

11. CONTRIBUIÇÕES DA ESTÉTICA FREIREANA PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA PELA MEDIAÇÃO DA ARTE

Zéu Palmeira Sobrinho³¹

Resumo

Na atualidade, a formação jurídica permanece influenciada pela cultura tradicional, que se baseia no princípio da autoridade e na chamada educação bancária. Entre as estratégias para superar a força desta tradição, o presente texto traz a proposta de adoção de uma "estética freireana" pela mediação da arte, como uma condição para a construção de uma nova cultura jurídica.

Abstract

Nowadays, the "juridical training" remains influenced by traditional culture, which is based on the principle of authority and in what Paulo Freire called "educação bancária" (banking model of education). Among the strategies to overcome the force of this tradition, this text brings the proposal of adoption of a "freireana aesthetic" through mediation of art, as a condition for the construction of a new juridical culture.

³¹ O autor é professor da UFRN, juiz federal do trabalho, mestre e doutor em sociologia e pós-doutorando em sociologia jurídica junto ao CES - Centro de Estudos Sociais, da Universidade de Coimbra. E-mail: zeups@uol.com.br.

1. Introdução

O texto que segue tem por objetivo explorar o debate sobre a formação, a partir da experiência da aprendizagem do direito e demonstrar como a obra de Paulo Freire é seminal para a construção de uma outra educação jurídica. Ela serve tanto para a compreensão do fenômeno jurídico, no contexto das relações sociais, quanto para a formação de subjetividades compatíveis com uma pedagogia da indignação que resulte numa ação reflexiva.

Um dos maiores desafios contemporâneos da educação jurídica para a cidadania consiste em despertar as pessoas para a importância da compreensão crítica e da defesa dos direitos como condição de construção do processo de humanização. A educação jurídica do cidadão é deficiente porque ela também o é no âmbito da academia e, principalmente, nas faculdades de direito.

De antemão reforce-se aqui a ideia-força de que a educação jurídica é apenas um pretexto para se situar o debate sobre a formação que emerge das faculdades de direito. Educação jurídica, na perspectiva de uma pedagogia da autonomia, é o ato político de educação popular ou de abertura do auto-esclarecimentos compartilhado sobre os modos de o direito ser invocado e aplicado, ora como mediação para a construção de um mundo solidário e ora como mecanismo de luta ou resistência a serviço da práxis de desconstrução das injustiças contra os que padecem da crueldade, opressão, negligência, discriminação e exploração. O ensino jurídico, em face dos seus destinatários, embora envolva uma concepção mais restrita do que a educação jurídica, tem sobre esta uma forte influência, visto que o educando e o educador, enquanto protagonistas do saber que é debatido nas faculdades de direito e nos cursos jurídicos formais de pós-graduação, são potencialmente vocacionados a se transformarem em educadores jurídicos e até mesmo em formadores destes.

Para Freire a educação como construção da autonomia é um processo integral que, inobstante a incompletude humana, envolve a vida toda. Nessa ótica, a educação como explicitação da liberdade não se limita a um compartimento ou a um campo especializado da formação. Não somente a vida do ser humano como indivíduo, mas o humano como um ser mais, um ser de relações com o mundo, um ser conectado com a sua realidade, isto é, um ser com existência física e espiritual que se liberta, não apenas ao tomar a consciência do mundo e de si, mas ao interferir com o outro na busca da transformação social rumo à humanização.

O presente trabalho explorará o debate sobre a crise da educação jurídica hegemônica, enfatizando uma breve análise sobre o cotidiano das faculdades de direito e, ainda, apresentando as percepções sobre uma pesquisa de observação participante, em que o ora autor – na qualidade de docente junto à Faculdade de Direito da UFRN – incentivou a utilização do cinema como pretexto tanto para se tematizar vários problemas sociais, quanto para se destacar a importância de se debater a formação jurídica sob a inspiração de uma estética freireana.

O sentido utilizado aqui de estética, sob a inspiração da obra freireana, contempla a percepção e o deleite da vivência pedagógica tal como uma arte. A estética, portanto, imbrica-se aqui na ética e na sensibilidade do desejo do ser aprendente tornar-se um ser decente, isto é, ser que age de forma coerente e amorosa na educação e defesa política dos sedentos de justiça, seja como educando ou educador. Sob o aspecto estético aqui focado, a experiência educativa é algo que não encontra sentido na técnica e por isso não pode ser um treinamento técnico. A propósito, no dizer de Freire, “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.”

A estética freireana é sobretudo uma estética da linguagem ou da “boniteza da expressão”, conforme Freire disse ao reconhecer

a influência de Karl Vossler (1963) sobre sua visão de estética. Nessa direcionalidade, Freire adota uma estética da pedagogicidade alimentada pela sedução criativa da decência e pelo sentimento que transborda da força de uma práxis envolvente no plano da vivência histórica e espiritual. É uma estética que conjuga realidades vividas, desejos valorizados, espaços acolhedores, emoções compartilhadas e sonhos alimentados, que lapidam no cotidiano a categoria da boniteza. A boniteza que emerge a partir dos gestos e atos mais simples, como o acolhimento do outro, o ato de cultivar o coração amoroso do indivíduo, o ato de valorizar o trabalho mais singelo do outro, como a limpeza de um sanitário ou o preparo de uma refeição, e até o ato de alguém que põe uma flor ou um jarro para adornar o ambiente. É nessa peregrinação que Freire (2001a) afirma: “quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito.”

