um indivíduo que se torna sujeito a partir de uma fabricação do seu ser. Este acredita que *é apenas porque é* enquanto ele *é aquilo que ele foi planejado para ser*. No entanto, ele não é só isso:

[4] Refiro-me aos textos de Conceição (2014), Kraemer (2014), Luemba (2014), Passos e Santiago (2015) e Severo (2013), referenciados nas páginas 69-72.

existe *algo* que por vezes dispara e desterritorializa. E tudo isso ocorre através de movimentos que mudam de intensidade o tempo todo e que não são visíveis nem explícitos.

Este sujeito vive num sistema hierárquico em que o poder disciplinar atua enquanto elemento fundamental. Através de escalas de valor, de hierarquia, regem a sua vida:

> tais sistemas dão uma consistência subjetiva às elites (ou às pretensas elites), e abrem todo um campo de valorização social, onde os diferentes indivíduos e camadas sociais terão que se situar. Essa valorização capitalística se inscreve, essencialmente, não só contra todos os modos de valorização social, mas também contra todos os modos de valorização do desejo, todos os modos de valorização das singularidades (...) (GUATARRI; ROLNIK, 1986, p. 40-41)

No processo educativo não é diferente: há uma clara relação entre o poder e o saber que é permeada pelo poder disciplinar. Neste contexto, a linguagem age enquanto sistema de comunicação do conhecimento e com ela é possível distribuir e/ou reter um saber. Dentro do sistema hierárquico, a validação de quem fala traz consigo a vontade de verdade determinada em cada território e tempo. Sendo assim, a vontade deste grupo determina o que é verdade, o que é "certo" e o que é "errado".

Traçando o percurso do entendimento que a sociedade teve da linguagem ao longo do tempo, começo a *Parte Um* remontando o século XVIII. Sendo assim, são evidenciadas atualizações ocorridas e sua relação com esta pesquisa. Também discorro sobre a história do curso de Direito no Brasil, na tentativa de compreender seus fundamentos, seus anseios e mudanças, buscando sua relação com a linguagem jurídica e também com o contexto de aprendizagem dos seus alunos. A *Parte Um* se encerra com a conceituação de resistência bem como os deveres do bacharel frente à sociedade.

A *Parte Dois*, intitulada "Pistas", desenvolve a metodologia[5] que me atravessou, a cartografia. A partir da Filosofia da Diferença, no capítulo dois utilizei os pressupostos de Deleuze e Guattari (1995) para abordar o conceito de rizoma. Na intenção de evidenciar as linhas deste rizoma, sejam elas duras ou de fuga, encontrei na entrevista semi-estruturada a possibilidade de um movimento transversal com meu objeto de

[5] Aqui o conceito de metodologia se utiliza dos pressupostos de Passos et al. (2015), que propõe uma reversão ao seu sentido tradicional: o método, que tem em sua etimologia *metá-hódos*, significando um caminho já determinado pelas metas estabelecidas de início, dá lugar à aposta no *hódos-metá*, que se baseia de calibragem do caminhar durante o percurso da pesquisa.

estudo. Sendo assim, apesar de deixar evidentes os decalques, esta pesquisa constrói um mapa de subjetividades que não tem a intenção de se afirmar enquanto começo nem enquanto fim, mas sim um *intermezzo* que se atenta para as margens.

Numa abordagem qualitativa, a intenção foi desenvolver uma compreensão profunda sobre as implicações que decorrem da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem. Levando em consideração os princípios de conexão e de heterogeneidade, nos dados produzidos através das entrevistas encontrei os pontos que se conectavam com o objeto. Com as pistas desenvolvidas em Passos et al. (2015) pude traçar um esboço de como seriam feitas a análise e a interpretação dos dados produzidos.

Ainda na *Parte Dois*, trago o campo de estudo, que tem a intenção de aproximar o leitor ao contexto da pesquisa. Sendo assim, apresento o local visitado, as diretrizes do curso por ele oferecido e a disciplina que foi escolhida para rastrear os processos de resistência disparados.

Na *Parte Três*, intitulada "Dados não dados", trago o capítulo três, que vem com a análise e interpretação dos dados obtidos. Os dados não dados referem-se aos dados que "escapam" da observação que as instituições de ensino fazem dos seus alunos cotidianamente e que muito me importaram nesta Dissertação. Cartografando as linhas evidenciadas, procurei as respostas para a questão de pesquisa lançada, pontuando os objetivos traçados desde o início. Sendo assim, os relatos foram distribuídos em três grupos: a compreensão que os alunos têm a respeito da especificidade da linguagem jurídica; as implicações identificadas pelos alunos enquanto decorrentes da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem destes alunos e; os processos de resistência disparados neste contexto.

PRIMEIRA PARTE

PODERES

Dúvidas...[6]

...
A coisa de se falar
até onde está pura ou impura?
Ou sempre se impõe, mesmo impuramente,
a quem dela se falar?

Como saber, se há tanta coisa
de que falar ou não falar?
E se o evitá-la, o não falar,
é forma de falar da coisa?

[6] Melo Neto, 1995, p. 554.

CAPÍTULO I - APORTE TEÓRICO

Ao pensarmos este trabalho, demarcamos o curso de Direito enquanto território de estudo. No entanto, entendemos que para analisar esta instituição é necessário traçar um percurso que se inicia nas relações de poder[7]. Essas relações, apesar de incorporadas e cristalizadas nas instituições, transbordam as suas fronteiras e estudar esse transbordar se faz essencial para nós.

1.1. Michel Foucault e o estudo das linhas

As obras de Michel Foucault, filósofo francês que dedicou seus estudos ao longo do século XX, nos convidam a refletir sobre o triângulo poder – direito – verdade entendendo as relações flutuantes que por ele percorrem. Na perspectiva de Veiga-Neto (2003, p.43) sua obra pode ser dividida em três fases: arqueológica, genealógica e ética. Dada a complexidade de cada uma delas seria impossível abraçá-las por completo ou mesmo se apenas uma fosse eleita para tal. No entanto, percebemos que as noções que permeiam o triângulo acima referido fazem parte de toda a bibliografia do autor, em maior ou menor grau. Sendo assim, apesar de reconhecermos a distinção de suas fases, nesta Dissertação nos utilizaremos de obras que "pertencem" a todas elas, entendendo que a base dos nossos questionamentos não se atém a um período específico de publicações do autor.

Quando Foucault (1985) se propõe a desenvolver a noção de poder, ele contradiz o pensamento dominante à época baseado na topologia (no grego, *topos* significa lugar). De acordo com esta concepção, existem lugares (*topoi*) em que há poder e lugares em que este está ausente. Neste caso, um dos exemplos utilizados é a relação entre o rei e seus súditos, em que o rei ocupa um lugar exclusivo de poder e os súditos não têm nenhuma expressão do mesmo. Sendo assim, este estaria associado à repressão, adotando apenas uma conotação negativa. No entanto, esse autor afirma a necessidade de acrescentar sua conotação positiva enquanto fonte de produção social, chamada por

[7] Esta escolha se deu a partir dos estudos de Foucault em *O Sujeito e o Poder* (2009, p. 245-247), em que o autor sugere uma analise das instituições - no caso desta Dissertação, as instituições de ensino - a partir das relações de poder, "retomemos a definição segundo a qual o exercício do poder seria uma maneira para alguns de estruturar o campo de ação possível dos outros".

ele de "técnicas de si". Nesse contexto, ele inverte a clássica concepção de *topoi* e chama atenção para a base das relações sociais: como os súditos lidam entre si e com o rei. Dessa forma, o poder estaria em todo o meio social, pulverizado na relação de uns com os outros, onde poderes e contrapoderes são como linhas que se engalfinham tal qual uma "teia de renda", formando o chamado tecido social. Dessa forma, em Foucault já não pensamos em *poder*, mas sim em *poderes*.

> O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 1984, p. 183).

No que diz respeito à conotação positiva das relações de poder, Foucault em "A hermenêutica do sujeito", curso ministrado entre os anos de 1981 e 1982, volta o seu olhar para o "cuidado de si", chamando também de "técnicas de si" o estudo do sujeito sobre ele mesmo: sua vida, seu trabalho, sua fala, etc. Ocupar-se consigo mesmo é uma atitude de consciência que o sujeito toma, sendo uma forma de atividade com prosseguimentos e objetivos. A história em torno da subjetividade passa pelo conhecimento de si, prática que teve sua importância observada desde a antiguidade clássica.

O exercício de poder é um conjunto de ações existentes no campo de possibilidades que permeiam o comportamento dos sujeitos: incitando, induzindo, desviando, facilitando ou tornando mais difícil, ampliando ou limitando. Diz respeito a quando e como os sujeitos agem e sofrem ações dos outros. O exercício do poder é "uma ação sobre ações" (FOUCAULT, 2009, p. 243)

As relações de poder se evidenciam na territorialização dos indivíduos. Segundo Guattari (GUATTARI e ROLNNIK, 1986), a sociedade oferece um território em que eles vivem, se relacionam e produzem. Sendo assim, este espaço possibilita a construção do sujeito, a sua interação com o outro bem como a forma como este se vê. No entanto, até essa percepção de si é socialmente produzida, pois o indivíduo encontra-se atravessado por diversos poderes, baseados em culturas de massa, que o constroem e o moldam, processo que o autor chama de subjetivação ou produção de subjetividade.

Esse não é apenas individuado - nível microssocial - mas também é coletivo - nível macrossocial - e atinge todos os âmbitos de produção e consumo.

Os processos de subjetivação ocorrem no indivíduo de forma inconsciente. Porém, apesar de não estar na ordem do consentimento, o poder se exerce sobre sujeitos "livres". Ao se deparar com um campo de possibilidades de condutas, reações e modos de comportamento ao longo de sua vida, ou sujeitos devem viver com a noção de liberdade e essa noção é parte fundamental no processo de sujeição.

> O sujeito, segundo toda uma tradição da filosofia e das ciências humanas, é algo que encontramos como um 'être-là', algo do domínio de uma suposta natureza humana. Proponho, ao contrário, a ideia de uma subjetividade de natureza industrial, maquínica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida. (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 25)

É a partir desse contexto que Foucault discorre sobre o conhecimento. Ele entende que o saber e o poder estão entrelaçados e, assim sendo, o conhecimento se afirma enquanto essencialmente político. As lutas de poder se evidenciam nesta área e nela podemos observar a disciplina, em seu sentido político, atuando de forma direta no conhecimento.

> As sociedades disciplinares foram as responsáveis pela individualização do poder, pelo processo de subjetivação que, ao mesmo tempo, permitiu a autotematização do humano, com o aparecimento das ciências humanas, e o estabelecimento de novas formas de convívio social e de relações de poder, onde a dominação é introjetada por cada indivíduo. Essa introjeção cria uma ilusão de liberdade e autonomia, pois cada um de nós é supostamente responsável por suas escolhas: o que, quando e como comprar, em quem votar, por exemplo. (GALLO, 2004, p.94)

A lógica disciplinar pontua a busca da objetividade e da universalidade do conhecimento, julgando e classificando saberes. Gallo (2006, p. 557) utiliza as lentes de Foucault e destaca quatro procedimentos básicos neste processo de hierarquização: a desqualificação/ seleção, que descarta saberes considerados pequenos, inúteis ou mesmo economicamente dispendiosos; a normalização, que permite que os saberes dialoguem entre si; a hierarquização, que assume quais são os saberes mais importantes de acordo com sua escala de especificidade; e, por fim, a centralização piramidal, que posiciona esses saberes, organizando-os.

> (...) a um só tempo critérios de seleção que permitem descartar o falso saber, o não-saber, formas de normalização e de homogeneização dos conteúdos, formas de hierarquização e, enfim, uma organização interna de centralização

> desses saberes em torno de um tipo de axiomatização de fato. (FOUCAULT, 1999, p. 217)

A classificação de saberes que ocorre mediante a execução do poder disciplinar nos leva a entender que existe uma divisão na sociedade, instituindo aquilo que se fala e aquilo que não se fala. Através de complexos sistemas de restrição, quem fala, fala por que é percebido enquanto qualificado para fazê-lo, ocupando uma posição determinada e utilizando um enunciado validado, "Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos (...)" (FOUCAULT, 2006, p. 8-9). Fica evidente que o discurso está longe de ser um elemento neutro e transparente.

Diante disso, o autor faz uso da expressão 'vontade de verdade', explicando que alguns discursos são afirmados enquanto verdades por grupos de sujeitos que possuem o direito privilegiado ou exclusivo da fala, funcionando enquanto poderosa maquinaria de exclusão de todos aqueles que têm a intenção de contorná-la ou confrontá-la. É na vontade de verdade que Foucault afirma a chave entre o saber e o poder. Há um contínuo deslocamento entre discursos aceitos e não aceitos, isso flutua ao longo do tempo sem cessar.

> O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 2006, p. 44-45)

O entendimento das relações de poder e, mais especificamente, do poder que se exerce sobre o conhecimento e sobre os sujeitos que a ele dão voz, nos permite entender o papel das instituições de ensino na afirmação dos processos de subjetivação que sofre o aluno.

> A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do "valor" de cada um e dos níveis de saber) através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 2009, p. 241)

Neste contexto, passaremos a discorrer agora sobre as influências desse contexto na aprendizagem dos alunos.

1.2. Gilles Deleuze e a aprendizagem

Durante o século XX, Gilles Deleuze desenvolveu seus estudos, tendo ensinado e pesquisado em liceus e universidades entre 1948 e 1987. O autor se utilizava de conhecimentos da matemática, física, biologia, dentre outras áreas do saber, para escrever sobre os temas que lhe interessavam, sentindo-se livre para ultrapassar as barreiras das áreas de conhecimento ou mesmo dos autores a quem recorria. Ele se valia dos pensamentos de Hume, Bergson, Espinosa, Nietzsche, Leibniz, etc., reinventando-os para pensar o presente. Sendo assim, apesar de não se denominar pós-estruturalista ou mesmo negar a existência de um *pensamento deleuziano*, ele rompe com as estruturas do período para falar sobre os campos de produção do conhecimento, anunciando a filosofia, a ciência e a arte.

A partir de sua obra "Proust e os signos" (2003), nos propomos a compreender sua noção de aprendizagem. É neste ponto que será possível traçar as implicações que despontam da linguagem jurídica. Estudar multiplicidade *versus* homogeneização nos parece pertinente para entender o contexto em que os alunos do curso de Direito estão inseridos e se faz ainda mais importante quando nos debruçamos sobre a compreensão da resistência. No entanto, antes de adentrarmos ao estudo da aprendizagem, importante se faz discorrer sobre algo que vem antes: a noção de signo.

Com Deleuze aprendemos que a composição da vida ocorre a partir da composição dos encontros. O fato de estarmos no mundo nos expõe a atravessamentos que não cessam em nos encontrar e de serem encontrados por nós, sejam eles pessoas, ou coisas ou ainda ideias. Com isso, mesmo na solidão estamos povoados por encontros. Ao discorrer sobre Godard, por exemplo, Deleuze expande o conceito de encontro ao entender que, muito mais do que com outros seres vivos, nos encontramos com lugares de conexões,

> Como muita gente, fiquei emocionado, e é uma emoção que dura. Posso dizer como eu imagino Godard. É um homem que trabalha muito; então, forçosamente, está numa solidão absoluta. Mas não é qualquer solidão, é uma solidão extraordinariamente povoada. Não povoada de sonhos, de fantasmas, de projetos, mas de atos, de coisas e até de pessoas. Uma solidão múltipla, criativa. É do fundo dessa solidão que Godard pode por si só ser uma força,

> mas também fazer com vários um trabalho de equipe. Ele consegue tratar de igual para igual qualquer um, sejam poderes oficiais ou organizações, ou então uma faxineira, um operário, os loucos. Nos programas de TV, as perguntas que Godard faz sempre acertam em cheio. Elas nos perturbam (...) (DELEUZE, 2017, p. 51)

Por conseguinte, ressaltamos que o campo problemático de Deleuze a respeito dos encontros vai além do que possa ser reconhecido ou quantificado em um encontro, mas quando eles saltam os limites das referências que já temos, causando em nós estranhamento por serem novas. Nascimento (2012), ao estudar sobre os signos em Deleuze, afirma que

> É que nos fazemos, nos desfazemos e nos refazemos *pelos* e *nos* encontros, sendo que, em determinadas experiências dessa "imersão vital" no mundo, vivemos uma variabilidade que vai além do esperado, além da racionalidade de nosso campo de possíveis. Estes encontros e os problemas que eles nos impõem desfazem nossas perspectivas ordinárias da situação da qual somos partícipes, uma vez que eles tornam tal experiência coextensiva à sua própria diferença, àquilo que a um só tempo a distorce, a amplia, a nega, a perturba, aumentando ou diminuindo nossa potência. (NASCIMENTO, 2012, p. 26)

Dessa forma, o signo em Deleuze perpassa por encontros intensivos, que são primeiramente sentidos para depois serem reconhecidos, transbordando com as nossas referências habituais, nos agitando e nos abrindo às novas possibilidades. "Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um encontro fundamental e não de uma recognição" (DELEUZE, 2018, p. 203).

Quando Deleuze (2003) retoma *A la recherche du temps perdu* em Proust, ele traça os caminhos da memória enquanto linhas de aprendizado. Apesar de não ser o meio mais profundo, ele afirma que a memória vem como um meio de busca, "aprender ainda é relembrar" (DELEUZE, 2003, p. 4). No entanto, o aprendizado ultrapassa a memória nos seus princípios e objetivos.

A partir do entendimento de que tudo que nos ensina algo emite signos, o autor acredita que nosso aprendizado vem a partir da interpretação ou decifração dos mesmos. A unidade de todos os mundos consiste em sistemas de signos emitidos das mais diversas formas, seja por pessoas, matérias, objetos, etc. A aprendizagem vem, então, por intermédio dos signos, do tempo que "se perde" buscando pela verdade, e não assimilando conteúdos objetivos,

> Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signo(amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviram de

> aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores ou nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. (DELEUZE, 2003, p. 21)

Observando as linhas de aprendizagem, é preciso compreender o efeito violento que tem um signo: através da inteligência, o pensamento é forçado a procurar seu sentido, a interpretá-lo. A sensação de perder tempo se transpõe quando nos percebemos imersos ao aprendizado dos signos, "Tempo que se perde, tempo perdido, mas também tempo que se redescobre e tempo redescoberto" (DELEUZE, 2003, p. 23)

Um dos erros comuns ao estudarmos os signos diz respeito ao objetivismo com o qual os tratamos, pois atribuímos ao objeto o segredo do signo. Isso faz parte da tendência da inteligência, que deseja a objetividade. No entanto, o signo se divide em duas metades: há a parte que designa o objeto, mas também há a parte que significa algo, que pode ou não ser aquele objeto. É a percepção que se encarrega de apreender o objeto sensível.

Sendo assim, a aprendizagem ultrapassa as barreiras do quantificável. Cada um possui uma relação única com aquilo que leu, ouviu, observou, etc. Enquanto a instituição de ensino tenta medir os conteúdos aprendidos atribuindo notas, pontuando a resposta correta, validando a prova que contém V (verdadeiro) ou F (falso) como quem apresenta soluções já dadas, percebe-se que sempre vai haver algo que "escapa", algo que foge aos olhos do professor e da própria instituição, mas que nem por isso deixa de ser aprendizado ou deixa de ser válido para o aluno. Segundo Deleuze (2006, p. 48) "Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo".

O aprender se desenvolve a partir do contato com os signos. É afetá-los e deixar-se afetar por eles. Desse modo, o aprender não é igual para todos, "o aprender é o avesso da reprodução do mesmo" (GALLO, 2012, p. 8). Com reações diferentes diante dos signos, são produzidos resultados diferentes em torno da aprendizagem, sendo a multiplicidade o oposto dos esforços empregados nas instituições de ensino, que investem e acreditam na serialização da educação, na produção de subjetividades em torno do conhecimento, na homogeneização dos alunos ao tentar levá-los a um mesmo lugar, a um mesmo resultado.

> Aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber: "fala-se - percorro mais uma vez o mesmo texto -, do fundo daquilo que não se sabe, de seu próprio sentido, de seu próprio desenvolvimento, de um conjunto de singularidades soltas"; pois é preciso desfazer os "aparelhos do saber", as organizações preexistentes, incluída a do corpo, para devir, entrar em "devires" que comandam e balizam toda criação. (SCHÉRER, 2005, p. 1188)

Sendo assim, a aprendizagem de cada aluno é processo singular, cabendo a cada um significar o curso para si mesmo. No entanto, quando nos esbarramos com a linguagem jurídica percebemos mais um, dentre os tantos processos de homogeneização aos quais os alunos são submetidos. Dessa forma, ao contrário do padrão fixado nas notas da caderneta, que colocam cada aluno em sua devida caixinha: a caixa do zero significa nenhum aprendizado ou um aprendizado insignificante enquanto a caixa do dez significa o *estágio perfeito* de aprendizado, a caixa concernente à linguagem utilizada no curso ultrapassa os parâmetros de homogeneização do próprio aluno, e futuro profissional, e afeta toda a sociedade onde este profissional atuará.

Ao conter os processos de multiplicidade de cada aluno, em que ele aprenderia de acordo com suas vivências e encontros e expressaria esse aprendizado conforme uma linguagem que faria sentido para si próprio, ele é sujeito aos processos maquínicos - e não mecânicos – de aprendizagem de uma linguagem pronta, dada, estabelecida e inflexível. Portanto, esta linguagem, que não é assim por um mero acaso do destino, será melhor explorada no tópico a seguir.

1.3. A especificidade da linguagem jurídica

Se fossemos analisar os diversos cursos de graduação, por certo nos depararíamos com termos técnicos e próprios de cada profissão. No entanto, é importante ressaltar que o estudo, em específico, do curso de Direito se deu em razão de percebermos que a construção de sua linguagem não perpassa apenas pela necessidade de utilizar determinadas palavras ou expressões específicas, mas sim pelas relações de poder, "elas podem também ter a aparência de um dispositivo fechado sobre si mesmo com seus lugares específicos, seus regulamentos próprios, suas estruturas hierárquicas cuidadosamente traçadas, e uma relativa autonomia funcional" (FOUCAULT, 2009, p. 246). Para compreendermos essa questão, nos situamos no percurso que a produção de subjetividade do conhecimento e da linguagem fizeram ao longo da história

De acordo com a vontade de verdade, o mundo viu o conhecimento se tornar cada vez mais científico, o que pôde ser observado mais precisamente a partir do século XVIII. Esse período foi marcado pela globalização do liberalismo e, em consequência disso, diversos processos de mercantilização se destacaram em torno da vida do sujeito, sendo a escola um dos alvos desta construção social. O projeto moderno foi pensado em torno dos ideais de universalidade e objetividade do conhecimento, culminando na já discutida lógica disciplinar. Através do controle da aprendizagem, a intenção era que todos aprendessem de maneira igual, na tentativa de homogeneizar cada aluno.

O século XVIII e o seu sistema de positividades trouxe, então, mudanças importantes também no que diz respeito ao uso da linguagem e o modo em que o ser humano a concebia. Foi a partir deste período que uso da língua perdeu a função de ser a maneira instantânea e despretensiosa de representação dos pensamentos. Foi delineado um entendimento de quais seriam as condições ideais para que a linguagem se transformasse em objeto do saber e seus limites no domínio epistemológico, ou seja, estabelecer as fronteiras do quê se poderia analisar, dispor e entender.

O século XIX solidificou o entendimento da linguagem enquanto instrumento de conhecimento, proporcionando o surgimento de uma nova filologia, que agora se preocupava em organizar as línguas, comparando-as e afirmando que eram umas mais importantes que outras, contraponto feito a partir da análise de qual era mais precisa ou fina.

Como consequência deste novo momento, a linguagem também tomou forma científica, sendo reflexo de um conhecimento que não era verbal. Longe de sua singularidade própria, ele era limpo de acidentes e impropriedades. Passou a ter um caráter classificador, mantendo distância da natureza para se apossar e modificar a sua afirmada "propriedade transparente".

O primeiro filólogo que propôs uma reflexão profunda sobre a linguagem no século XIX foi Friedrich Nietzsche, ressaltando pontos referentes às possibilidades de formalização universal dos discursos; de uma exegese do mundo como um todo, permitindo a sua desmistificação; de existência de uma teoria geral dos signos ou ainda uma nova assimilação de todas as expressões em uma única palavra. Ele apontou a importância daqueles que detinham o poder da linguagem, ou seja, "quem fala?". É em torno deste indivíduo que a linguagem se reúne, ganha personalidade e se dissemina.

Diante disso, percebemos que a importância da linguagem e do seu poder foram se modificando no percurso do tempo. Para que seja possível entender o quadro atual do sistema de ensino jurídico brasileiro bem como a linguagem por ele utilizada, convém que, novamente, remontemos a história, a fim de entender os acontecimentos que permearam a década de 1820, com o nascimento da graduação de Direito no Brasil.

O curso de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo, fundado em março de 1828, marcou o início do ensino do Direito no Brasil. A época traduz um período em que a sociedade brasileira afirmava a superação do seu passado enquanto colônia e a existência de um novo momento histórico: a modernidade.

O nascimento da Academia de Direito se deu com um rígido controle do Estado, influência que foi sentida no currículo formulado, nos métodos de ensino, na escolha dos professores e na literatura utilizada. Adorno (1988) se propôs a estudar com profundidade esse sistema de ensino e afirma que a criação do curso visava "atender exclusivamente às necessidades de reprodução das estruturas de dominação mantidas pela elite política".

A formação jurídica do indivíduo era baseada no ideal de um intelectual politicamente disciplinado conforme os moldes do Estado e profissionalizado para que o aparato administrativo funcionasse e permanecesse controlado. Sendo assim, é importante observarmos que, naquela época, o futuro bacharel era pensado enquanto profissional preparado para lidar com as estruturas internas do poder executivo, pouco importando sua habilidade de lidar com a sociedade e as problemáticas que a envolviam. Adorno (1988), ao examinar o processo de aprendizagem da academia, foi categórico ao sublinhar que:

> A prática de conciliar tendências filosóficas antagônicas e de harmonizar ideias jurídicas de distintas filiações ontológicas e gnosiológicas, minimizou os pressupostos críticos da atividade didático-pedagógica, e, em contrapartida, fez sobressair seu lado reverso: uma formação puramente ornamental, nutrida, em parte, da exposição quase literal de doutrinadores do Direito e de comentários dos códigos, sem qualquer efeito construtivo e modificador do comportamento. (ADORNO, p. 102, 1988)

Ao passear pelo território estudado, é possível perceber de que forma a história da linguagem e, mais especificamente da linguagem jurídica, contribuíram para a formação de um curso voltado às elites e às relações de poder que esta linguagem assume neste espaço.

> A burguesia e a monarquia lograram instalar, pouco a pouco, desde o fim da Idade Média até o século 18, uma forma de poder que se representava, que se apresentava como discurso, como linguagem, como vocabulário do direito. E quando a burguesia desembaraçou-se finalmente do poder monárquico, o fez precisamente utilizando este discurso jurídico que havia sido até então o da monarquia, e que foi usado contra a própria monarquia. (FOUCAULT, 1990, p. 26)

Com pouca ou nenhuma modificação percebemos o território em questão nos dias atuais. A linguagem jurídica foi conduzida ao contexto de aprendizagem quase que integralmente, sem que um posicionamento crítico fosse afirmado de forma contundente e eficaz. Apesar da implantação da Lei n° 12.711/2012 de políticas de ações afirmativas, que visam diminuir as desigualdades socioeconômicas e educacionais no Brasil, vemos que o curso de Direito preservou-se essencialmente elitista, conservando sua estrutura tal qual se apresentava no início do século XIX.

1.4. Processos de resistência

Sendo assim, percebe-se que o contexto de aprendizagem dos alunos no curso de Direito tem como base uma emissão de signos que foi pensada para ser excludente.

> Por exemplo, para descobrir o que significa, na nossa sociedade, a sanidade, talvez devêssemos investigar o que ocorre no campo da insanidade; e o que se compreende por legalidade, no campo da ilegalidade. E, para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações. (FOUCAULT, 2009, p. 234)

A relação entre poderes e contrapoderes gera resistência, pois não apenas se *sofre* o poder, mas também se *exerce*, numa via de mão dupla. A resistência não habita lá fora ou vem do exterior, mas faz parte desta rede. "Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições (...), também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e unidades individuais." (FOUCAULT, 1985, p. 92)

A resistência não tem como característica apenas as lutas antiautoritárias. Estas lutas são também transversais, se desenvolvendo em múltiplos territórios; são imediatas, pois não lutam contra um "inimigo" em específico, mas contra aquilo que as reprime imediatamente; tem como objetivo contrariar os efeitos do poder que sofrem; afirmam o direito à diferença; e lutam contra o privilégio do saber que apenas grupos determinados possuem, "Estas lutas não são exatamente nem a favor nem contra o "indivíduo"; mais

do que isto, são batalhas contra o "governo da individualização"" (FOUCAULT, 2009, p. 235). A partir do entendimento que no centro das relações de poder existem formas de "insubmissão", de estratégias de luta, percebemos que a resistência é intrínseca ao poder.

> Geralmente, pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). (FOUCAULT, 2009, p. 235)

Acreditamos que analisar as relações de poder, suas implicações e suas resistências seja um ponto de partida para entender aquilo que "escapa", ou seja, aquele aluno que não corresponde ao curso de Direito como este espera, mas resiste a ele. A ideia é pesquisar o antagonismo das estratégias. Entendendo a racionalidade interna com a qual a resistência se desenvolve, a partir do pensamento pós-estruturalista do estudo dos limites, nos dedicamos a analisar estes alunos na *Parte Três*.

1.5. Deveres do bacharel: princípios e sociedade

O processo formativo que acompanha a transformação do aluno em bacharel de Direito traz consigo a responsabilidade de entregar à sociedade profissionais alicerçados nos princípios básicos que sua profissão carrega. Sendo assim, discorreremos nas linhas que se seguem sobre estes princípios e de que forma eles devem ser basilares na conduta dos profissionais de Direito, perpassando pela linguagem por eles utilizada.

O conceito de princípio sofreu diversas modificações visando explicitar seu caráter geral e fundamental que tem o poder de orientar o ordenamento jurídico. Atualmente, a este conceito foi acrescido um fator determinante para o seu aprimoramento: a normatividade. Bonavides (2014) preceitua que:

> A proclamação da normatividade dos princípios em novas formulações conceituais e os arestos das Cortes Supremas no constitucionalismo contemporâneo corroboram essa tendência irresistível que conduz à valoração e eficácia dos princípios como normas-chaves de todo o sistema jurídico; normas das quais se retirou o conteúdo inócuo de programaticidade, mediante o qual se costumava neutralizar a eficácia das Constituições em seus valores

> reverenciais, em seus objetivos básicos, em seus princípios cardeais. (BONAVIDES, 2014, p. 292)

Os princípios fazem parte do ponto mais alto na escala normativa e, como tais, são normas consideradas supremas. Eles são utilizados enquanto pauta por excelência para que se possa avaliar qualquer conteúdo normativo, relevância que os convertem em norma das normas. Desta maneira, a Constituição insere um sistema objetivo de valores que se estrutura desde a dignidade do ser humano até os direitos de personalidade, promovendo a ordem política e a paz social. Ainda segundo Bonavides (2014)

> Essa posição de supremacia se concretizou com a jurisprudência dos princípios, que outra coisa não é senão a mesma jurisprudência dos valores, tão em voga nos tribunais de nossa época. As sentenças dessas Cortes marcam e balizam a trajetória de jurisdicização cada vez mais fecunda, inovadora e fundamental dos princípios. (BONAVIDES, 2014, p. 301)

A dogmática moderna tem entendido que as normas constitucionais se enquadram em duas principais categorias, sendo elas os princípios e as regras. A diferenciação entre ambos se dá através de critérios de generalidade, ou seja, as regras normalmente tem um relato mais objetivo, visando situações específicas enquanto os princípios constitucionais possuem um maior teor de abstração. É importante destacar que regras e princípios não possuem hierarquia, tendo em vista o princípio da unidade da Constituição.