Na sua *Pedagogia da Autonomia*, Freire expressa a importância desse sentimento complexo de serenidade, ternura e decência que são as inspirações artísticas para se desenhar, esculpir, dar cor, forma e sentido à boniteza:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade. (...) Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.

Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (Freire, 1996, p. 11)

A palavra boniteza de que fala Freire, em sua complexa experiencialidade, pode ser aqui utilizada para expressar uma síntese da sua estética. Tal síntese é a comunhão de qualidades consubstanciadas não apenas numa ética da decência, mas numa estética da amorosidade que se erige como um modo de viver e de fazer decorrentes da experiência pedagógica:

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. (Freire, 1996, p. 51).

Assim, a boniteza para Freire consiste numa síntese de sua estética, a qual se constitui numa práxis que ocupa simultaneamente as temporalidades e os espaços para que o homem conheça o seu mundo, mas sobretudo lute cotidianamente contra o seu enfeiamento. Isso equivale a lutar contra as injustiças cognitivas, a lutar pelo ser mais do humano, o ser de humildade, de alegria, de coerência, de esperança e de profundo respeito pelo outro.

Explicitada a inspiração na estética freireana, passa-se agora a se desenhar a proposta de reflexão a seguir, que se reportará inicialmente sobre a crise que circula entre o ensino e a educação jurídica. Assim, no tópico adiante, será realizada uma breve análise sobre três fenômenos que estão presentes no cotidiano do ensino

jurídico e que se reflete na educação jurídica: a banalização do princípio da autoridade, a dogmatização dos conteúdos curriculares e a educação bancária.

Por fim, será relatada uma experiência que se constituiu como tentativa de inspiração na estética freireana. Cuida-se de tematizações que – pela mediação da sétima arte – busca auxiliar as pessoas a despertarem a sua curiosidade epistemológica para a construção de um direito solidário com os indivíduos e coletividades que sofrem e padecem da crueldade, da opressão, da negligência, da discriminação e da exploração.

A experiência a ser relatada diz respeito às ações culturais e comunicativas organizadas pelos integrantes do GESTO-UFRN (Grupo de Estudos Seguridade Social e Trabalho), que buscaram otimizar o ensino e a educação jurídica, ao permitirem uma discussão sobre os direitos sociais mediados pela arte, utilizando-se da aplicação do método freireano e, sobretudo, inspirando-se na estética da obra de Paulo Freire.

2. A crise da formação jurídica: a subserviência à autoridade e a dogmatização dos conteúdos curriculares

O culto à autoridade reflete-se na tradição da formação jurídica a ponto de se reverenciar ainda hoje as referências doutrinárias e jurisprudenciais que são consideradas intangíveis pelo seu “inabalável” e “prestigioso” saber. É nesse contexto que o professor também procura ancorar a sua autoridade em alguma muleta intelectual no ato de reproduzir a autoridade. É a autoridade reproduzindo outra autoridade. Nesse enfoque personalista, a didática se dilui na própria autoridade do professor. E o direito – em tal perspectiva – não ousa enxergar-se como algo que está além de uma abstração social operacionalizada pelo técnico ou *expert* jurídico.

A sala de aula dos cursos de direito continua a reproduzir tradicionalmente o espaço para a autoridade expor em seu monólogo não apenas um saber cristalizado, mas um poder que se estriba numa visão de educação hierarquizada.

O profissional do direito, ao destilar acriticamente o sentido auto-evidente que supostamente estaria contido nas expressões jurídicas, nada mais faz do que reproduzir o poder que alimenta o entorpecimento crítico, a imersão nas idealidades das formas legais e a manutenção do poder político. Acrescenta-se, ainda, que o fortalecimento da autoridade nacional, como objetivo perseguido a partir da “Revolução Intraoligárquica de 1930”, passava pela difusão de uma cultura de segurança nacional e pela capilarização geográfica do Judiciário.

A rigor, o processo de interiorização da Justiça foi uma estratégia para se garantir a ordem burguesa a partir da atuação de um aparato técnico-burocrático envolvendo juízes, advogados, promotores, serventuários voltados para o lado operativo das lides forenses e potenciais vocacionados ao desempenho das atribuições de docentes e educadores jurídicos. Disseminou-se, portanto, um modelo que trouxe sub-repticiamente a técnica como razão operacional do direito, atribuindo-se a prática forense o campo privilegiado dos tecnólogos jurídicos a serviço do controle social e da reprodução dos valores albergados na legislação nacional.

O modelo reproduzido, na hegemônica tradição do ensino jurídico, transformou o docente de direito na autoridade que se estriba na coleção conceitual dos saberes e na solução casuística advinda de uma visão imediatista e individualizada dos conflitos.