Dito isto, cabe salientar que os princípios constitucionais, com seu maior grau de abstração. Os princípios devem ser ponderados frente ao caso concreto. De acordo com a determinação de seu sentido e a consequente escolha dos comportamentos a serem realizados deverá o profissional do Direito demonstrar os fundamentos que legitimam o seu entendimento e posterior atuação.

É certo que os princípios constitucionais são alicerces de todo o ordenamento jurídico, tendo como atribuição conferir racionalidade sistêmica e também integralidade ao ordenamento constitucional. Eles podem estar tanto nos enunciados normativos quanto figurar de maneira implícita no texto constitucional para que ajam com eficácia vinculante na defesa e preservação dos direitos fundamentais.

Tendo em vista esta evolução dos princípios, faz-se necessário analisarmos direitos individuais e coletivos, mais precisamente o princípio do acesso à justiça. Este princípio, também conhecido como princípio da inafastabilidade da jurisdição ou ainda

princípio do livre acesso ao Judiciário, está previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988):

> Artigo 5°, XXXV – a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito;

Watanabe (1984) afirma que:

> A problemática do acesso à Justiça não pode ser estudada nos acanhados limites do acesso aos órgãos judiciais já existentes. Não se trata apenas de possibilitar o acesso à Justiça enquanto instituição estatal, e sim viabilizar o acesso à ordem jurídica justa. (WATANABE, p. 161)

Neste mesmo viés, Cappelletti e Garth, em seu ensaio "Projeto de Florença", apontam três ondas renovatórias no que diz respeito à evolução do acesso à justiça ao longo do tempo. A primeira onda teve início em 1965 quando houve o enfoque à assistência judiciária. A segunda onda buscou favorecer a representação jurídica em relação aos interesses difusos. Já a terceira onda, também chamada de "enfoque de acesso à justiça", acumulava as experiências anteriores e afirmava o ideal de combater as barreiras de acesso à justiça de maneira mais planejada e compreensível.

A partir da leitura dos preceitos acima, percebe-se que o acesso deve ir além da busca pela tutela de determinado bem jurídico, sendo fundamental analisar sua viabilidade completa, que vem antes da necessidade da prestação jurisdicional, ela nasce no momento em que o cidadão entende e significa que aquele direito lhe é devido.

Santana (2012) ressalta que:

> A linguagem é extremamente eficaz em "proteger" o universo jurídico do acesso de grande parte da população. Magistrados, advogados, promotores e outros do ramo do direito têm utilizado a linguagem jurídica de maneira tão específica que, a despeito de qualquer argumento a favor, só tem servido para negar o acesso ao universo jurídico à maioria da população. Os pareceres, sentenças, petições, etc, são escritos de uma forma tal que se torna impossível a compreensão desses textos por alguém que não faça parte do meio jurídico. E esse parece ser mesmo o propósito dos produtores desses textos: dificultar a compreensão para quem não teve a sorte ou herança de fazer parte da "casta jurídica". (SANTANA, 2012)

Desta maneira, percebe-se o elevado grau de importância da linguagem utilizada para o entendimento do Direito e de seu poder para facilitar ou dificultar o acesso à justiça.

Quando há a possibilidade de vivenciar a vida prática forense, fica ainda mais claro o quanto o acesso da população é limitado. Juízes, advogados e promotores tem como hábito o uso de expressões que frustram a comunicação, fazendo com que a sociedade não compreenda assuntos do seu próprio interesse. Um cidadão comum que se propõe a folhear um processo, possivelmente irá se deparar com latinismos tais como *fumus boni iuris*, *periculum in mora* e *inaudita altera partis*, ou arcaísmos tais como usucapião, enfiteuse, anticrese e acórdão. É preciso que se sublinhe o quanto o uso desta linguagem demasiada técnica se torna uma verdadeira exclusividade excludente.

Santos (1954) entende que:

> (...) deve-se escrever com as palavras que usamos na linguagem comum. Por isso convém evitar-se os arcaísmos, expressões raras e obsoletas. Quando o discurso, a palestra ou o relato refiram-se a temas científicos e filosóficos deve ser empregada a terminologia em uso nessas ciências. A finalidade dessa regra é garantir a clareza que é uma das qualidades principais de um bom estilo. (SANTOS, 1954)

A análise da linguagem jurídica sob o entendimento de implicação enquanto forma de acesso pleno à justiça, identificando a distinção entre o princípio preceituado na norma e a prática cotidiana, faz com que se ressalte o papel da formação do aluno do curso de Direito na conjuntura atual de forma a demonstrar a importância de uma linguagem que se comunique com a sociedade. A insatisfação da linguagem utilizada nos dias de hoje deve ser utilizada como trampolim para que se perceba a importância de que se facilite a sua compreensão, discurso que se molda sob os anseios e conquistas sociais.

SEGUNDA PARTE

PISTAS

(...)

Entre um e múltiplo,

há passagem de um através do outro,

e aparecimento súbito do outro

a partir do um.[8]

[8] Deleuze, 1983, p. 44.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Desenvolver uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo compreender *as implicações que decorrem da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem dos alunos no curso de direito* e, em consequência disso, estudar a especificidade dessa linguagem e as implicações que decorrem no curso de Direito - esfera tradicional e elitizada de conhecimento - a partir das suas resistências, foi um ato de lançar-se ao imprevisível e ao inesperado, rompendo com um confortável senso de segurança.

A partir do diálogo com Deleuze e Guattari (1995), começamos a nos debruçar sobre os pressupostos da Filosofia da Diferença e a cartografia apareceu, entrelaçando seus ramos com o corpo do trabalho. Tal qual um rizoma, que não possui uma raiz central gerativa, mas sim uma raiz fasciculada, a metodologia aqui utilizada nos encontrou.

Desde então, é importante ressaltar o quanto foi dificultoso para nós nos desvencilharmos de uma "metodologia padrão", com tópicos e sub-tópicos desde o início muito bem definidos para ir trilhando um caminho desconhecido, *fincando uma bandeirinha vermelha no chão* a cada nova descoberta para que então, de fato, se construísse um mapa de subjetividades.

Sendo assim, neste capítulo desenvolvemos as estratégias que foram capazes de buscar pistas, trabalhando a partir das informações que foram coletadas na abordagem qualitativa. Trouxemos o contexto da pesquisa, para que o leitor compreendesse de que lugar nós falamos. Fizemos um relato sobre o processo de mapeamento para a produção de dados, em que foi utilizada a entrevista semi-estruturada. Por fim, a análise de dados foi delineada com base no aporte teórico presente na *Parte Um*.

2.1. Sobre cartografar

É de fundamental importância destacar que, nesta pesquisa, a semântica da palavra cartografia não se relaciona com a cartografia da geografia física - que se preocupa em delimitar regiões e detalhar o espaço físico, e também não se relaciona com a cartografia ligada à geografia humana - que mapeia etnias, costumes e religiões, dentre outras questões, mas se trata da cartografia da subjetividade humana,

> Onde o mapa construído não é um mapa físico que estabelece limites de acordo com as fronteiras de um mapa-múndi, nem visa mapear processos e procedimentos de professores e outros sujeitos da escola, mas sim um mapa das subjetivações humanas (...) (SILVA et al, 2013, p. 2).

Neste contexto, o rizoma aparece. Rompendo com o pensamento arbóreo, construído em referência ao modelo sistemático de Chomsky[9], Deleuze e Guattari (1995, p. 24) afirmam: "estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou em radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à linguística". A árvore, neste caso, representa uma hierarquização do pensamento em que existem as raízes, o tronco e as folhas, e a posição ocupada por cada um desses elementos é sempre a mesma, respeitando a estrutura numa lógica binária que não compreende a multiplicidade, "muitas pessoas tem uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore" (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 1995, p. 24).

Já o rizoma, com suas raízes pivotantes e ramificações diversas, rompe com a ideia de linearidade do pensamento dando espaço para o múltiplo. O múltiplo, neste caso, diz respeito às raízes múltiplas observadas, afirmando o n-1 em que n é a multiplicidade e o único é o 1. Conforme afirmam Deleuze e Guattari ,

> Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma de matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas as suas funções de habitat, de provisão, de deslocament, de evasão, de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde a sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 1995, p. 14)

Sendo assim, algumas características são aproximativas do rizoma e funcionarão enquanto princípios nesta pesquisa, sendo eles: *princípios de conexão e de heterogeneidade*, em que os pontos não cessam de se conectar, descentrando dimensões para contemplar o múltiplo, "um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais" (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 1995, p. 14-15); *princípio da multiplicidade*, que considera as diversas linhas existentes:

> os fios da marionete, considerados como rizoma ou multiplicidade, não remetem à vontade suposta uma de um artista ou de um operador, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez outra marionete

[9] Modelo criado por Avram Noam Chomsky para explicar os fenômenos da linguística.

> seguindo outras dimensões conectadas às primeiras. (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 1995, p. 15).;

Logo após o princípio da multiplicidade encontramos o *princípio da ruptura a-significante*, que afirma que as quebras separam ou atravessam as estruturas e que as linhas quebradas retomam outros pontos, se reterritorializando; e *os princípios da cartografia e da decalcomania*, que serão estudados de uma maneira mais extensa nas linhas a seguir.

Entendemos que o rizoma vem para negar um modelo estrutural ou gerativo, compreendendo ramificações múltiplas, conectadas e passíveis de rupturas. Neste contexto, a lógica da árvore, que tem como princípio o decalque, ou seja, a reprodução da estrutura ao infinito, se opõe ao princípio da cartografia, que tem como base desenhar mapas. A estrutura arbórea "consiste em decalcar algo que já se dá feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore" (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 1995, p. 20).

Fazer o mapa implica desenhar linhas ancoradas no real, contribuindo para a conexão dos pontos. Passível de modificações, o mapa muda quantas vezes forem necessárias, tendo múltiplas entradas. Sendo assim, a performance desenvolvida no mapa se lança ao novo, permitindo contornos e atualizando campos. É por este motivo que os cartógrafos tanto *brigam* com o conceito original de metodologia: é preciso respeitar o objeto mas também encontrar a flexibilidade necessária para produzir os dados e suas minúcias.

No entanto, é preciso atenção para não cair no dualismo que opõe o mapa ao decalque,

> Não é próprio do mapa poder ser decalcado? Não é próprio de um rizoma cruzar as raízes, confundir-se às vezes com elas? Um mapa não comporta fenômenos de redundância que já são como que seus próprios decalques? Uma multiplicidade não tem seus estratos onde se enraízam unificações e totalizações, massificações, mecanismos miméticos, tomadas de poder significantes, atribuições subjetivas? As linhas de fuga, inclusive elas, não vão reproduzir, a favor da divergência eventual, formações que elas tinham por função inverter? (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 1995, p. 22)

Sendo assim, o decalque deve ser projetado no mapa. Em vez de desconsiderá-lo, importante se faz analisar suas linhas duras, aquilo que se estruturalizou, estabilizou e neutralizou. Essas ligações também fazem parte do contexto desenhado, é preciso "mostrar até que ponto do rizoma se formam fenômenos de massificação, de burocracia,

de *leadership*, de fascistização, etc., que linhas subsistem, no entanto, mesmo que subterrâneas, continuando a fazer o rizoma obscuramente" (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 1995, p. 23).

É neste contexto essa pesquisa se desenvolve. O desenho deste mapa precisa ter seu decalque para fazer sentido, sendo assim:

> O mapa não reproduz um insconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para a sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte (DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 1995, p. 30).

Compreender as linhas duras que atravessam o contexto de aprendizagem se mostra fundamental, pois é a partir delas que começamos a rastrear os processos de subjetivação e de resistência. Fica evidente a importância de trocar o dualismo que afirma *isso ou aquilo* para a multiplicidade se abre para *isso, e aquilo, e... e... e...*

2.2. Sobre o pós-estruturalismo e o estudo da resistência

A partir da leitura das primeiras ideias a respeito do pós-estruturalismo concernentes à *Introdução* deste texto, este movimento aparece enquanto ponto de conexão que reverbera por todo o corpo da pesquisa, "o limite é o cerne" (WILLIAMS, J. 2012, p. 15). A zona de conforto dos estudos acadêmicos do Direito ainda está em ideais estruturalistas, ou seja, se situa no estudo de conjuntos de pessoas que pensam, agem e respondem de maneira semelhante, correspondendo ao que as Instituições de Ensino propõem e esperam dos alunos,

> o projeto estruturalista pode ser sintetizado pelo conceito de que chega a um conhecimento seguro ao restringir, envolver diferenças no interior da estrutura. (...) A ideia é que o conhecimento deve começar pela norma e só então considerar a exceção. A norma implica um desvio na definição da exceção. Se há um lado ético e político nesta distinção, é que a verdade e o bem estão na norma (WILLIAMS, J. 2012, p. 14).

Este trabalho se propõe a estudar o que é irregular na estrutura, pensamentos que causam ranhuras neste curso, alunos que demonstraram desconforto com as *estruturas*

seguras oferecidas pelo curso, afinal "A pele não é uma borda rígida entre um dentro e um fora, mas um conjunto permeável de passagens que conectam o interior com um infinito leque de relações causais e mais amplas. Estamos conectados com as estrelas mais longínquas e elas estão em nós." (WILLIAMS, J. 2012, p. 42).

Em Foucault (2009) nos debruçamos sobre a quebra do movimento linear defendido pelas instituições em ensino e, no caso deste texto, no curso de Direito. Sendo assim, a pesquisa com alunos identificados enquanto resistência se apoia na importância de fazer um movimento contrário ao estudo de alunos com um perfil tradicional e idealizado, na tentativa de desenvolver uma nova perspectiva no que tange o cenário de pesquisas em Educação no Direito apoiado no pós-estruturalismo. Sobre Foucault, Williams ainda afirma "A resistência à identidade e a utilidade e repetibilidade dentro de situações novas devem ser valorizadas. Isso explica as observações de Foucault contra a interpretação, o significado e os sujeitos" (2012, p. 182).

2.3. Abordagem qualitativa

A pesquisa qualitativa foi a abordagem escolhida para contemplar os nossos objetivos. É denominada qualitativa por se atentar aos pormenores descritivos de sujeitos, objetos e territórios, dando espaço para entender a multiplicidade observada. Se atentando à complexidade do que estudou, se importou em conhecer o ambiente pesquisado, sendo fundamental que ele fosse natural. A atenção aos sujeitos da pesquisa quanto a cada fala, a cada entonação de voz, a cada pausa, permitiu com que a observação fosse mais detalhada. Mesmo tendo uma questão de pesquisa delimitada e objetivos marcados, a abordagem qualitativa ficou aberta para compreender *aquilo que escapa*, permitindo profundidade na investigação, "uma pista metodológica não é o mesmo que uma regra ou protocolo de pesquisa, não é um procedimento que se dita de antemão, mas requer um aprendizado *ad hoc*, passo a passo" (ALVAREZ, J.; PASSOS, E, 2014, p. 147).

Este tipo de abordagem se utiliza de diversas estratégias para a investigação, possuindo algumas características próprias. Nesta pesquisa, a estratégia utilizada foi a entrevista semiestruturada. Nela, o cartógrafo "introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar (...), elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que

ouve e observa" (BOGDAN, R.; BIKLEN, S., 1994, p. 16). Sendo assim, foram elaboradas questões abertas que permitiram que os sujeitos se expressassem de forma espontânea, na tentativa de deixá-los à vontade durante a conversa. Devido à quantidade de detalhes observados, o número de alunos entrevistados foi pequeno (apenas seis participantes).

> (...) é menos a descrição de estados de coisas do que o acompanhamento de processos. A instalação da pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo. Tal aprendizado não será aqui pensado como uma série de etapas de um desenvolvimento, mas como um trabalho de cultivo e refinamento. Aprendizado no duplo sentido de processo e de transformação qualitativa nesse processo. (ALVAREZ, J.; PASSOS, E, 2014, p. 135).