Numa análise do material didático produzido nos cursos de direito, observa-se que não há um planejamento para a qualificação do professor e para o aprofundamento do debate da ética na relação acadêmica e na formação do educador jurídico.

O direito é lecionado como um instrumento para permitir a profissionalização, quando deveria se voltar para a construção de uma

ética solidária capaz de contribuir minimamente para a realização de um projeto de civilização.

A mercantilização dos cursos de direito disseminou um perfil individualista na formação jurídica com prejuízo não apenas da competência profissional, mas sobretudo com prejuízos éticos e profissionais decorrentes da precarização do ensino. Sintoma desse quadro são os “materiais didáticos”. São “manuais facilitadores”, superficiais, desatualizados, descontextualizados, sem reflexividade, reducionistas, etc São instrumentos que se tornaram na matéria-prima das referências utilizadas pela maioria dos estudantes de direito. Estes não raramente são estimulados à leitura, por isso encontram dificuldade para a pesquisa e a extensão. Terminam o curso e logo se matriculam num cursinho porque as habilidades e competências até então apresentadas sequer servem para a sua mobilidade na carreira, posto que na maioria dos concursos quem obtém a melhor nota tende a ser aquele que decorou mais leis. Instituiu-se assim um direito de bízus e macetes, um saber “ad hoc” ou de balaio, que serve apenas para as provas de concursos, mas não serve para a vida.

O raciocínio cimentado em base lógico-formal – a despeito de lançar o ensino jurídico numa corrida insana pela demarcação da cientificidade do direito – precipitou um método de abordagem jurídica que toma como ponto nuclear uma “positividade cristalizada”, dogmatizada e com nítida pretensão ahistórica, isto é, em larga medida o direito passou a ser lecionado como produto de uma “cultura blindada” imune ou no mínimo preconceituosa em relação às necessidades históricas daqueles que numa democracia deveriam ser os atores da cidadania.

O paradigma jurídico que orienta e que tem servido de base para o ensino nas faculdades de direito ressentem-se de uma apatia em relação à compreensão política e ao processo de construção do direito. A necessidade de concretização dos direitos e da adequação

às novas demandas sociais são problemas não superados entre os modelos e as práticas adotadas na formação jurídica.

A didática no ensino do direito é formal e esquemática, o que provoca quando muito o estudo dos institutos jurídicos de modo isolado, em sistemas fechados, acentuando-se certa relevância a uma descrição objetiva. É nesse contexto que o direito é estudado conceitualmente, dando-se enfoque à classificação, histórico legislativo, analogia, natureza jurídica, validade, interpretação, aplicação e casuística.

A formação docente e a estrutura curricular dos cursos jurídicos nem sempre reproduzem as promessas contidas no projeto político pedagógico. Um docente que só recebeu uma preparação dogmática não se espera que ele tematize, em sua relação com os discentes, nada além do que um modelo sistêmico de valores cristalizados e desidratado de conteúdo político.

Toda mudança do padrão de cultura e das práticas sociais obedecem – como dizia Gramsci (1998) –³² a uma cadência histórica singular de superação de padrões. Porém, no âmbito jurídico esse ritmo é tão rastejante a ponto de tornar-se quase imperceptível. Isso porque toda mudança no campo do direito é submetida à hesitação, à dúvida e ao medo diante do novo. É possível até se falar que no campo jurídico, mais do que em qualquer outro, há uma fobia crônica misoneísta, tamanha a aversão pela inovação. Essa resistência é explicada pelo apego à ordem instituída e pelo saber dela decorrente.

Na mentalidade da inteligência jurídica tradicional, o saber instituído integra o parâmetro de segurança não apenas da ordem estabelecida,

³² O desenvolvimento de uma consciência política pressupõe o conhecimento crítico da necessidade de superação dos padrões e dos valores morais e sociais que estão resignados em determinada visão de mundo. Essa pré-condição, desenvolvida precipuamente por meio da luta política, contribui para levar o homem ao estágio de profundo autoconhecimento, conforme esclarece Gramsci: “A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real.” (Gramsci, 1998, p. 21).

mas também do domínio que os juristas exercem sobre as suas relações concretas. Despojar-se dos arquétipos, estruturas e conceitos significa pôr em relevo uma racionalidade capaz de minar as ‘convicções repetidas’ e assimiladas em livros, salas de aula, decisões judiciais, leis, etc.

O incômodo de despojar-se de um saber ultrapassado consiste na penosa tarefa de ter que assimilar percepções reiteradas, de forma a renegar uma visão romantizada e nostálgica de um direito revivista, quase ahistórico, que extrai o peso do seu convencimento da opinião da autoridade e da desqualificação de todo saber que não esteja enjaulado na *opinio doctoris*.

Uma proposta de transformação da formação jurídica há de começar pela elaboração e execução do projeto político pedagógico da instituição de ensino, de modo a prestigiar a aprendizagem reflexiva, a tematização crítica de temas sociais, a democratização do processo de definição dos conteúdos curriculares, o envolvimento dos educandos com a agenda sociopolítica sobre a solidariedade social, a erradicação das desigualdades e o acesso à justiça.