No que diz respeito às características próprias da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) mencionam quatro destas que nos direcionaram durante este trabalho, sendo elas: *a fonte de dados é o ambiente natural, construindo o investigador o instrumento principal*, ou seja, os dados são obtidos no ambiente do sujeito pela atenção que deve haver ao contexto em que este está inserido; *a investigação qualitativa é descritiva*, pois os dados não são produzidos com base em números, mas sim com base nas palavras e/ou imagens, "a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (BOGDAN, R.; BIKLEN, S., 1994, p. 49); *os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*, sendo nesta Dissertação um ponto fundamental, visto que os processos de subjetivação engendrados no contexto de aprendizagem dos alunos foram fundamentais para a construção do mapa; e *o significado é de vital importância na abordagem qualitativa*, posto que a perspectiva que os sujeitos têm sobre as questões suscitadas são fundamentais para evidenciar o rizoma estudado, encontrando os pontos comuns para explorar as implicações do contexto explorado.

> Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber "aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem" (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências e pontos de vista do informador. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51)

No entanto, reconhecemos que, diante das técnicas interpretativas adotadas para a compreensão da realidade, é inviável que haja uma posição de neutralidade por parte do pesquisador.

2.4. Pesquisa bibliográfica

O primeiro passo foi, por certo, o contato com a literatura aqui explorada dentre outras leituras que, mesmo não fazendo parte desse texto, contribuíram para delimitar o que seria estudado e o que, por hora, ficaria guardado em uma pasta no computador.

Conforme dito por Gil (2002), a pesquisa bibliográfica não ocorre a partir de modelos rigorosos ou de um esquema no qual não se deve fazer alterações. No entanto, ele apresenta esta pesquisa enquanto um processo construído por nove passos, sendo eles: a escolha do tema, o levantamento bibliográfico preliminar, a formulação do problema, a elaboração do plano provisório de assunto, a busca das fontes, a leitura do material, o fichamento, a organização lógica do assunto e, por fim, a redação do texto. Entendendo que ao desenhar os nossos passos levamos o leitor ao mesmo ponto que a pesquisa nos levou, nos pareceu importante delinear brevemente este processo.

Como dito na *Introdução*, a escolha do tema se deu a partir da intenção de estudarmos mais profundamente a linguagem jurídica dentro do contexto de aprendizagem do aluno no curso de Direito, ideia que surgiu na graduação e transbordou no mestrado. Escolhido o tema, fomos expostos à uma bibliografia preliminar, em que autores tais quais Michael Foucault e Silvio Gallo começaram a aparecer. O interesse pelos processos de subjetivação que entrelaçam a vida do aluno e a linguagem jurídica foi o primeiro ponto de estudo. Em seguida ocorreu o encontro com Gilles Deleuze, a Filosofia da Diferença, a parceria entre esse autor e Félix Guattari bem como seu discurso a respeito da aprendizagem. Tendo solidificado o alicerce teórico, foi possível formular a questão de pesquisa "*quais são as implicações da linguagem jurídica para o contexto de aprendizagem dos alunos no curso de Direito*?". A partir de cada conceito estabelecido na questão de pesquisa desenvolvemos um plano provisório de assunto, verificando a coerência entre autores, conceitos e pontos a serem desenvolvidos. Por conseguinte ocorreu a busca de mais fontes, sua leitura aprofundada, posterior fichamento e organização das ideias que seriam desenvolvidas. O último ponto da

pesquisa bibliográfica culmina com o início desta Dissertação: a redação do texto, "Esse trabalho poderá ser visto como muito cansativo, mas é indispensável. É o trabalho do "artesão intelectual"(...)." (GIL, 2002, p. 84). O início deste ocorreu com a escrita do aporte teórico presente na *Parte Um* e um esboço da metodologia, que indicava a entrevista semiestruturada e as perguntas feitas aos alunos, nos preparando para o início do estudo de campo.

2.5. Estudo de campo

A pesquisa bibliográfica nos deu suporte para experienciar o estudo de campo. Percebida a sua característica de profundidade, esta acredita na importância da atenção às variáveis apresentadas pelos sujeitos, permitindo a flexibilidade que nos foi fundamental.

Utilizamo-nos de técnicas de observação, que foram colocadas em prática a partir da pesquisa documental – fase em que analisamos as disciplinas oferecidas pelo curso bem como os históricos escolares dos alunos – e da pesquisa cartográfica, em que nos valemos da entrevista semiestruturada para compreender as implicações demonstradas pelos alunos.

> Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p. 53).

Neste tipo de pesquisa o cartógrafo tem experiência direta com o território estudado, permitindo que haja uma ambientação em que objeto e sujeito se relacionam. Segundo Alvarez e Passos (2014), essa experiência necessita de uma atitude do cartógrafo de pôr-se ao lado, "sem hierarquias, embora com diferenças; sem homogeneidade, embora traçando um comum, uma comunicação" (ALVAREZ, J.; PASSOS, E, 2014, p. 142). Ao contrário do "saber sobre", que intenciona controlar o objeto em suas manifestações, observando variáveis e determinando regularidades, esta pesquisa acredita no "saber com", em que há um acompanhamento do objeto, reconhecendo singularidades. Esta

atitude incentiva *perder tempo*, para que os signos sejam aprendidos na atualização da experiência.

> A ética do cartógrafo é, portanto, uma ética transdutiva e transversal que se traduz na capacidade de transferência amplificadora e intensiva, na qual sujeito e objeto de pesquisa se apresentam como duas dimensões distintas, porém inseparáveis, de uma mesma realidade reticular. É também a inseparabilidade entre sujeito e objeto que anima a cartografia no duplo desvio que esta propõe ao processo de investigação do mundo (ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S., 2014, p. 106).

O estudo de campo apresenta, enquanto vantagem, resultados considerados mais fidedignos além de não requerer equipamentos especiais na produção de dados, o que permite um custo menor. No que diz respeito às desvantagens, Gil (2014, p. 53) acredita que seu processo leva um tempo maior do que outros tipos de delineamento.

A seguir, aproximaremos o leitor do nosso território de pesquisa, ou seja, o curso de Direito que fez parte desta Dissertação. Sendo assim, fizemos uma apresentação deste local, das diretrizes do curso oferecido e da disciplina escolhida para evidenciar nosso objeto de estudo. Importante se faz que o leitor entenda o lugar de fala destes sujeitos, evidenciando o contexto de aprendizagem em que vivem para melhor compreender os relatos que aqui estarão contidos.

2.5.1. Local da pesquisa e suas diretrizes no curso de Direito

O local de pesquisa é a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que em agosto de 1981 teve o Decreto n° 28.169 assinado, autorizando seu funcionamento nos *campi* de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga. A Instituição acolhe estudantes de todo o estado e também de todo o país, reconhecida pela excelência do seu ensino, pesquisa e extensão. Em 2015 recebeu o conceito quatro no Exame Nacional de Desempenho (Enade) e também foi indicada com setenta e oito estrelas pelo Guia do Estudante, distribuídas em vinte e dois cursos, sendo um dos principais indicadores de qualidade de ensino do Brasil. Hoje a Instituição oferece quarenta e sete cursos de graduação.

Sendo assim, a UESB busca contribuir para a formação do sujeito bem como combater a evasão no âmbito escolar. Através de programas como o Prae – Programa de

Assistência Estudantil, ao aluno é oferecida a oportunidade de residência universitária, auxílio transporte e apoio para participação de eventos externos. Também conta com a Assistência Estudantil, que oferta cursos livres e multidisciplinares em áreas como idiomas, leitura e escrita e informática.

A Instituição conta com um quadro de quase mil e quinhentos professores e quinhentos servidores para mantê-la em funcionamento. Além disso, ela oferece cursos de Pós-Graduação que se dividem em quinze especializações, dezenove mestrados e seis doutorados.

O curso de Direito da UESB foi criado no ano de 1999 através da Autorização Res. Consepe n° 30/99, conta com uma carga horária de quatro mil e trinta e cinco horas, o total de dez semestres e, através do seu *site* oficial afirma que este curso

> objetiva formar profissionais qualificados para obterem a aprovação no Exame da OAB e exercerem a advocacia liberal, com visão crítica e consciência sócio-política, bem como preparados para prestarem e obterem aprovação nos diversos concursos públicos para os quais o curso de Direito é pré-requisito, estando em condições de desempenhar adequadamente as respectivas profissões.[10]

Neste contexto, o curso de Direito da UESB atua enquanto única opção pública na cidade, contando, no total, com quarenta e três vagas para o turno matutino e quarenta e três vagas para o turno noturno. A concorrência média é de trinta e três estudantes para cada vaga oferecida.

2.5.2. Disciplina escolhida

Para começar a compreender nosso objeto de estudo, foi necessário definir uma disciplina viabilizasse estudar a aprendizagem dos alunos entendidos aqui enquanto resistência. Nesse contexto, encontramos na disciplina Teoria Geral do Processo (TGP) um dado que assumimos fundamental para definir os sujeitos da pesquisa: ela é a primeira disciplina do curso a lidar com a matéria processual, de fato. Isso significa que Teoria Geral do Processo é o primeiro contato do aluno com a aprendizagem da vida prática do advogado. É o seu primeiro contato com a jurisdição. É onde ele começa a aprender todo o rito que envolve o processo.

---

[10] Grifo nosso.

Todas as disciplinas cursadas antes de Teoria Geral do Processo são a respeito de temas introdutórios ao curso, tais quais Introdução à Economia, Introdução à Sociologia, Introdução à Filosofia, Introdução ao Estudo do Direito, Ciência Política e Teoria do Estado, Interpretação de Textos e Redação e Metodologia da Pesquisa Científica. Esta disciplina é crédito de cumprimento obrigatório e é ofertada no quarto semestre.

De acordo com a ementa disponibilizada no *site* da universidade, são estudadas a origem, os conceitos fundamentais, problemas, e temas relevantes quanto à especificidade da Teoria do Processo; A evolução histórica e clássicos da Teoria do Processo; Institutos fundamentais do Direito Processual: jurisdição, ação e processo; Processo e Constituição; e Aplicação do Direito Processual. A plataforma não disponibiliza o plano de curso, não disponibiliza as habilidades e competências necessárias para o cumprimento da disciplina nem a forma que os alunos são avaliados e afirma que neste momento a matéria está desativada.

No que diz respeito ao conteúdo programático da disciplina, contabilizamos, no total, sessenta horas que são distribuídas em vinte e uma aulas. Nelas, seis aulas prevêem o estudo dos conceitos básicos de Teoria Geral do Processo e as outras quinze aulas já desenvolvem o conteúdo específico designado.

Dito isto, pesquisamos alunos da UESB que já cursaram a matéria de Teoria Geral do Processo e que, durante a entrevista semiestruturada, falaram sobre as suas resistências com relação à linguagem jurídica e à disciplina acima dissertada.

2.6. Entrevista semiestruturada

Quando Luna (1996) afirma a possibilidade de interpretar as informações através de um procedimento estabelecido, é importante observar que os dados coletados na entrevista podem se aproximar, de fato, da realidade. Esta realidade, apesar de não poder ser apreendida diretamente, se faz a partir de um recorte que faça sentido para a pesquisa. Sendo assim, acreditamos que este recorte se adequou ao contexto temático aqui discutido e suscita discussões pertinentes no território dos alunos.

Nesse sentido, estes alunos foram convidados a participar da pesquisa, sendo apresentados aos termos de adesão da proposta bem como a garantia de anonimato. Neste formulário foi solicitado o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e foi requerido um meio de contato para que ocorram as entrevistas bem como observações complementares.

As falas dos alunos foram divididas a partir dos tópicos: *a compreensão que os alunos têm a respeito da especificidade da linguagem jurídica; as implicações identificadas pelos alunos enquanto decorrentes da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem destes alunos e; os processos de resistência disparados neste contexto*. Sendo assim, foram observados pontos relacionados à sua formação acadêmica, suas aspirações, as estratégias adotadas por eles no seu processo de aprendizagem, seus rompimentos e quebras, dentre outros, que indicaram pistas para a compreensão da temática aqui estudada.

Os conceitos em que nos debruçamos por tantos meses através da literatura utilizada ganhou vida na fala de cada aluno entrevistado. Pudemos entender um pouco do universo particular de cada um através dos pensamentos expressos em palavras.

2.7. Produção de dados

A partir da opção de delineamento de pesquisa baseado na pesquisa bibliográfica, o estudo de campo foi feito utilizando a entrevista semiestruturada. Segundo Gil (2014, p. 132), existem vários procedimentos que auxiliam esta coleta, tais como a busca de apoio das lideranças locais, aproximação com pessoas ou grupos que se interessam na pesquisa e a preservação da identidade dos sujeitos participantes.

A partir disso, Lüdke e André (1986) descrevem a entrevista enquanto instrumento de informações que emergem a partir de uma interação, uma atmosfera de influência recíproca entre o entrevistador e o entrevistado. No caso específico da entrevista semiestruturada, a intenção foi que os sujeitos da pesquisa discorressem sobre os temas propostos – a especificidade da linguagem jurídica, as implicações desta linguagem no contexto de aprendizagem e os processos de resistência disparados a partir de perguntas previamente elaboradas, sendo necessário romper essa estrutura na busca por outras pistas interessantes ao contexto da pesquisa. Sendo assim, a entrevista ganhou forma e

se adequou ao que o objeto pediu. Importante se faz pontuar que, mesmo que tenham ocorrido rompimentos e desvios, não houve variação do método, pois "o cartógrafo não varia de método, (...) faz o método variar" (TEDESCO et al., 2015, p. 301)

Neste contexto, foi elaborado um roteiro para a entrevista. Os pontos do roteiro foram contemplados, no entanto, deixamos os sujeitos livres para falar sobre assuntos que lhes surgiam, a partir das perguntas propostas bem como fizemos intervenções quando os mesmos já haviam respondido as perguntas seguintes, não havendo necessidade de fazê-las. Ao todo, o roteiro teve sete perguntas, divididas em três grupos:

I – *Para compreender a especificidade da linguagem jurídica no contexto do aluno:*

1. Você acredita que a linguagem utilizada no curso de Direito se comunica com a sociedade, de um modo geral? Explique.

2. Você acredita que consegue explicar os trâmites de um processo à uma parte que seja leiga? Explique.

II – *Para mapear as implicações que decorrem da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem do aluno:*

3. Quais são as estratégias que você utiliza para aprender o conteúdo?

4. Quais as disciplinas que você cursou e sentiu maior dificuldade?

5. Quais são os contextos que você sente mais dificuldade de aprendizagem? Descreva em que momentos esta dificuldade se torna evidente (exemplo: no momento da aula, no momento da leitura, etc.)

III – *Para rastrear os processos de resistência disparados:*

6. A matéria Teoria Geral do Processo traz alguma dificuldade, em particular? Se sim, por quê?

7. Existe algum momento em que você sente vontade de desistir? Por quê?

Importante se faz ressaltar que algumas das perguntas da entrevista semiestruturada foram modificadas ou mesmo retiradas desta Dissertação no período que compreende o exame de qualificação e a defesa em si. Os apontamentos feitos pela banca de qualificação se mostraram fundamentais para que pudéssemos compreender a limitação

de alguns questionamentos propostos antes do exame. Sendo assim, foi necessário reelaborar questões que pudessem trazer mais riqueza de detalhes para nosso texto, sendo necessário refazer as entrevistas.

Diante das falas de cada aluno, pudemos concluir esta etapa da metodologia ao fazer a análise de dados.

2.8. Análise de dados

A partir das falas dos alunos, o procedimento foi identificar os pontos comuns e relacioná-los tendo em vista o assunto, "acompanhar a processualidade dos processos de subjetivação que ocorrem a partir de uma configuração de elementos, forças ou linhas que atuam simultaneamente" (KASTRUP, V.; BARROS, R., 2014, p. 77)

> Segundo Foucault, a realidade com que lidamos emerge do processo de produção do saber, efeito do movimento convergente de forças, de caráter discursivo e não discursivo – duas modalidades de práticas distintas, porém em relação de reciprocidade constante e que produzem realidades. Entre práticas discursivas ou de dizibilidade (Deleuze, 1988), encontram-se os atos realizados nos signos e que decidem sobre tudo aquilo que podemos dizer do mundo. As práticas não discursivas ou de visibilidade referem-se às ações mudas dos corpos e criam modalidades de ver. Ou seja, a realidade é resultante de modos de ver. Ou seja, a realidade é resultante de modos de ver e de dizer produzidos num determinado momento histórico (ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S., 2014, p. 92).