Um dos maiores entraves para se inovar o processo de aprendizagem consiste na resistência do corpo docente, mormente se este se apresenta como uma autoridade que não dialoga com a realidade e arvora-se a ser o mediador de um “saber bancário”.

3. A crise da educação bancária: uma crítica a partir de uma categoria freireana

O atual mercado de trabalho brasileiro influencia fortemente a procura pelos cursos jurídicos, tendo em vista a constante oferta de cargos de nível médio e superior no serviço público e também na advocacia. Essa oferta de postos tem sido assimilada pelo mercado de cursinhos e faculdades que se especializaram em prometer facilidades na preparação dos candidatos, os quais enfrentam – na

maioria dos casos – concursos que se resumem a avaliações objetivas, baseadas em provas que demandam do candidato mero conhecimento da lei, ou subjetivas dissimuladas, as quais buscam o poder de memorização de leis e a capacidade de síntese no saber objetivado do direito sumulado ou positivado.

A educação bancária está caracterizada no fato recorrente de o educando ser visto como uma conta ou uma caixa vazia na qual se coloca o crédito, isto é, o saber engessado. A espécie em análise, segundo Freire (1996, 2004), é conhecimento imposto, ao invés de ser o “conhecimento partejado”.

Para o saber bancário um metro de biblioteca ou de arestos faz mais sucesso do que as atitudes reflexivas do profissional de direito. Tal modelo leva o educando à falsa sensação de completude e autonomia. Porém, em nenhum campo do conhecimento o aprender autêntico pode ser sinônimo de acumular, mormente na esfera jurídica na qual as informações e saberes se obsoletizam conforme as vicissitudes históricas. O mais desastroso da “aprendizagem” bancária é que o educando ao invés de pensar repete o pensamento de outrem, ou seja, pensamento que não lhe é próprio e que por isso resulta num processo de alienação do saber. Esse alheamento ou alienação tem por consequência imediata a perda de oportunidade de o educando criar a sua própria identidade e autonomia.

A perda de autonomia ocorre porque a educação bancária consiste na relação entre o educado e o educador baseada no “processo de aprendizagem” verticalizado e imitador-memorizador por meio do qual o professor é o intérprete da autoridade e o aprendente é o sujeito passivo a absorver o “conhecimento crítico”. O educando, portanto, no processo de educação bancária, torna-se quando muito alguém que silenciosamente deglute “a cartilha” e se identifica pela consciência transitivo-ingênua e pelo caráter antidialógico de sua ação. Na educação bancária não há autêntico educador ou educando, conforme esclarece Freire (2004, pp. 91-92):

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Uma cultura bancária do direito coincide com o surgimento de uma ciência dos arestos, com a apologia do legalismo, com a hipercientificização do processo e com o esoterismo da linguagem.

A cultura bancária está baseada numa pseudo epistemologia do direito restrita à hermenêutica, à principiologia e à procedimentalização, automutilando-se ou adentrando apaticamente no debate sobre as questões políticas, social, econômica, etc.

A modalidade bancária não é um modelo ingênuo. Ele é adequado a uma formação baseada em hierarquias e a definição de uma conteúdoística antidemocrática e burocratizante. Trata-se de um modelo que se inspira em tribunais que deliberam burocraticamente por intermédio de suas cúpulas e que reproduzem e premiam advogados formalistas e juízes subservientes ao abstracionismo jurídico.

É possível que Freire ao tratar do saber bancário tenha se reportado com maior ênfase ao direito, tendo em vista a sua experiência como ex-estudante de direito e ex-advogado. Não por coincidência, o curso de direito é um filão para o setor privado que o transforma numa mercadoria, reduzindo o ensino às aulas expositivas. Estas

ferramentas simplificam o processo de aprendizagem. Há casos em que cursos jurídicos, proliferando-se em profusão, funcionavam no espaço de um cinema, após o término das sessões.

Não é incomum verificar-se que, no contexto de mercantilização do saber, há professores que, sem formação suficiente e ou mal remunerados, reduzem o processo de aprendizagem a momentos de descarrego de um saber cristalizado e constantemente desempacotado e reempacotado.

Para piorar a situação da aprendizagem jurídica, adicione-se a reserva de mercado criada de forma mesquinha pela OAB. A rigor, em nada contribui para a melhoria do processo de formação dos profissionais de direito o exame de ordem ou o chamado selo de qualidade “OAB recomenda”. Este último chega a ser patético, parecendo ranking de escola de samba, haja vista que os resultados apurados são baseados numa metodologia predominantemente quantitativa.