Dessa forma, acreditamos que os dados produzidos extraíram agenciamentos, revelando a potência de fazer sujeitos falarem, explicitando linhas que operavam de forma implícita, "linhas de dizibilidade se cruzam com linhas de poder e se transformam em linhas de subjetivação" (KASTRUP, V.; BARROS, R., 2014, p. 88). Esse movimento teve a intenção de forçar as bordas, identificando pontos de repetição que tensionam o território estudado.

TERCEIRA PARTE

DADOS NÃO DADOS

Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder... tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que. Como ele, venha de "baixo" e se distribua estrategicamente... Digo, simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência.[11]

[11] Foucault, 1984, p. 241.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DE DADOS

A análise das entrevistas feitas com os alunos que cursaram a disciplina de Teoria Geral do Processo e discorreram a respeito das suas resistências foi feita aproximando as contribuições dissertadas na *Parte Um*. A partir da nossa questão de pesquisa "quais são as implicações da linguagem jurídica para o contexto de aprendizagem dos alunos no curso de Direito?" se desenvolveram sete perguntas em que procuramos mapear as subjetividades que envolvem as falas dos alunos. Estas sete perguntas foram distribuídas em três grupos.

Diante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que confirmamos o sigilo absoluto da identidade dos participantes, decidimos nomeá-los referenciando autores de livros da disciplina de Teoria Geral do Processo.

3.1. Para compreender a especificidade da linguagem jurídica no contexto do sujeito

As duas perguntas elaboradas para contemplar este grupo tinham a intenção de saber o que cada um pensa a respeito da linguagem utilizada no curso e se esta se comunica com a sociedade bem como saber se eles se sentem capazes de explicar o conteúdo aprendido em Teoria Geral do Processo para uma pessoa leiga. Sendo assim, as perguntas foram: 1) Você acredita que a linguagem utilizada no curso de Direito se comunica com a sociedade, de um modo geral? Explique.; 2) Você acredita que consegue explicar os trâmites de um processo à uma parte que seja leiga? Explique.

Esse primeiro momento foi construído para entender a opinião dos alunos, rastreando impressões particulares advindas dos atravessamentos existentes em seu processo de aprendizagem e na linguagem utilizada no curso.

A partir das respostas observadas, contidas na íntegra no Apêndice D, é possível visualizar um pensamento comum aos alunos: todos evidenciaram entender a linguagem jurídica enquanto de difícil compreensão, mencionando seu cunho tecnicista, seu rebuscamento, *a celeuma de termos técnicos.*

Este pensamento inicial despontou enquanto pista para compreendermos que o processo maquínico desenvolvido na instituição de ensino e que aparentemente homogeneíza os alunos, ainda possibilita rotas de fuga no campo educacional. Juliana inicia sua fala dizendo que: *creio que o excesso de terminologias jurídicas dificulta o entendimento das pessoas que vivenciam esses termos. Em minha opinião, o curso como um processo de aprendizado para a vida profissional, deveria adequar-se melhor a realidade social* e Antônio ressalta que *ela é de um cunho muito tecnicista e, por isso, ela não consegue estabelecer uma comunicação direta com a sociedade, como um todo*.

Sendo assim, os alunos evidenciam a necessidade de mudanças no contexto em que vivem. Mesmo que não sejam ainda profissionais, as observações que eles estão fazendo no decorrer do curso compõem este pensamento. Quando Foucault (1992) discorre a respeito da linguagem e do poder que perpassa pelo âmbito do saber, ele afirma a existência de técnicas e procedimentos valorizados no estabelecimento do que é aceito enquanto verdade e o que não é bem como a existência de grupos encarregados de explicar à sociedade o que funciona como verdadeiro ou não. Juliana e Antônio nos mostram, então, o choque entre a linguagem e a sociedade. Sobre o assunto, Veiga-Neto (2015, p. 131) disserta que

> Questões tais como quem fala, como se fala, onde se fala e de onde se fala são cruciais ara instituir uma realidade que acaba sendo tomada como se fosse natural, externa a nós e independente das relações de poder e dos discursos pronunciados sobre ela; enfim, uma realidade cuja verdade teríamos de desvelar e acessar por obra do nosso engenho. (VEIGA-NETO, 2015, p. 131)

Neste sentido, Foucault (2002) nos fala sobre o poder coercitivo das instituições como, a exemplo do nosso texto, as instituições de ensino. Ele discorre sobre a forma como o sujeito é conduzido de acordo com as regras estabelecidas e sua progressão dentro daquele contexto, que o ordena de acordo com as normas, estabelecendo o que *é normal*, o que *é correto* e o que *se deve fazer*. Ele ressalta que

> Não se trata de reconstituir um acontecimento, mas de algo, ou antes, de alguém que se deve vigiar sem interrupções e totalmente. Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão – e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de

> constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. (FOUCAULT, 2002, p. 88)

Chamamos atenção, ainda, à outra fala de Juliana que diz *descomplicar a linguagem no Direito não significa que isso irá minimizar sua eficácia e efetividade.* Achamos interessante destacar este momento da entrevista, visto que a aluna entende que não haveria uma real necessidade para o rebuscamento da linguagem, afirmando que a eficácia e a efetividade do Direito não seriam comprometidas. Diante disso, vemos em Foucault (1996) a discussão a respeito dessa necessidade. Ele ressalta que por volta do século XVI, houve um movimento em torno de um conhecimento verificável e útil, com um nível técnico que "desenhava planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis" (FOUCAULT, 1996, p. 16). No entanto, as verdades estabelecidas enquanto tal vem "como poderosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar a vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade" (FOUCAULT, 1996, p. 20).

Dessa forma, o autor enfatiza que a ideia de uma linguagem que discorre apenas atendendo o que é necessário - *solução* apontada por Juliana - encontra barreiras em estruturas de poder estabelecidas ao longo do tempo. A linguagem enquanto desenrolar das idéias marcou a episteme clássica, no entanto, a episteme moderna nos convidou a observar que existe *algo* muito além do que comunicar apenas o que é necessário: essas linhas *quase* imperceptíveis de poderes.

Ao captarmos o tom crítico das respostas e o posicionamento contrário à linguagem, pensamos na possibilidade de haver uma postura de resistência, mesmo que os alunos não a identifiquem enquanto tal. No entanto, é importante evidenciar que os alunos ainda têm receio de colocar em evidência suas críticas diante da possibilidade de choque com as estruturas de poder. No que diz respeito à vontade de verdade neste contexto, o aluno sabe que está diante de uma linha dura e que não é ele quem decide quem fala e quem não fala.

Sobre as falas a cerca da segunda resposta, constatamos que o ato de explicar à sociedade os fatos que se seguem em um processo é um ponto de dificuldade, Juliana diz que *Explicar os trâmites processuais, para mim ainda é um desafio.* Enquanto isso, Antônio tece uma crítica à falta de acesso ao conhecimento jurídico, acreditando que as universidades públicas ainda têm uma maior preocupação se comparadas às faculdades

particulares: *essa preocupação em tornar a linguagem jurídica mais acessível e democratizar o conhecimento jurídico através da educação jurídica popular, por exemplo, é uma preocupação que eu vejo hoje, ainda, muito restrita às universidades públicas e que já deveria ter se tornado pauta e ter sido incentivada também em faculdades particulares. F*oi possível relacionar o estranhamento que os alunos relataram a respeito da linguagem jurídica bem como a opinião que estes têm sobre a sua compreensão, com aquilo que Foucault (2009) afirma sobre a especificidade da linguagem, em que esta atua como dispositivo fechado em si, com uma hierarquia determinada e uma forma científica definida. A linguagem não é apenas a comunicação do que pensa, mas ainda determina o que se fala e como se fala. A validação desta a partir da vontade de verdade daqueles que detêm o seu poder afirma seu vigor no âmbito jurídico, assumindo uma função excludente.

Lendo os relatos a respeito da preocupação que os futuros bacharéis têm com a linguagem utilizada com a sociedade, nos pareceu relevante destacar o poder que a linguagem exerce em todo o contexto vivido pelo estudante, desde os semestres iniciais até na sua carreira, o que evidencia os processos de territorialização, reterritorialização desterritorialização vividos por estes.

No que se refere à compreensão que os entrevistados têm do contato da população com a linguagem jurídica, as entrevistas nos permitem voltar aos estudos de Adorno (1988), que apontam para que a elitização do curso de Direito percebida ainda nos dias atuais, chamando atenção para a existência desta característica desde a sua origem bem como a falta de compromisso de uma aproximação com a sociedade.

3.2. Para mapear as implicações que decorrem da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem aluno

No que diz respeito às implicações que decorrem da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem dos alunos, foram feitas três perguntas com o intuito de mapear os processos de subjetivação evidenciados. Sendo assim, as perguntas foram: 3) Quais são as estratégias que você utiliza para aprender o conteúdo?; 4) Quais as disciplinas que você cursou e sentiu maior dificuldade?; e 5) Quais são os contextos que você sente

mais dificuldade de aprendizagem? Descreva em que momentos esta dificuldade se torna evidente (exemplo: no momento da aula, no momento da leitura, etc.)

Dessa forma, os alunos discorreram a cerca das estratégias que se utilizam para o aprendizado dos signos emitidos pelos professores.

O primeiro ponto destacado demonstra o resumo enquanto principal estratégia dos alunos entrevistados. Juliana disse: *minha principal estratégia é fazer resumos enquanto leio a doutrina*. Rosa Maria também afirmou que *há um tempo atrás, fazia resumos manuscritos.* No entanto, a aluna destaca a falta de tempo para se dedicar aos seus resumos devido ao aumento de matérias dogmáticas como implicação surgida em seu contexto de aprendizagem, *devido a falta de tempo e o aumento de matérias dogmáticas, eu presto atenção na aula e leio o livro em PDF, destacando as partes principais.* Ada também destaca os resumos enquanto estratégia, *mas com relação ao conteúdo, eu estudo sempre lendo e anotando, tanto o que o professor fala quanto fazendo resumos em casa* Luiz Guilherme diz *eu uso muito estudo dirigido. Eu pego o conteúdo, faço um resumo.* Ao discorrer sobre os resumos, os alunos demonstram a importância de conjugar os signos da maneira como aprenderam, trazendo para os seus manuscritos a autenticidade da sua aprendizagem. Os encontros que constituem o seu aprendizado se dão de forma involuntária e violenta, desencadeando o pensamento a partir do ineditismo do que os afetou. De acordo com Deleuze (2006, p. 91),

> O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural, é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violente o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas. (DELEUZE, 2006, p. 91).

Dessa forma, quando o aluno persegue o aprendizado, ele busca os signos de acordo com seu repertório de vida. Em seu mundo particular, o signo atravessa cada aluno de forma única, fazendo deste momento um encontro entre o que é emitido e o que é, de fato, aprendido. No resumo, o aluno coloca no papel o desenvolvimento de sua criação, ato individual e insubstituível. Deleuze (2003, p. 21) afirma que

> Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como

> relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2003, p. 21).

Quando Luiz Guilherme fez menção ao tempo necessário para se dedicar aos resumos, *é uma estratégia um pouco complicada porque demanda muito tempo mas tem sido bem útil,* ele nos relembra sobre o que Deleuze (2003) diz sobre a *Recherche*, do tempo que se perde, ou do aparente tempo perdido. Na busca da aprendizagem dos signos, o aluno acredita perder seu tempo. No entanto, por todo o percurso ele aprende, passando por revelações e decepções neste processo.

Ainda sobre o ato de criação do aluno, Ada ressalta uma outra estratégia utilizada por ela: p*or exemplo, as oito circunstâncias judiciais do artigo cinqüenta e novo do CP: eu pego, decoro as iniciais de cada uma e aí eu fico com aquilo na cabeça e decoro. Vou fazendo analogias, de um modo geral.* Dessa forma, a aluna acredita ser capaz de decorar uma maior quantidade de termos e conceitos, utilizando este conhecimento nos processos avaliativos aos quais é submetida. Nestes termos, é interessante verificar as associações subjetivas de cada aluno, tornando o seu processo único. A essência do processo da aprendizagem produz diferenças e afirma a singularidade dos sujeitos. De acordo com Deleuze (2003),

> Cada sujeito exprime o mundo de um certo ponto de vista. Mas o ponto de vista é a própria diferença, a diferença interna e absoluta. Cada sujeito exprime, pois, um mundo absolutamente diferente e, sem dúvida, o mundo expresso não existe fora do sujeito que o exprime (o que chamamos de mundo exterior é apenas a projeção ilusória, o limite uniformizante de todos esses mundos expressos). Mas o mundo expresso não se confunde com o sujeito: dele se distingue exatamente como a essência se distingue da existência e inclusive de sua própria existência. Ele não existe fora do sujeito que o exprime, mas é expresso como a essência, não do próprio sujeito, mas do Ser, ou da região do Ser que se revela ao sujeito. (DELEUZE, 2003, p. 40-41).

Encerrando a discussão sobre a terceira pergunta, Fredie discorre sobre seu momento de leitura, *o Direito tem uma linguagem complicada que não permite que você entenda a realidade daquilo. Então acredito que a maior estratégia para compreender o direito e para que eu compreenda os assuntos ainda é o caso concreto, a situação. É muito necessário que o estudante de Direito tenha contato, tenha acesso a processos ou leia sobre essas questões que acontecem na vida (prática) para que entenda, porque os conceitos são abstratos, você tem que enxergá-los, tem que entender como aquilo acontece na vida pra poder compreender.* Desse modo, frisamos a importância sentida

pelo aluno em se apropriar do contexto profissional através de casos concretos, aos quais lida, de fato, com a sociedade, em seu contexto de aprendizagem. A mudança existente entre teoria e prática exige que o aluno faça esse movimento de aprendizado.

A quarta questão abarca o questionamento a respeito das disciplinas cursadas as quais os alunos apontaram dificuldades. Lidas as respostas dos alunos, percebemos que tanto Juliana quanto Rosa Maria mencionaram a disciplina de Teoria Geral do Processo enquanto uma das disciplinas com maior grau de dificuldade. Juliana disse que *minha maior dificuldade foi naquelas disciplinas em que a didática do professor não era interessante para mim. Logo, tive dificuldade com Antropologia Jurídica e Teoria Geral do Processo.* Já Rosa Maria ressaltou que *as matérias que senti mais dificuldade foram Análise do Discurso, Antropologia Jurídica, Direito das Obrigações e Teoria Geral do Processo.*

Quando Deleuze (2003) discorre a respeito das decepções, ele nos fala sobre sua importância no momento da busca e do aprendizado quando os signos não nos revelam o que queríamos, "Poucas são as coisas não decepcionantes à primeira vez que vemos, porque a primeira vez é a vez da inexperiência, ainda não somos capazes de distinguir o signo e o objeto: o objeto se interpõe e confunde o signo" (DELEUZE, 2003, p. 32). O aprendizado perpassa tanto pelo momento da decepção da tentativa de interpretar o signo de forma objetiva quanto pelo momento em que tentamos remediar essa decepção, interpretando esse signo de forma subjetiva, reconstruindo nossas próprias associações,

> Além dos objetos designados, além das verdades inteligíveis e formuladas, além das cadeias de associações subjetivas e de ressurreições por semelhança ou contiguidade, há as essências, que são alógicas ou supralógicas. Elas ultrapassam tanto os estados da subjetividade quanto as propriedades do objeto. É a essência que constitui a verdadeira unidade do signo e do sentido; é ela que constitui o signo como irredutível ao objeto que o emite; é ela que constitui o sentido como irredutível ao sujeito que o aprende. Ela é a última palavra do aprendizado ou a revelação final. (DELEUZE, 2003, p. 36)

Outra matéria mencionada de forma repetida foi direito penal dois, em que foram apontados alguns motivos geradores de implicações no contexto de aprendizagem dos alunos entrevistados. Antônio disse que *direito penal dois. Acho que por vários fatores como, por exemplo, professor ter tido que se afastar da disciplina para concluir o doutorado e ter voltado prestes ao término do semestre. As dificuldades foram mais*

visíveis no momento da leitura mesmo que surgiam dúvidas, que ao recorrer à internet não eram sanadas e que não houve tempo para sanar essas dúvidas em sala de aula. Antônio acredita que a falta de acompanhamento do professor durante a matéria fez diferença em sua aprendizagem, relatando que o fato de não poder tirar dúvidas com este professor enquanto um dos motivos de suas dificuldades. Ao sentir falta da conexão aluno-professor, o aprendiz acredita ser importante a emissão de signos por parte do professor, não sendo essa substituída por vídeo-aulas ou livros. Este professor, apesar de não ser responsável pela aprendizagem do aluno, é capaz de controlar a velocidade dos movimentos, ora acelerando, ora retraindo.