4. Uma estética freireana: o sentimento de boniteza no estudo dos direitos sociais pela mediação da arte

O método freireano tem se tornado relevante para a educação jurídica, pois ele valoriza a autonomia do educando, evitando que este seja ora consumido pelo saber da autoridade, ora coisificado como um objeto no mundo. Além disso, a estética freireana é uma referência para auxiliar o educando e o educador a não serem consumidos pelos desejos que coisificam, que reduzem a formação ao individualismo e à indiferença em relação ao outro. O método de Freire não é uma técnica, mas um fazer de uma visão de mundo transformadora que envolve três etapas: a da leitura do mundo, que pode se chamar de etapa da investigação temática, na qual o educando tenta descobrir o que ele já sabe para partindo do que já sabe poder conhecer melhor o que ainda não sabe. A segunda etapa

envolve a tematização propriamente dita, o que lhe permite uma dialogicidade que, em outros termos, consiste no compartilhamento do mundo lido. Nessa etapa, o educando constrói o conhecimento, de modo que o educador atua mais como um incentivador do ato de conhecer. A terceira e última etapa consiste na problematização, ou seja, na reconstrução do mundo lido, o que envolve um estágio superior do processo de conscientização.

O processo de aprendizagem sob a orientação do método freireano busca valorizar a profunda vocação do homem de ultrapassar a capacidade de ser mais do que um ser biológico, isto é, envolve a missão de ser profundamente humano.

No contexto ético e estético da obra de Freire é que se busca justificar um dos trabalhos empíricos que se deu no âmbito da graduação do curso de direito da UFRN.

Cuida-se da experiência de educação jurídica que, inspirada na aplicação do método freireano, foi organizada pelos alunos do curso de direito da UFRN, a partir do debate de obras cinematográficas utilizadas como pretexto para a discussão de problemas concretos, tais como: a discriminação racial; a exploração do trabalho infantil; a exploração do trabalho em condição análoga à escravidão; a precarização das relações de trabalho; o assédio moral; o preconceito contra as relações homoafetivas; o preconceito contra os portadores da síndrome de dependência do álcool, etc.

Os temas mencionados foram debatidos no âmbito de execução de um projeto, sob a coordenação do autor do presente texto, e desenvolvido com a colaboração de alunos de direito da UFRN, integrantes do GESTO – Grupo de Estudos de Seguridade Social e Trabalho, que é vinculado à base de pesquisa Direitos Sociais e Contemporaneidade.

O projeto, intitulado GESTO-ART: *o estudo dos direitos sociais pela mediação da arte*, que se realizou durante o período compreendido entre 2009 e 2014, consistiu na exibição de filmes como pretexto

para se debater temas de interesse social, conforme mencionados anteriormente. Os alunos participaram do planejamento e execução do projeto, utilizando a internet, a TV Universitária e as emissoras de rádios da cidade para divulgar o evento e convidar os estudantes, os professores, os servidores públicos da UFRN e as pessoas da comunidade extrauniversitária para assistirem à exibição de um filme e participarem de um debate sobre o mesmo.

A ideia do projeto GESTO-ART partia da concepção de que para se explorar um bom diálogo é preciso ter um tema relevante. A relevância do tema se afere pela sua concretude e atualidade. Situações do mundo vivido é que constituem o conteúdo da vida. Ademais, situações importantes serão sempre aquelas que envolvem questões existenciais. Em relação a tais situações é que cabe ao educador instigar a partilha de visões de mundo. Nesse sentido, Freire esclarece que os interlocutores devem perceber “que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo” (Freire, 2010, p. 100). É nesse diálogo que se instaura a agenda de discussões, o conteúdo, cuja definição deve passar pela deliberação dos aprendentes. Esse conteúdo mínimo temático que se vislumbra como “temas geradores”. Um tema gerador, como o próprio nome sugere, implica no partejamento, na geração de um campo de possibilidades à medida e que ele é visto como uma racionalidade histórica, a qual deve ser problematizada. A tarefa de problematizar a vida é própria do humano, pois somente pode assumir a consciência de sua condição histórica.

Por que a experiência fílmica para tematizar os problemas reais?

Essa pergunta parte de uma conclusão aparentemente simplista e cifrada que consiste em se dizer que a arte problematiza a vida. A experiência do contato com a arte é importante porque o debruçar-se sobre uma obra de arte possibilita uma irrupção da oportunidade de renarrá-la e recriá-la. A propósito, criar e recriar são uma necessidade para o homem explicitar-se como criatura e criador.

A arte é uma das poucas mediações humanas que permite catapultar o humano à condição de artesão da vida; permite-lhe ainda suprir as necessidades humanas de tornar-se criador no interior do mundo. A experiência do contato com a arte é a experiência de exercitar a vida e, na vida, perceber-se como um catalisador do social.

Na sua “Origem da “Tragédia”, Nietzsche (1992)³³ diz que a arte não é um bálsamo ou ornamento, mas a mola propulsora de um mundo em ebulição, capaz de ressignificar não apenas as nossas ações, mas nossos sentimentos. Outras lições retiradas na tragédia consistem no fato de que os heróis não lutam sozinhos. Todos podem ser heróis, mas a vitória obtida é sempre provisória, a exemplo da glória.

Toda arte é encontro com o outro, por isso é redundante dizer que há uma arte do encontro. O encontro é a condição de arte. O artista isolado está também desconectado da sua condição de artífice. A arte é a tessitura da partilha, a junção de elos, a multiplicidade que evidencia um mundo para os que nele habitam; um mundo em que cada indivíduo se explicita na coexistência. Enfim, não existe a arte se não for para partilhar e interferir no outro que paradoxalmente está também no artífice. A arte é a própria ligação entre os humanos no mundo.