Por último, Fredie frisou o quanto a falta de apropriação dos conceitos básicos do Direito tem trazido dificuldades ao seu contexto de aprendizagem, *o Direito Civil é uma disicplina muito complexa pela grande quantidade de conceitos. As disciplinas de maior dificuldade ainda são as propedêuticas. Alguns conceitos de Direito ainda escapam muito. As disciplinas que deveriam ser mais as simples, as que são a base do curso, são as disciplinas de maior dificuldade, inclusive deixando o próprio Direito Constitucional nessa questão. É uma disciplina muito complexa, é uma disciplina que tem que ser estudada.* De acordo com Deleuze e Guatarri (1995), a linguagem tem a função de palavra de ordem não reduzida ao uso de imperativos, lançando pressupostos implícitos que nos falam sobre como devemos pensar, ou falar, ou considerar,

> As palavras não são ferramentas; mas damos às crianças linguagem, canetas e cadernos, assim como damos pás e picaretas aos operários. Uma regra de gramática é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático (...) A linguagem não é a vida, ela dá ordens à vida; a vida não fala, ela escuta e aguarda. Em toda palavra de ordem, mesmo de um pai a seu filho, há uma pequena sentença de morte – um Veredito, dizia Kafka (DELEUZE, G.; GUATTARI, F.; 1995, p. 12-13)

A quinta pergunta se dirige aos contextos de aprendizagem em que os alunos entendem que há um maior grau de dificuldade. Nas respostas dos alunos, pudemos encontrar alguns aspectos que demonstram as implicações vivenciadas por eles. Conforme dito por Juliana, o contexto da aula é o que ela sente maior dificuldade: *tenho mais dificuldades no momento da aula, de conseguir manter o foco e não me distrair com elementos externos.* Já Rosa Maria falou sobre outro momento em que ela sente que há implicações no seu contexto: *Quando eu deixo acumular a matéria e tenho que*

estudar só. Ada diz que sente dificuldade no contexto da aula quando o professor não discorre de maneira organizada e lógica sobre os assuntos abordados, ela diz que *mas tem professor que escreve no quadro e não escreve de uma maneira coesa, de modo a fazer com que você não organize as coisas no seu caderno e tal. Isso me atrapalha o entendimento na aula.* Sendo assim, entendemos que o processo de aprendizagem dos signos se dá através de metodologias distintas para cada aluno. Enquanto Ada enfatiza a importância de um quadro com idéias organizadas, Juliana acredita que o foco na aula é um diferencial no seu processo de aprendizagem.

Ao finalizar este ponto, Ada e Luiz concordam que a linguagem interfere objetivamente em seus contextos de aprendizagem. Ada afirma que mesmo tendo hábito de leitura, sente dificuldade com as leituras pertinentes ao curso ao dizer: *Eu sempre li muito. Então, não tenho dificuldades a não ser que seja uma leitura com palavras muito formais, bem desconhecidas, ou termos muito técnicos, filosóficos ou em latim, que eu senti uma grande dificuldade.*

Luiz Guilherme discorre que *O contexto que eu mais sinto dificuldade de aprendizagem é quando o professor usa uma abordagem mais teórica, eu prefiro uma abordagem mais prática. Temos uma professora de Direito Civil três, se eu não me engano, que deu aula muito em cima de casos práticos. Ela faz casos práticos, a gente estudava isso e tentava a resolução, e depois ela mostrava como foi feito. Isso ajudou muito a entende o assunto. Uma abordagem mais prática é muito mais fácil do que uma abordagem mais teórica. A dificuldade se torna mais evidente no contexto da aula porque você não consegue pegar muito bem, entendeu?* Sendo assim, reafirmamos a necessidade de discussão a respeito da necessidade de se pensar uma linguagem que se comunique, que seja ponte e não barreira. Como diz Luiz Guilherme: *O professor vai falando só teoria, teoria, teoria e fica muito vago.*

3.3. Para rastrear os processos de resistência disparados

Este terceiro ponto de análise, diz respeito aos processos de resistência disparados nos alunos, resistência esta dissertada por Foucault (2009) enquanto processo que caminha no sentido contrário dos processos de homogeneização praticados nas instituições de ensino. Sendo assim, as duas últimas perguntas realizadas na entrevista

semi-estruturada foram: 6) A matéria Teoria Geral do Processo traz alguma dificuldade, em particular? Se sim, por quê?; 7) Existe algum momento em que você sente vontade de desistir? Por quê?

Essas perguntas foram elaboradas visando compreender se a matéria Teoria Geral do Processo, por ser o primeiro momento de contato do aluno com o processo em si, dispararia resistências nele. Na sétima pergunta foi dada a oportunidade para que os alunos falassem um pouco mais sobre as diversas formas de resistência que tem feito parte do seu contexto ao longo do curso, discorrendo a respeito de momentos em que pensaram em desistir.

Ao escutar os alunos foi possível questionar mais a respeito das singularidades que existem em cada processo de aprendizagem, percebendo a inviabilidade do controle dos professores ou da instituição de ensino sobre a forma como o encontro dos signos atravessa a vida destes.

Neste contexto, observamos a fala de Juliana sobre sua dificuldade com relação à metodologia das aulas, ressaltando que *a metodologia da professora foi muito confusa e superficial para mim;* também observamos a fala de Fredie, relatando que *como esse ensino foi muito simples, realmente deixou a desejar;* e a fala de Luiz Guilherme, que afirma ter sido uma matéria cursada sem maiores problemas, ao dizer que *na matéria de TGP eu achei maravilhoso, tanto na metodologia de aula quanto nas avaliações eu não tive dificuldade, gostei muito da matéria*. Fica evidente que, numa mesma sala de aula, os alunos interagem com os signos de uma forma tão distinta, que suas observações a respeito de uma mesma disciplina, professora ou método se antagonizam. Essas observações nos levam a visualizar a importância das lutas que questionam o estatuto do indivíduo ao afirmar "o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais" (FOUCAULT, 2009, p. 25). Quando analisamos posições e pensamentos divergentes, quebrando um ideal de sala de aula homogênea, expõe-se a fragmentação da vida comunitária, questionando o regime do saber e se opondo à forma de poder que entende os indivíduos enquanto sujeitos (FOUCAULT, 2009).

Rosa Maria sublinha um acontecimento que a marcou, ao contar que *devido ao fato do docente de Teoria Geral do Processo utilizar doutrinas ultrapassadas (década de 80), houve uma grande discordância doutrinária que me gerou mais dúvidas que*

certezas. A discordância doutrinária proveniente de um conteúdo que, na compreensão da aluna, estava desatualizado, nos permite continuar desenvolvendo o pensamento de Foucault (1996) a respeito dos poderes emaranhados no tecido social. No que se refere à permissão ou não de falar, o autor discorre sobre o discurso do louco. Esse discurso separado, em que mesmo quando a palavra lhe era dada, esta ocorria de forma simbólica "no teatro onde se apresentava, desarmado e reconciliado, visto que apresentava aí o papel de verdade mascarada" (FOUCAULT, 1996, p. 12), nos mostra a perpetuação da censura exercida na escuta do médico.

Dito isto, nos voltamos ao professor, traçando um paralelo com *quem de direito* possui a permissão da fala, que a utiliza da maneira que quer, mesmo que isso signifique lecionar doutrinas ultrapassadas. Seu poder é sustentado pelo sistema de instituições que impõem essa fala, exercendo pressão e uma parte de violência. Enquanto isso, os alunos, mesmo que discordem, ainda estão sujeitos ao que o professor estabeleceu enquanto verdade. Aquilo que é determinado enquanto *verdadeiro* na questão do saber, perpassa pela vontade de verdade de quem tem o poder da fala. De acordo com Foucault (1996, p. 18), "Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção."

Dando continuidade à análise, chamamos atenção para Cândido, que ressaltou sentir dificuldade na disciplina devido às intercorrências observadas durante o semestre em que foi lecionada. Ele relatou que *nessa disciplina de primeiro semestre, a gente não conseguiu ter todas as aulas e o programa da disciplina não foi totalmente passado.*

Ainda neste contexto, ao serem questionados a respeito da disciplina Teoria Geral do Processo, a disciplina de Introdução ao Estudo do Direito foi mencionada. Esta disciplina é responsável por apresentar os alunos do primeiro semestre as noções introdutórias do curso e os *pilares teóricos* que terão que lidar. Juliana disse que *senti que meu aprendizado foi um pouco prejudicado por não ter todo uma base consistente nas outras disciplinas introdutórias, como introdução ao direito, por exemplo*. Cândido ressaltou que *a disciplina Teoria Geral do Processo me trouxe algumas dificuldades de aprendizado, mas eu pude perceber que foi muito decorrente de uma falha de aprendizado sobre conceitos básicos do Direito, que foram trabalhados pela disciplina*

Introdução ao Estudo do Direito. E Fredie evidenciou que apesar do curso da UESB ser excelente, *deixa muito a desejar em algumas disciplinas propedêuticas. Então a Introdução ao Estudo do Direito e a Hermenêutica continuam sendo as disciplinas mais importantes, principalmente para compreender realmente a estrutura do Direito.*

Ainda desenvolvendo o pensamento de Foucault (1996, p. 30), entende-se que "uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos". Sendo assim, quando os alunos ignoram este sistema anônimo, eles não se sentem aptos para circular por este espaço fechado, o que compromete a sua aprendizagem.

Sobre esta dificuldade ocorrida na matéria de Introdução ao Estudo do Direito, os alunos ressaltaram o quanto a falta de propriedade nos conceitos do Direito, na linguagem jurídica propriamente dita, trouxe implicações na disciplina de Teoria Geral do Processo. Cândido disse que *a gente ficou com muitas falhas de aprendizado e não aprendeu conceitos básicos de todas as outras disciplinas que viriam: as disciplinas específicas do direito, inclusive Teoria Geral do Processo.* Ainda com relação aos conceitos, Fredie afirmou que *Teoria Geral do Processo acabou sendo uma disciplina muito mais difícil, pois exigiu conceitos que não foram realmente aprendidos.*

No intuito de rastrear os processos de resistência disparados, passamos para a última pergunta analisada, em que questionamos se em algum momento estes alunos sentiram vontade de desistir e o porquê dessa vontade ser desencadeada.

Sendo assim, observamos uma variedade de respostas interessantes. Ao contrário de algumas perguntas em que as respostas foram uníssonas, mesmo que desenvolvidas de modos distintos, esta última pergunta diz respeito aos processos de subjetivação que perpassam não só pelo sujeito aluno, mas pelo sujeito em toda a sua complexidade de emoções e vivências.

Ada e Luiz Guilherme evidenciam seu afeto[12] com relação ao curso que fazem. Ada afirma que *Direito é a minha vida, me sinto muito realizada no que estou estudando, no que pretendo fazer, no que eu já faço estagiando*. Luiz Guilherme discorre sobre seus planos enquanto bacharel, vislumbrando a possibilidade de reconhecimento na sua área

[12] Agora empregamos afeto a partir da noção de afetividade e não de afectos, em Deleuze, como feito anteriormente.

de atuação: *Direito sempre foi uma área que tive muita afinidade, eu sempre gostei muito do curso. Minha vontade é de continuar, estudar e me tornar um grande profissional na área.*

Juliana discorre sobre suas frustrações com relação aos casos fortuitos ocorridos ao longo do curso. A aluna aponta estes casos como motivos que a fizeram pensar em desistir, *as frustrações são inevitáveis em alguns momentos, principalmente quando faço uma série de planos e eles são frustrados por fatores fora do meu controle, como as greves, por exemplo.* Ela também afirma que o contexto da sala de aula se difere da vida profissional, de fato, e que isso também dispara nela um processo de resistência: *Outros momentos que me fazem pensar em desistir é quando faço um comparativo da experiência em sala de aula com a realidade prática do profissional do direito.*

Rosa Maria faz menção a um fator relevante na vida de qualquer aluno, sua saúde, disparando nela processos de resistência que a fizeram pensar em desistir. Ela conta que *quando eu fico dias sem dormir para dar conta do assunto da faculdade sinto vontade de desistir pela minha saúde.*

Já Cândido, nos chamou atenção com relação a outro aspecto. Em sua opinião, existem poucos grupos de estudo para a quantidade de alunos que se dispõem a participar deles. Ele ressalta a problemática que envolve o setor de pesquisa e extensão da sua universidade e aponta como fator de resistência disparado, *nós temos apenas dois grupos de pesquisa no curso,que não conseguem abarcar todos os alunos que se interessam pela pesquisa e pela produção. Então acho que isso é um pouco decepcionante, principalmente quando você vê que outros cursos conseguem ter um grande número de grupos de pesquisa e um grande número de professores que se dispõem a orientar a produção acadêmica.*

O último aspecto que analisamos incorre na temática principal dissertada até aqui, a linguagem jurídica. Seu distanciamento com relação à sociedade foi falado por Fredie enquanto motivo para que fosse disparada uma resistência em si próprio, *quem tem uma sensibilidade social e observa o quanto o Direito é separado da sociedade, o Direito não se comunica com a sociedade, isso acaba sendo muito desanimador, dá uma vontade realmente de... você se pergunta porque se dedicar tanto à algo que, embora tenha uma estrutura material tão bonita, falha tanto, não só nos seus deveres mas falha mesmo em se comunicar com a sociedade, em que as pessoas entendam*

mesmo quais são seus direitos, quais são os seus deveres, que as pessoas tenham o mínimo de compreensão nesses assuntos. Ao discorrer sobre uma *estrutura bonita*, Fredie critica o contraste da estrutura com a realidade observada por ele. Ele sublinha que, as pessoas estão de tal modo alheias aos seus direitos e às atualizações referentes à doutrina e à jurisdição, *as pessoas ainda se sentem muito ligadas à tradições que já não existem há muito tempo. A dificuldade do direito de se relacionar com a sociedade é tão grande nesse sentido que as pessoas ainda chegam hoje com demandas que já deixaram de existir há mais de cinqüenta anos. Situações existentes no Código Civil de 1916 e as pessoas ainda hoje acreditam que existe. Isso desanima muito.* É interessante notar que Foucault (1996) discorre sobre todo o ritual que envolve o ser profissional e, no caso deste texto, profissional de Direito,

> "o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinado tipo de enunciado); define gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos." (FOUCAULT, 1996, p. 39)

A *estrutura bonita* consistente no ritual permite essa separação entre sociedade e Direito, conservando discursos estabelecidos enquanto vontade de verdade e que circulam apenas em um espaço fechado e reservado para poucos. A relação entre saber e poder, como ressalta Foucault (2009, p. 26), diz respeito às "lutas contra os privilégios do conhecimento. Porém, são também uma oposição ao segredo, à deformação e às representações mistificadoras impostas às pessoas". Dessa forma, convém salientar que a resistência ainda opera enquanto *catalisador químico* quanto às relações de poder, exercendo papel fundamental na sociedade. De acordo com Gallo (2004, p. 90),

> Se há poder, há resistência: essa é a condição sine qua non de sua existência; assim, a resistência não vem de fora. Não é exterior ao poder, mas faz parte do próprio jogo de sua existência. Como já foi dito, um poder só se define em relação a um ou vários contrapoderes – a resistência. Em toda rede de poder, assim como há nós de poder, também há nós de resistência, distribuídos de

> forma irregular, variando sua densidade no tempo e espaço. (GALLO, 2004, p. 90)

A produção e análise de dados acima efetuada nos permitiu compreender melhor o território estudado bem como os sujeitos da pesquisa. Percebemos o quanto essa discussão ainda precisa crescer, visto que há um incômodo verbalizado por parte dos alunos sem que, contudo, ocorram debates em maior número e expressividade no que tange a educação referente ao curso de Direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao construirmos o mapa das subjetividades que permeiam a linguagem jurídica e suas implicações para o contexto de aprendizagem dos alunos no curso de Direito, pudemos observar os poderes que se destacaram nas linhas deste desenho. A compreensão que os alunos têm da linguagem em que são inseridos na graduação reafirma a crítica à concepção clássica de *topoi*, em que apenas a autoridade superior seria a grande detentora de todo o poder, nos permitindo entender, através das lentes dos sujeitos da pesquisa, que coexistem poderes entre os alunos, mesmo que eles não se atentem para isso.