A arte como possibilidade de construção de uma realidade superior coincide com a vontade do homem que se faz artista ao

³³ Em Nietzsche (1992, p. 193) fica evidenciado o destaque do poder arte como mecanismo mediador da inquietação questionadora do mundo. É pela arte que o homem garimpa as chaves enigmáticas para continuar a explorar as possibilidades da existência: “Lessing, o mais honrado dos homens teóricos, atreveu-se a declarar que lhe importava mais a busca da verdade do que a verdade mesma: com o que ficou descoberto o segredo fundamental da ciência, para espanto, sim, para desgosto dos cientistas. Agora, junto a esse conhecimento isolado ergue-se por certo, com excesso de honradez, se não de petulância, uma profunda representação ilusória, que veio ao mundo pela primeira vez na pessoa de Sócrates – aquela inabalável fé de que o pensar, pelo fio condutor da causalidade, atinge até os abismos mais profundos do ser e que o pensar está em condições, não só de conhecê-lo, mas inclusive de corrigi-lo. Essa sublime ilusão metafísica é aditada como instinto à ciência, e a conduz sempre de novo a seus limites, onde ela tem de transmutar-se em arte, que é o objetivo propriamente visado por esse mecanismo.

não se deixar agrilhado pelos valores que aprisionam a humanidade. Nessa perspectiva, segundo o francês Jean-Pierre Guyau (2009) o importante nem sempre é o que a arte evidencia, mas o que ela traz como provocação. Por vezes ela evidencia o vazio, o efêmero, o amor ou o ódio, a glória ou a desgraça humana, etc. O importante é como a arte provoca e partilha fertilmente a perplexidade no mundo, isto é, como a arte se faz comunicação para o estranhamento do e no mundo. Outro aspecto, bem lembrado por Guyau, consiste no compromisso da arte com a sinceridade.

Guyau (2009) diz que a arte deve ter a clareza da luz. Na sua ótica, a arte superior é solidária, refuta a mentira, o engodo, a ludibriação, a manipulação e todas as formas, bruscas ou sutis, de reprodução da opressão. Esse engendramento entre a arte e a vida coletiva evidencia o motivo de existir de uma arte qualificada como social. Ela é social porque ela não nasce nem existe para o indivíduo. Segundo Guyau é social porque contém a essência criativa do ser social, isto é, a forma sincera e inventiva da socialidade. É nesse contexto de patrimônio societal que a arte produz a emoção estética do social e faz emergir - da e na realidade - as objetivações sentimentais e sensações comungadas e ou existentes na socialidade.

A arte fílmica particularmente tende a evidenciar com bastante força as alegrias e as angústias dos indivíduos, bem como os reflexos e os sentidos das suas práticas sociais, ou seja, tende a permitir o resgate e a vivência da experiência, que não é a verdade da autoridade.³⁴ Ela potencializa aquilo que Freire chama de capacidade inventiva das possibilidades de um novo mundo.³⁵ Ela possibilita, portanto, a reflexão sobre um passado na reconstrução da experiência

³⁴ “(...) A educação baseada na teoria e prática de experiência não pode ter, como ponto de partida, a matéria organizada do ponto de vista do adulto e do especialista.” (Dewey, 1971, p. 87).

³⁵ “Esta capacidade inventiva que implica a comunicativa existe em todos os níveis da experiência vital.” (Freire, 2000, p. 61).

como estratégia para se combater o saber elitista. Nesse sentido torna-se pertinente a lição de John Dewey (1971, p. 80) ao afirmar que “o meio de escapar dos sistemas escolásticos que fizeram do passado um fim em si mesmo é fazer do conhecimento do passado um meio de compreensão do presente.” Nessa perspectiva, Dewey ressalta o valor de uma pragmática da reconstrução da experiência que tende a desentranhar das energias do passado a sinergia para se estimular um outro futuro. Essa sinergia, segundo Santos (2009), envolve o desenvolvimento da capacidade de “formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” a partir da desestabilização do presente.

Só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. Maximizar essa desestabilização é a razão de ser de um projeto educativo emancipatório. Para isso, tem de ser, por um lado, um projeto de memória e de denúncia e, por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade. (Santos, 2009, p. 18).

Dewey também reconhece o poder de desestabilização provocado pela arte. Em sua obra “A arte como experiência” (2010), ele afirma que a confrontação entre o trabalho artístico e a realidade humana libera uma energia impulsionadora das transformações sociais. O ser humano ao experimentar a obra de arte ele tende a recriá-la a partir da inspiração que lhe move as energias da inspiração estética.

É a simples ignorância, portanto, que leva a supor que a ligação da arte e da percepção estética com a experiência significa uma diminuição de sua importância e dignidade. A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o

mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale à estagnação, mas é rítmica e evolutiva. Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética. (Dewey, 2010, pp. 83-84)

Na concepção deweyana, um filme, seja ele ficção ou documentário, além de dizer muito de uma época, da sua gastronomia, da moda, da arquitetura, da filosofia, da música, dos valores, das relações sociais, etc, diz muito das diferenças que compõe o complexo da vida. O citado autor, portanto, afirma que as diferenças, ao invés de isoladas em contêineres como elementos singulares, devem ser visualizadas como integrantes de uma realidade que, ao ser compreendida em sua diversidade, pode ser transformada pela mediação da arte.

Aplicando-se as percepções de Dewey, Santos e Freire, é possível afirmar-se que a experiência fílmica, ao ser utilizada para se evidenciar o real vivido, tende a constituir-se numa espécie de fotografia dinâmica e concreta da história, isto é, num olhar pragmático que, ao se debruçar sobre um dado espaço e um dado tempo histórico, pode servir à imaginação epistemológica sobre as possibilidades de transformação de um mundo que tem como permanente a dinâmica da mudança social.

Feitas as digressões sobre a importância da estética freireana na educação, parte-se agora para a narrativa empírica do que se sucedeu na experiência fílmica organizada pelos alunos do curso de direito da UFRN. Estes elegeram os seguintes objetivos didáticos gerais das atividades realizadas:

- Apresentar o filme como a ilustração do real e tomá-lo como um tema gerador a ser abordado e problematizado a partir do espaço acadêmico;
- Desenvolver as habilidades críticas, de forma a explicitar – no próprio espaço de debates - a necessidade de se respeitar o posicionamento das diferentes opiniões;
- Compartilhar interpretações sobre os filmes a partir da leitura que cada participante fazia do contexto no qual está inserido o enredo;
- Despertar o aprendente para educar o olhar sobre a realidade profunda, incitando-o à curiosidade epistemológica, isto é, a fazer uma leitura crítica do seu mundo;
- Tomar em consideração os problemas morais e sociojurídicos verificados nas diferentes cenas do filme;
- Discutir, a partir do filme, sobre a relação ética entre os profissionais que somos ou desejamos ser e os valores da solidariedade, da democracia e da humanização.

Dentre os filmes exibidos, só foi levado em conta, para fins de elaboração deste artigo, os eventos que foram objeto de avaliação escrita pelos participantes que, sempre ao final de cada encontro, recebiam um questionário a ser respondido por e-mail em até 05 dias após o evento. O questionário geralmente continha 8 (oito) perguntas referentes ao tema do filme, ao contexto histórico que ele se reporta, ao teor do debate, à relação entre a formação jurídica e a formação de uma consciência crítica, às alternativas de superação do problema principal e as sugestões para próximos eventos. Dentre os filmes exibidos destacam-se os seguintes:

Filmes (longas, curtas e documentários)	Tematização
Pão e rosas	Precarização do trabalho e terceirização
O diabo veste prada	Assédio moral no local de trabalho
Sicko	Acesso à saúde

Philadelphia	Preconceito sexual
O Xadrez das cores	Preconceito racial
Farrapo humano	Problema da Síndrome de dependência do álcool
“Aprisionados por promessas: a escravidão contemporânea no Campo Brasileiro.”	Trabalho em condição análoga a de escravo e discussão sobre o acesso à terra
À procura da felicidade	Ilusão do Empreendedorismo e precarização do trabalho
Carne e osso	Trabalho e adoecimento
Reabilitação de acidentados (entrevista)	Acesso aos serviços sociais da previdência
Daens	História da exploração capitalista
Vida Maria	Discutir a questão de gênero e o trabalho infantil doméstico

O evento se realizava em uma das salas de multimeios do CCSA – Centro de Ciências Sociais da UFRN. Inicialmente um grupo de alunos dava as boas vindas, explicava o objetivo do evento e passava a exibir o filme.

Após o término da exibição, as cadeiras da sala eram organizadas na forma de um grande círculo. Em seguida, dois alunos faziam por 8 a 10 minutos a exibição de dados objetivos sobre o tema (ex: leis existentes sobre o assunto, estatísticas do número de pessoas que sofrem assédio moral; tipos de assédio segundo a lei; etc). A breve introdução feita pela equipe de alunos não tinha o objetivo de evidenciar a posição pessoal dos membros do grupo, mas de fazer um mapa informativo para rememorar dados importantes e atuais sobre o tema (ex: estatísticas, resultados de pesquisas recentes, livros escritos sobre o tema, leis vigentes, posição dos tribunais sobre o tema, etc). Durante esse breve intróito, os participantes poderiam complementar as informações.

Ato contínuo, dois outros alunos apresentavam ao público três perguntas, abrindo ainda a oportunidade para que as pessoas se manifestassem sobre o tema ou mesmo levantassem questões.

O evento que conseguiu obter maior participação chegou a reunir em torno de 57 pessoas e a menor foi de 22 pessoas. A maior participação era de membros da comunidade universitária, sendo

que um percentual médio de 8% era de pessoas da comunidade extrauniversitária. Acredita-se que a menor participação de pessoas de fora do espaço universitário se dava em razão da dificuldade de acesso à UFRN.

A maioria dos participantes que responderam aos questionários, ou seja, 89%, reconheceram que os filmes exibidos retratam situações similares ao que se sucede no plano concreto e que a educação jurídica pode se tornar mais atrativa e mais engajada a partir de metodologias participativas, como as atividades propostas pelo GESTO-UFRN.