O desconforto que a linguagem jurídica causou na graduação nos permitiu construir uma base pautada no referencial teórico pós-estruturalista, que se revelou ideal para compreendermos melhor este desconforto do passado bem como entendermos que a questão suscitada durante aquela graduação formava um rizoma com muito mais raízes e radículas do que nós poderíamos imaginar. Estudar a tríade educação- filosofia-direito, mesmo que se tratando de um recorte muito pequeno e preciso, se fez um desafio. No entanto, nos esforçamos para construir este texto entendendo o quanto a filosofia e a educação tem para oferecer ao Direito.

Enquanto cartógrafos, assumimos a postura de quem vai descobrindo a metodologia durante o percurso, anotando as novas pistas no diário de bordo e não nos importando em calibrar a rota de formas distintas de acordo com o que a pesquisa nos pedia. No processo de qualificação e defesa, o trabalho foi desenhado e redesenhado algumas vezes, garantindo que o *hódos-metá* ganhasse vida.

Durante as entrevistas, os alunos foram nos trazendo relatos a respeito do contexto de aprendizagem em que vivem, evidenciando suas dificuldades ao lidar com a linguagem jurídica. É interessante notar que esses sujeitos demonstraram não ser comum ao seu cotidiano ter suas críticas escutadas e ter seus apontamentos levados em consideração, demonstrando que a instituição de ensino ainda entende o aluno apenas enquanto receptor de signos. A postura relatada pelos alunos é alinhada com os objetivos apontados pelo curso, ou seja, formar alunos preparados para a aprovação em exames e concursos públicos.

Dessa forma, ao longo da pesquisa pudemos visualizar o quanto o curso de Direito ainda se posiciona enquanto linha de segmentaridade dura. O campo de pesquisa ainda é extremamente tímido no que tange a crítica aos alicerces do curso. De fato, a teia de renda que compõem os poderes deste espaço se beneficia com a pequena quantidade de questionamentos a respeito do *porquê se aprende Direito da forma como se aprende* ou mesmo *porquê se fala da forma como se fala*. Sendo assim, acreditamos que esta dissertação se constitui enquanto lugar de discussão que precisa crescer e reverberar em outros territórios de pesquisa.

A questão em torno do aluno do curso de Direito e da linguagem jurídica tem seu ponto-chave revelado quando compreendemos o quanto seu futuro profissional implica numa falha de comunicação com a sociedade. Tendo em vista a importância de uma sociedade que tem seu acesso à justiça garantido, nos atentamos a toda uma estrutura estatal que se beneficia com a ignorância. Entendemos que, muito antes de serem profissionais despreparados para lidar com a sociedade, esses sujeitos foram, *lá atrás*, alunos que aprenderam uma linguagem excludente, perpetuando-a.

Deste modo, compreendemos a importância de escutar aqueles que resistem. Seja o louco, o prisioneiro ou mesmo o aluno, esses sujeitos nos revelam que há resistência em meio à homogeneização do ser humano. As linhas de fuga demonstram, através das tantas desterritorializações dentro de um curso de Direito, que não nos rendemos, nem nos renderemos, por completo em habitar numa caixinha de regras. Somos mais do que uma, ou do que muitas caixinhas, que as instituições de ensino pregam por aí.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, S. O liberalismo sob as arcadas: o confronto entre a academia formal e a academia real. In: _____. (Org.) *Os aprendizes do poder*: O Bacharelismo Liberal na Política Brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 91-155.

BRASIL. Constituição Federal, de 5 de out. de 1988. *Constituição Federal*, Brasília, DF, 1988.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional.* 29. ed. red. Atual. São Paulo: Malheiros, 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. 1 ed. Porto: Porto Editora, 1994.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à justiça.* Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sério A. Fabris, Editor, 1988.

CINTRA, A.; GRINOVER, A.; DINAMARCO, C. *Teoria Geral do Processo*. 22. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

CONCEIÇÃO, N. D. *Ensino jurídico*: Um olhar da pedagogia sobre as práticas brasileiras. 2014. Monografia (Graduação em Direito) – Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Brasília.

DELEUZE, G. *Conversações.*São Paulo: Editora 34, 2017, p. 51.

_____. *Diferença e repetição.* São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____.*Foucault.* São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1991.

_____. *Mil Platôs*, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DIDIER JR, F. *Curso de Direito Processual Civil*. São Paulo: Editora Juspodium, 2007.

FILHO, A. *Imaginário Social, ideologia e subjetivação* – efeitos da ideologia, crítica e desideologização. *In*.: SOUSA, B.; CÂMARA, H. (Org.) Imaginário: novos desafios, novas epistemologias. Coimbra: CIEDA, 2012, p. 561-584.

FLYNN, T. Foucault's mapping of history. In: GUTTING, G. (ed). *The Cambridge Companion to Foucault*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 29.

FOUCAULT, M. A hermenêutica do sujeito. In: _____. *Resumo dos Cursos do Collège de France* (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997, p. 119-134.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *As palavras e as coisas.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. Rio de Janeiro.: Ed. Graal, 1985.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault*: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Universitária, 2009. P. 231-252.

GALLO, S. *Repensar a educação*: Foucault. Educação e Realidade, São Paulo, v. 29, p. 79-96, jan/jun. 2004.

_____. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 551-565, 2006.

_____. As múltiplas dimensões do aprender... *Anais do COEB 2012 – Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo*. Florianópolis, 2012, 10 p.

_____. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. *Educação*, v. 35, n. 2, p. 229-244, 2010

GIL, A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUATARRI, F. *Revolução molecular*: pulsações políticas do desejo. 2 ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUATARRI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

JÚNIOR, Durval Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza. Uma cartografia das margens. In: JÚNIOR, Durval Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza (Org.). *Cartografias de Foucault.* 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 9-12. v. 1.

KRAEMER, Márcia Adriana. *Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima:* estudo etnográfico em comunidades de prática jurídica. 2014. 9f. Artigo -Faculdade Integrada Machado de Assis, 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000200007&lng=en&tlng=en >. Acesso em: 10 out. 2018

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. 2ª ed. São Paulo: EPU, 1986.

LUEMBA, I. R. M. *Letramento acadêmico e estratégias de aprendizagem:* linguagem e discurso na formação dos alunos de Direito da Universidade 11 de Novembro, Cabinda – Angola. 2014. Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de Pesquisa:* uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996.

NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. *Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze*, 2012. 216 f. Tese (Pós-Graduação em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PASSOS, Daniela Veloso; SANTIAGO, Nestor Eduardo. *O ensino jurídico e o novo código de processo civil:* Desafios de reforma diante do sistema jurídico brasileiro, 2015. 22f. Artigo – Universidade Federal de Fortaleza, 2015. Disponível em: <

http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/20955>. Acesso em: 10 out. 2018

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia,* 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PESSOA, F. *Obras em Verso*. Rio de Janeiro: Nova Aquilar, 1986.

REGIS, Vitor Martins; FONSECA, Tania Maria Galli. Cartografia: estratégias de produção de conhecimento. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 24, n. 2, p. 271-286, 2012.

SANTANA, Samene Batista Pereira. *A linguagem jurídica como obstáculo ao acesso à justiça.* Uma análise sobre o que é o Direito engajado na dialética social e a consequente desrazão de utilizar a linguagem jurídica como barreira entre a sociedade e o Direito/Justiça.. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 105, out 2012. Disponível em:

<http://www.ambito-jurid ico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12316&revista_caderno=24>.

SANTOS, Mário Ferreira dos. Curso de Oratória e Retórica. São Paulo: Logos, 1954. v. 1.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set/dez. 2005.

SEVERO, Cristine Gorski. *Política(s) linguística(s) e questões de poder*. 2013. 22f. Artigo (Departamento de Língua e Literatura Vernáculas) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n2/06.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018

SILVA, M. T ET AL. *Mapas e cartografia em Educação Matemática*. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11, 2013, Curitiba. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática, Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas, Curitiba, 2013, p. 1-8. 1 CD

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. *A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência de dizer*. Fractal: Revista de Psicologia, v. 25,

n. 2, p. 299-322, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200006>. Acesso em: 23 out. 2018.

UESB, Vitória da Conquista, 18 de jul. de 2019. Disponível em: www2.uesb.br

VEIGA-NETO, A. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre, 1996, 336 f.

_____. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VELLOSO, I.; CECI, C., ALVES, M. Reflexões sobre as relações de poder na prática da enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. V. 32, n. 2, Porto Alegre, jun. 2010.

WATANABE, Kazuo ET AL. Acesso à justiça e sociedade moderna. In: GRINOVER, Ada Pellegrini et al. *Participação e processo.* São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

WILLIAMS, James. *Pós-estruturalismo*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 255 p. v. 1.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sou, Mariana Silva Nery, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, juntamente com o Professor Doutor Luiz Arthur do Santos Cestari, docente orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/ *Campus* de Vitória da Conquista, viemos por meio deste convidá-lo a participar do estudo intitulado "O que eles estão falando? A linguagem jurídica e suas implicações para o contexto de aprendizagem dos alunos no curso de Direito", em atendimento a resolução n°466, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde vamos esclarecê-lo sobre alguns aspectos essenciais do estudo para que possa ter uma noção sobre esse. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade do (a) participante.

O estudo tem como objetivo geral compreender as implicações que decorrem da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem dos alunos no curso de Direito.

Para alcançar o objetivo geral, delimitamos os objetivos específicos, que se desdobraram em: 1) compreender a especificidade da linguagem jurídica; 2) mapear as implicações que decorrem da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem dos alunos no curso de direito e; 3) rastrear os processos de resistência disparados neste contexto.

A contribuição do (a) aluno (a) do Bacharelado em Direito consiste em participar de entrevista com perguntas elaboradas a partir de informações obtidas por meio de análise documental, que são seus históricos escolares fornecidos pela secretaria acadêmica e pelos estudos envolvendo referencial teórico. A entrevista terá duração máxima de 60 minutos.

Ao ser convidado (a) a participar dessta pesquisa, o (a) aluno (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes que possibilitem um repensar das práticas pedagógicas no âmbito do curso de Direito.

Nessa pesquisa emprega-se a abordagem qualitativa, largamente utilizada no campo social, e a técnica para coletar dados será a entrevista que demanda conversas entre a pesquisadora e os alunos entrevistados.

Destaca-se que sua participação será apenas respondendo as perguntas que constam na entrevista; é voluntária e livre de qualquer forma de remuneração; e que você poderá retirar seu consentimento em participar da pesquisa a qualquer momento, seu nome não será identificado e o caráter confidencial das informações relacionadas à provacidade será mantido.

Esclarecemos que identificamos riscos mínimos na participação da pesquisa referentes a possível desconforto ou constrangimento quanto às suas respostas ao questionário e que para minimizá-los, os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo a coleta de dados com seres humanos. As divulgações desta pesquisa serão realizadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação nominal dos voluntários, a não ser entre os responsáveis por esse estudo.

No entanto, é fundamental sua participação efetiva, pois diante da importância do assunto e sua dimensão, torna-se perceptível a compreensão das implicações que decorrem da linguagem jurídica no contexto de aprendizagem dos alunos no curso de Direito.

No final do documento, disponibiliza-se os contatos da instituição a qual estamos vinculados (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/ *Campus* de Vitória da Conquista), onde poderá nos encontrar para tirar alguma dúvida e do Comitê de Ética em Pesquisa, que é um órgão onde o nosso projeto está cadastrado. Se você está de acordo com as descrições acima leia e preencha os dados abaixo com seu nome completo.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu _____, estou de acordo com a participação no estudo descrito acima, fui devidamente esclarecido quanto os objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido e os possíveis riscos envolvidos na minha participação. Os pesquisadores me garantiram disponibilizar qualquer esclarecimento

adicional, que eu venha solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício econômico. Assim aceito livremente participar do estudo intitulado **"O que eles estão falando? A linguagem jurídica e suas implicações para o contexto de aprendizagem dos alunos no curso de Direito",** desenvolvido por Luiz Artur dos Santos Cestari e Mariana Silva Nery, e declaro ainda que assinei 2 vias deste documento, onde me foi informado que uma das vias ficará comigo e a outra será arquivada pelo pesquisador por cinco anos.

Nome do participante: _____

COMPROMISSO DO PESQUISADORA

Eu discuti as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha opinião que cada indivíduo entenda os riscos, benefícios e obrigações relacionadas a esta pesquisa.

_____ Vitória da Conquista Data: ____ /____ /____

Assinatura da orientanda

_____

Assinatura do orientador

Para maiores informações, entrar em contato com:

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/*Campus* de Vitória da Conquista

Estrada do Bem Querer, KM 04,

Vitória da Conquista, Bahia, CEP: 45031-900

Telefones: (077) 34248749/ (38) 999675083

E-mail: lacestari@hotmail.com ; mariana.sn@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB – CEP/UESB

CAP - 1º andar

Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

Jequié – Bahia

Telefone:(73) 3528 9727 / E-mail: cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICE B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Mariana Silva Nery e Luiz Arthur dos Santos Cestari** do projeto de pesquisa intitulado "O que eles estão falando? A linguagem jurídica e suas implicações para o contexto de aprendizagem dos alunos no curso de Direito" a realizar as fotos que se façam necessárias e/ ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Vitória da Conquista - BA, __ de _____ de 20___

_____ _____

Participante da pesquisa Pesquisador responsável pelo projeto

.

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A SER REALIZADA COM OS ALUNOS DO CURSO DE DIREITO ENTENDIDOS COMO RESISTÊNCIA

1. Você acredita que a linguagem utilizada no curso de Direito se comunica com a sociedade, de um modo geral? Explique.

2. Você acredita que consegue explicar os trâmites de um processo à uma parte que seja leiga? Explique.

3. Quais são as estratégias que você utiliza para aprender o conteúdo?

4. Quais as disciplinas que você cursou e sentiu maior dificuldade?

5. Quais são os contextos que você sente mais dificuldade de aprendizagem? Descreva em que momentos esta dificuldade se torna evidente (exemplo: no momento da aula, no momento da leitura, etc.)