Um contingente de 94% dos participantes disse que a exibição e o debate sobre filmes contribuíram para que o participante seja estimulado a compreender criticamente sobre a sua realidade e sobre as lacunas da educação jurídica. Esse mesmo percentual de participantes criticou o fato de os eventos contarem com a pouca participação da comunidade extra-universitária, o que pode ser superado com a mudança do local do evento, já que o acesso da população à UFRN, durante o período noturno, é ainda precário em relação ao sistema de transportes.

Muitos dos alunos passaram a compreender, a partir dos debates, que o curso de direito tinha um projeto político pedagógico que precisaria ser revisto para contemplar a possibilidade de disciplinas e de práticas jurídicas voltadas para os direitos sociais, haja vista que no curso de direito não tinha disciplinas relevantes do ponto de vista social, tais como os direitos do idoso, da criança e do adolescente, direito à saúde, direito à assistência social, etc. Outro detalhe importante é que para muitos dos participantes dos eventos, entre alunos e não alunos, o direito passou a adquirir uma produção de sentido na medida em que ele foi visto como uma possível mediação para a luta social. Sob tal aspecto, o direito pode inaugurar uma cultura nova e deixar de ser visto como mera manifestação ideológica do poder estatal, passando a ser concebido como um campo de possibilidades e lutas pelos que sofrem.

5. Considerações finais

O trabalho com a mediação da arte como experiência demonstrou que é possível se pensar numa nova cultura jurídica, ou seja, é pertinente continuar a se discutir, nos espaços de formação jurídica, sobre a relação ética entre os profissionais que somos ou desejamos ser e os valores da solidariedade, da democracia e da humanização. Todavia, permanece o desafio da educação para a cidadania que consiste em despertar as pessoas para a importância da compreensão crítica e da defesa dos direitos como condição de construção do processo de humanização.

A experiência fílmica, sob a inspiração de uma estética freireana, não apenas pôs em evidência a importância do direito como instrumento de luta social pelos que sofrem, mas também evidenciou que a luta pela melhoria da educação jurídica pode servir como a reinvenção de uma outra cultura jurídica. É sob o desejo de um tempo de possibilidades para o direito que se questiona: que tipo de cultura queremos para o direito?

Com base na inspiração da estética freireana, a resposta possível coincide com a aspiração de uma cultura como espaço de inserção e imitação da vida, auto-esclarecimento, conscientização. Cultura como fluxo de simulacros de alternativas, meios e possibilidades, luta e afirmação. Cultura como arte. Sim, porque na arte todos nós nos tornamos construtores; com arte nos fazemos o artesão que pinta o sonho, desenha o sentimento e esculpe a vida; é pela arte que edificamos o espaço para simularmos muitos pentimentos (com “p” mesmo) e descobriremos o traço mais humano, a forma mais viva, a cor mais harmônica, o ângulo mais nítido e a perspectiva mais arrebatadora do espírito; enfim, a arte é isso: um laboratório estético de descoberta dos sentidos e direções; um campo de teste das nossas percepções dialógicas a transitarem entre a indistinguibilidade do abstrato e do real;

é a viagem que nos faz imergir em nossas irresignações mais recônditas. A arte é a vida resistindo!”

Referências bibliográficas

- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional.
- Dewey, J. (2010). *A arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (2001a). *Política e educação: ensaios* (5.^a ed.) São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido* (39.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gramsci, A. (1988). *Concepção dialética da história* (6.^a ed., tradução: Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guyau, J.-M. (2009). *A arte do ponto de vista sociológico*. São Paulo: Martins.
- Nietzsche, F. W. (1992). *O nascimento da tragédia: ou Helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, B. de S. (2009). Para uma pedagogia do conflito. In: Freitas, A. L. S. de & Moraes, S. C. de. *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora.
- Vossler, K. (1963). *Filosofia del lenguaje*. Buenos Aires: Losada.
- Cabrera, J. (2006). *O cinema pensa. Uma introdução à filosofia através dos filmes*. (Tradução Ryta Vinagre). Rio de Janeiro: Rocco.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. (Tradução: Anísio Teixeira). São Paulo: Editora Nacional.
- Dewey, J. (2010). *A arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (2001a). *Política e educação: ensaios* (5.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido* (39.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gramsci, A. (1988). *Concepção dialética da história* (6.^a ed., tradução: Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guyau, J.-M. (2009). *A arte do ponto de vista sociológico*. São Paulo: Martins.
- Lacerda, G. (2007). *O direito no cinema*. Rio de Janeiro: FGV.
- Machado, R. (2010). *Deleuze, a arte e a filosofia* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

- Nietzsche, F. W. (1992). *O nascimento da tragédia: ou Helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, B. de S.(2009). *Para uma pedagogia do conflito*. In: Freitas, A. L. S. de, Moraes, S. C. de. *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora.
- Silva, N. T. P. da. (2011). *A produção de direito no cinema: um estudo sociológico*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Rio de Janeiro: UFRJ.
- Vossler, K.(1963). *Filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Losada.