6. A matéria Teoria Geral do Processo traz alguma dificuldade, em particular? Se sim, por quê?

7. Existe algum momento em que você sente vontade de desistir? Por quê?

APÊNDICE D

ENTREVISTAS FEITAS COM OS ALUNOS NA ÍNTEGRA

1. Você acredita que a linguagem utilizada no curso de Direito se comunica com a sociedade, de um modo geral? Explique.

> Acredito que a linguagem utilizada no Direito, mesmo com muitos avanços, ainda continua muito rebuscada. Creio que o excesso de terminologias jurídicas dificulta o entendimento das pessoas que vivenciam esses termos. Em minha opinião, o curso como um processo de aprendizado para a vida profissional, deveria adequar-se melhor a realidade social. Descomplicar a linguagem no Direito não significa que isso irá minimizar sua eficácia e efetividade. (Juliana Francisca Lettière)

> Eu não acredito que a linguagem jurídica se comunica com a sociedade devido ao alto rebuscamento e a celeuma de termos técnicos. (Rosa Maria de Andrade Nery)

> Eu acredito que a linguagem que sempre foi usada por profissionais do direito, pelo direito em si, ela é de um cunho muito tecnicista e, por isso, ela não consegue estabelecer uma comunicação direta com a sociedade, como um todo. E, a partir desta constatação, vem a necessidade que se tenha uma educação jurídica popular, de que se faça entender no meio social sobre os direitos fundamentais que se detém, sobre como garantir direitos de modo a socializar e democratizar o conhecimento jurídico. Pelo menos o que concerne os direitos fundamentais, básicos de cada indivíduo. Bom, a partir disso, eu acredito que conseguiria explicar os trâmites do processo à uma parte que seja leiga. Mas isso vem muito de uma educação jurídica popular que a UESB me propõe ter ao participar de projetos de extensão que são voltados para a educação jurídica popular, pra levar a educação jurídica popular para fora do âmbito da Universidade. (Antônio Carlos de Araújo Cintra)

> Conversando com pessoas do meio, em congressos e com amigos que estudam em outras instituições, eu acho que a linguagem do curso de Direito é bem inacessível ainda para a sociedade. Contudo, a gente tem medidas que prevêem uma mudança nesse aspecto. A gente tem um professor que pensa muito nisso, na universidade fora dos seus muros. Ele propôs uma atividade, que era a gente levar o cuidado que a gente tem que ter com a questão

ambiental para fora dos muros através da nossa legislação. Foi uma experiência muito agradável. A gente foi para uma escola e conversou com os alunos da quinta e da sexta série sobre a importância e a gente percebeu que havia um desconhecimento geral sobre questões básicas, por exemplo," o que é uma constituição?", "o que faz um legislador?" ou 'o que faz o poder executivo?" e a gente tentou conversar nesse sentido. Achei bem aproveitável a conversa e espero que se repita várias vezes com a iniciativa desse professor. E dentro da nossa universidade, ainda, os alunos constituem um núcleo de assessoria jurídica para grupos de pessoas necessitadas. A gente tem várias ações de usucapião, por exemplo. Acho que essas atitudes vão em prol de uma linguagem mais social. Contudo, ainda há uma estrada muito grande para percorrer pois o curso ainda é muito inacessível. (Luiz Guilherme Marinoni)

Eu acredito que em relação à linguagem, não só no curso de Direito mas na própria atuação, é o que mais separa o Direito da sociedade. O Direito pretende ser uma ferramenta social, como a pacificação da sociedade através da resolução desses conflitos e é interessante que a sociedade tenha esse entendimento. No entanto, não tem. Obviamente qualquer ramo de estudo vai ter sua linguagem própria. Mas a linguagem do Direito, a ferramenta do Direito é a linguagem e isso separa muito a sociedade, a sociedade realmente não tem esse entendimento. Tanto que, quando você pega o papel dos servidores públicos que atuam nesse sentido: conciliadores, defensores, essas coisas, tem que trabalhar com toda uma reformulação da linguagem para atender essas pessoas, para fazer-se entender por essas pessoas. (Fredie Didier Jr.)

2. Você acredita que consegue explicar os trâmites de um processo à uma parte que seja leiga? Explique.

Explicar os trâmites processuais, para mim ainda é um desafio. Tento ao máximo simplificar termos e tornar a dinâmica processual o mais simples possível. Porém, ainda consigo perceber nas pessoas um estranhamento com relação à matéria processual. (Juliana Francisca Lettière)

Essa preocupação em tornar a linguagem jurídica mais acessível e democratizar o conhecimento jurídico através da educação jurídica popular, por exemplo, é uma preocupação que eu vejo hoje, ainda, muito restrita às universidades públicas e que já deveria ter se tornado pauta e ter sido incentivada também em faculdades particulares em que eu percebo uma ausência muito grande do incentivo à democratização do conhecimento

jurídico e de processos de extensão em faculdades particulares. (Antônio Carlos de Araújo Cintra)

Eu não vou saber te responder pois ainda não comecei a estagiar, e isso se aprende na prática. Eu nunca estagiei. Na parte processual que eu aprendi, eu acho que eu conseguiria explicar sim para uma parte leiga. (Luiz Guilherme Marinoni)

Eu não tenho tanto essa dificuldade, pois desde cedo eu estagio com atendimento ao público e hoje eu trabalho com isso. Mas, mesmo assim, é complicado explicar algumas coisas, porque as pessoas realmente não tem entendimento. Você tem que buscar outras palavras, outras formas de explicar para que a pessoa compreenda. Quando eu converso ou conversava com colegas que trabalham mais com a parte da escrita e não necessariamente com a parte do atendimento, no momento em que eles tem que se comunicar com os clientes, eles não conseguem. No momento que eles tem que fazer esse atendimento, essa linguagem dificulta o entendimento porque essas pessoas estão acostumadas a usar uma linguagem na escrita, que é a linguagem formal do direito, e no momento que entram em contato com pessoas que não tem essa identidade, não sabem usar outras palavras para explicar. Então, por exemplo, quando se fala numa situação de um processo judicial, de uma audiência disso, de uma audiência daquilo, as pessoas usam os termos técnicos e não são objetivos no que explicam. A melhor forma de explicar os trâmites de um processo e os procedimentos é explicar qual o objetivo daquilo, entendeu? (Fredie Didier Jr.)

3. Quais são as estratégias que você utiliza para aprender o conteúdo?

Minha principal estratégia é fazer resumos enquanto leio a doutrina, depois de prontos faço revisões e, as vezes, assisto vídeo aulas para fixar os conteúdos. (Juliana Francisca Lettière)

Há um tempo atrás, fazia resumos manuscritos. Devido a falta de tempo e o aumento de matérias dogmáticas, eu presto atenção na aula e leio o livro em PDF, destacando as partes principais. (Rosa Maria de Andrade Nery)

Eu tenho muita facilidade em memorizar o conteúdo, é uma particularidade minha, digamos assim, decorar datas, palavras... é muito difícil eu esquecer alguma coisa. Mas com relação ao conteúdo, eu estudo sempre lendo e anotando, tanto o que o professor fala quanto fazendo resumos em casa. Por exemplo, as oito circunstâncias judiciais do artigo cinqüenta e novo do CP:

eu pego, decoro as iniciais de cada uma e aí eu fico com aquilo na cabeça e decoro. Vou fazendo analogias, de um modo geral. (Ada Pellegrini Grinover)

Eu uso muito estudo dirigido. Eu pego o conteúdo, faço um resumo, leio por ele e sempre vou revisando junto com os novos assuntos que o professor vai passando. É uma estratégia um pouco complicada porque demanda muito tempo mas tem sido bem útil a questão do estudo dirigido. (Luiz Guilherme Marinoni)

Em relação às estratégias e aos contextos de aprendizagem, eu estava até discutindo há uns dias que ainda é a linguagem. O Direito tem uma linguagem complicada que não permite que você entenda a realidade daquilo. Então acredito que a maior estratégia para compreender o direito e para que eu compreenda os assuntos ainda é o caso concreto, a situação. É muito necessário que o estudante de Direito tenha contato, tenha acesso a processos ou leia sobre essas questões que acontecem na vida (prática) para que entenda, porque os conceitos são abstratos, você tem que enxergá-los, tem que entender como aquilo acontece na vida pra poder compreender. (Fredie Didier Jr.)

4. Quais as disciplinas que você cursou e sentiu maior dificuldade?

Minha maior dificuldade foi naquelas disciplinas em que a didática do professor não era interessante para mim. Logo, tive dificuldade com antropologia jurídica e teoria geral do processo. (Juliana Francisca Lettière)

As matérias que senti mais dificuldade foram Análise do Discurso, Antropologia Jurídica, Direito das Obrigações e Teoria Geral do Processo. (Rosa Maria de Andrade Nery)

A matéria em que eu tive maior dificuldade até hoje foi direito penal dois. Acho que por vários fatores como, por exemplo, professor ter tido que se afastar da disciplina para concluir o doutorado e ter voltado prestes ao término do semestre. As dificuldades foram mais visíveis no momento da leitura mesmo que surgiam dúvidas, que ao recorrer à internet não eram sanadas e que não houve tempo para sanar essas dúvidas em sala de aula. (Antônio Carlos de Araújo Cintra)

Até agora disciplina que eu peguei e que senti maior dificuldade foi Direito Penal dois, foi um baque muito grande, pois quando o professor deu a

introdução, deu uma expandida muito grande no assunto e eu senti bastante dificuldade para tentar pegar esse conteúdo. (Luiz Guilherme Marinoni)

Sobre as disciplinas que eu senti maior dificuldade: O Direito Civil é uma disicplina muito complexa pela grande quantidade de conceitos. As disciplinas de maior dificuldade ainda são as propedêuticas. Alguns conceitos de Direito ainda escapam muito. As disciplinas que deveriam ser mais as simples, as que são a base do curso, são as disciplinas de maior dificuldade, inclusive deixando o próprio Direito Constitucional nessa questão. É uma disciplina muito complexa, é uma disciplina que tem que ser estudada, talvez uma das mais importantes pra você entende o direito material mas, por não ter sido abordada com riqueza, ainda gera uma dificuldade. (Fredie Didier Jr.)

5. Quais são os contextos que você sente mais dificuldade de aprendizagem? Descreva em que momentos esta dificuldade se torna evidente (exemplo: no momento da aula, no momento da leitura, etc.)

Tenho mais dificuldades no momento da aula, de conseguir manter o foco e não me distrair com elementos externos. (Juliana Francisca Lettière)

Quando eu deixo acumular a matéria e tenho que estudar só. (Rosa Maria de Andrade Nery)

Eu sempre li muito. Então, não tenho dificuldades a não ser que seja uma leitura com palavras muito formais, bem desconhecidas, ou termos muito técnicos, filosóficos ou em latim, que eu senti uma grande dificuldade. Com relação à aula, é mais difícil quando o professor não traça uma metodologia organizada, por exemplo, tem professor que não escreve no quadro. Tudo bem, eu anoto o que ele fala. Mas tem professor que escreve no quadro e não escreve de uma maneira coesa, de modo a fazer com que você não organize as coisas no seu caderno e tal. Isso me atrapalha o entendimento na aula. (Ada Pellegrini Grinover)

O contexto que eu mais sinto dificuldade de aprendizagem é quando o professor usa uma abordagem mais teórica, eu prefiro uma abordagem mais prática. Temos uma professora de Direito Civil três, se eu não me engano, que deu aula muito em cima de casos práticos. Ela faz casos práticos, a gente estudava isso e tentava a resolução, e depois ela mostrava como foi feito. Isso ajudou muito a entende o assunto. Uma abordagem mais prática é muito mais fácil do que uma abordagem mais teórica. A dificuldade se torna mais evidente no contexto da aula porque você não consegue pegar muito bem,

entendeu? O professor vai falando só teoria, teoria, teoria e fica muito vago. Quando você chega em casa e procura exemplos você vai conseguir encontrá-los e na prova você vai ter uma base. Agora durante as aulas eu me sinto muito perdido quando é uma abordagem muito teórica. (Luiz Guilherme Marinoni)

6. A matéria Teoria Geral do Processo traz alguma dificuldade, em particular? Se sim, por quê?

Sim, senti que meu aprendizado foi um pouco prejudicado por não ter todo uma base consistente nas outras disciplinas introdutórias, como introdução ao direito, por exemplo. Além disso, como falei anteriormente, a metodologia da professora foi muito confusa e superficial para mim. (Juliana Francisca Lettière)

Devido ao fato do docente de Teoria Geral do Processo utilizar doutrinas ultrapassadas (década de 80), houve uma grande discordância doutrinária que me gerou mais dúvidas que certezas. (Rosa Maria de Andrade Nery)

A disciplina Teoria Geral do Processo me trouxe algumas dificuldades de aprendizado, mas eu pude perceber que foi muito decorrente de uma falha de aprendizado sobre conceitos básicos do Direito, que foram trabalhados pela disciplina Introdução ao Estudo do Direito. O que acontece é que, nessa disciplina de primeiro semestre, a gente não conseguiu ter todas as aulas e o programa da disciplina não foi totalmente passado. Então, a gente ficou com muitas falhas de aprendizado e não aprendeu conceitos básicos de todas as outras disciplinas que viriam: as disciplinas específicas do direito, inclusive Teoria Geral do Processo. (Cândido Rangel Dinamarco)

Na matéria de TGP eu achei maravilhoso, tanto na metodologia de aula quanto nas avaliações eu não tive dificuldade, gostei muito da matéria. (Luiz Guilherme Marinoni)

A minha maior dificuldade em Teoria Geral do Processo foi o seguinte: apesar do curso da UESB ser excelente, deixa muito a desejar em algumas disciplinas propedêuticas. Então a Introdução ao Estudo do Direito e a Hermenêutica continuam sendo as disciplinas mais importantes, principalmente para compreender realmente a estrutura do Direito. Como esse ensino foi muito simples, realmente deixou a desejar. Teoria Geral do Processo acabou sendo uma disciplina muito mais difícil, pois exigiu conceitos que não foram realmente aprendidos. Acredito que foi essa a maior dificuldade. (Fredie Didier Jr.)

7. Existe algum momento em que você sente vontade de desistir? Por quê?

Sim, as frustrações são inevitáveis em alguns momentos, principalmente quando faço uma série de planos e eles são frustrados por fatores fora do meu controle, como as greves, por exemplo. Outros momentos que me fazem pensar em desistir é quando faço um comparativo da experiência em sala de aula com a realidade prática do profissional do direito, essa quebra de expectativas me fez pensar em desistir em alguns momentos. (Juliana Francisca Lettière)

Quando eu fico dias sem dormir para dar conta do assunto da faculdade sinto vontade de desistir pela minha saúde. (Rosa Maria de Andrade Nery)

Existem sim vários momentos em que a gente fica pensando em desistir. No meu caso, principalmente quando eu me deparo com uma certa solidão quando se direciona seus estudos para a produção acadêmica e para pesquisa. Porque no curso de Direito e, em especial, na UESB, nós temos o incentivo para produção acadêmica e para pesquisa. Nós temos apenas dois grupos de pesquisa no curso que não conseguem abarcar todos os alunos que se interessam pela pesquisa e pela produção. Então acho que isso é um pouco decepcionante, principalmente quando você vê que outros cursos conseguem ter um grande número de grupos de pesquisa e um grande número de professores que se dispõem a orientar a produção acadêmica. (Cândido Rangel Dinamarco)

Nunca senti vontade de desistir. Direito é a minha vida, me sinto muito realizada no que estou estudando, no que pretendo fazer, no que eu já faço estagiando. Então essa idéia não está em meus planos. (Ada Pellegrini Grinover)

Até então nunca tive vontade de desistir. Direito sempre foi uma área que tive muita afinidade, eu sempre gostei muito do curso. Minha vontade é de continuar, estudar e me tornar um grande profissional na área. (Luiz Guilherme Marinoni)

Em relação à vontade de desistir, é um assunto que eu nunca conversei com os meus colegas, mas quem tem uma sensibilidade social e observa o quanto o Direito é separado da sociedade, o Direito não se comunica com a sociedade, isso acaba sendo muito desanimador, dá uma vontade realmente de... você se pergunta porque se dedicar tanto à algo que, embora tenha uma estrutura material tão bonita, falha tanto, não só nos seus deveres mas falha

mesmo em se comunicar com a sociedade, em que as pessoas entendam mesmo quais são seus direitos, quais são os seus deveres, que as pessoas tenham o mínimo de compreensão nesses assuntos. O direito civil, por exemplo, que é a área que mais atuo, o direito de família que hoje eu trabalho, é um direito muito marcado pela falta de comunicação do Direito com a sociedade, marcado pelo abandono. As pessoas se sentem abandonadas, as pessoas ainda se sentem muito ligadas a tradições que já não existem há muito tempo. A dificuldade do direito de se relacionar com a sociedade é tão grande nesse sentido que as pessoas ainda chegam hoje com demandas que já deixaram de existir há mais de cinqüenta anos. Situações existentes no Código Civil de 1916 e as pessoas ainda hoje acreditam que existe. Isso desanima muito. Fazer Direito tendo uma sensibilidade social é algo muito complicado. (Fredie Didier Jr.)