

Maria Claudia Crespo Brauner
Anderson Orestes Cavalcante Lobato
Organizadores

**Direito e Justiça Social:
a construção jurídica dos direitos
de cidadania**



Rio Grande
2015

A justiça que se tem e a justiça que se quer: educação jurídica e análise de imagens

Maria Cecilia Lorea Leite*
Renato Duro Dias**

Introdução

A contemporaneidade tem se traduzido numa intrincada rede de informação, na qual os sujeitos necessitam cotidianamente compreender e manejar imagens e textos. Neste *espaçotempo*, gradativamente, ganha corpo e voz a semiótica, inclusive para analisar os textos curriculares e o cotidiano escolar a partir das imagens (ALVES, 2003). Entender as políticas educacionais e curriculares no ensino do direito pelo olhar imagético é a tarefa que se impõe.

Considerando o campo dos estudos curriculares, este artigo tem como objetivo analisar as políticas educacionais e curriculares do Ensino Superior, em especial no âmbito do currículo e da educação jurídica, tendo como base imagens da justiça produzidas por estudantes do Curso de Direito. Pretende-se, ainda, construir conhecimentos acerca da produção de imagens, entrelaçando a Universidade a este campo; desenvolver propostas que problematizem os textos e discursos escritos em interface com o campo imagético e possibilitar reflexão sobre os

* É Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas.

** Professor Adjunto na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e no Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social.

métodos qualitativos de análise de imagens nas ciências humanas e sociais, com ênfase na área da educação.

Recentes estudos (BALL; MAINARDES, 2011; LOPES; MACEDO, 2011; GARCIA; MOREIRA, 2012) no campo do currículo tem oportunizado reflexões percucientes sobre as políticas educacionais e curriculares. Observa-se, ademais, a publicação de artigos e o desenvolvimento de pesquisas que apontam para a necessidade de se intensificar contribuições teóricas sobre as políticas curriculares na contemporaneidade. Estas produções, embora venham subsidiando o avanço qualitativo do campo de análise das políticas educacionais, nem sempre têm dado conta de problematizar os textos e os discursos escritos, engendrados nos vários instrumentos e contextos pertinentes. Por outro lado, parece que estas discussões sobre políticas curriculares são raras em outro campo produtor e emanador de poder discursivo: o campo imagético.

Considerando o que argumenta W. J. T. Mitchell sobre uma “virada imagética”, é fundamental reflexionar sobre o papel central que a imagem desempenha na crítica social contemporânea, seja como uso da linguagem estética e discursiva, ou como reflexão para o texto e a produção das/nas políticas educacionais e curriculares.

O presente artigo, fundamentado em estudos qualitativos sobre análise de imagens, será desenvolvido com ênfase, principalmente, nos estudos de Bohnsack (2007 e 2010); Weller e Bassalo (2011); Aumont (2013); Dubois (2010) e Joly (2003 e 2005).

Ressalta-se que a pesquisa com imagens, embora recente, tem produzido importantes contribuições para o campo das ciências humanas e sociais, dentre as quais a educação. Alves e Oliveira (2004) asseveram a potência das imagens para percepção do cotidiano escolar. Nesta perspectiva, entende-se que a análise de imagens fílmicas, fotográficas e pictóricas pode contribuir positivamente para o desvelamento de questões

atinentes às políticas educacionais e curriculares.

É importante registrar que a proposta deste estudo inspira-se em experiências desenvolvidas em outros estudos sobre imagens, como, por exemplo, imagens da justiça em séries televisivas, bem como na literatura e no cinema (VILLEZ, 2010; AMBROISE-RENDU; SÉCAIL; VILLEZ; SÉCAIL, 2010; GARAPON; SALAS, 2008), imagens do crime na televisão (SÉCAIL, 2010); imagens docentes (LEITE; HYPOLITO; LOGUÉRCIO, 2010) e imagens do cotidiano escolar (ALVES; OLIVEIRA, 2004).

Por outro lado, outras investigações têm discutido o entrelaçamento entre os campos da educação, do ensino jurídico e das imagens. Notadamente, com base em Bohnsack (2007; 2010), será realizada análise de uma imagem da justiça produzida por um acadêmico da 6ª série (ano) de um Curso de Direito, a qual se denominará de *Imagem Espelho*. Insta frisar que o uso de uma (01) imagem da justiça é um recorte dado para este artigo, já que a pesquisa correspondente envolveu a totalidade de estudantes das séries iniciais/ingressantes (1ª série), manhã e noite, e finais/concluintes (6ª série), em ambos os turnos, de uma faculdade de Direito do Rio Grande do Sul e cujo total de imagens da justiça coletadas ultrapassa o número de cento e vinte (120).

Importante explicitar, ainda que sucintamente, que a coleta se fez em sala de aula. Para tanto, contou-se com o apoio de um docente do curso, o qual disponibilizou entre quarenta e cinquenta minutos de uma aula para a atividade, respectivamente para a 1ª e 6ª séries. Na oportunidade, os alunos receberam uma correspondência de apresentação da pesquisa, que foi lida por um pesquisador colaborador, responsável pela coleta de dados na instituição, e um Termo de Consentimento livre e esclarecido para assinatura. Após, os alunos que decidiram participar foram convidados a desenhar ou descrever imagens da justiça em folhas de papel ofício que foram distribuídas. Para tanto, canetas coloridas e giz de cor

foram colocados à disposição dos estudantes. Além disso, lhes foi informado que poderiam utilizar suas canetas esferográficas azul, preta ou vermelha. Foi solicitado, ainda, que os estudantes respondessem a duas questões: que significados este desenho ou esta descrição tem para você? Que palavras você teria para expressar seu desenho ou sua descrição? Estas questões foram propostas com o intuito de contribuir com o trabalho de análise das imagens. Os alunos não foram identificados, sendo preservadas suas identidades.

A análise das imagens foi realizada de acordo com o método documentário de interpretação, com base, principalmente, em contribuições teóricas de Ralf Bohnsack (2007; 2010). Além dos referenciais apontados, foram utilizados, ainda, aportes teóricos sobre arte e hibridização de Canclini (2003), bem como, teorização foucaultiana (FOUCAULT, 2000), em especial os estudos desenvolvidos ao redor da pintura *Las Meninas* de Diego Velázquez, pintor barroco espanhol do século XVII.

Em suma, o presente artigo problematiza estas questões ao investigar imagens da justiça elaboradas por acadêmicos de um Curso de Direito, buscando compreender suas visões de mundo, o currículo e a educação jurídica.

Políticas públicas para o Ensino Superior

Souza (2006) problematiza algumas questões relevantes nos debates sobre políticas públicas. Ao contextualizar e historicizar com precisão a evolução do conceito de políticas públicas, principalmente como objeto de investigação científica, Souza revela o quão próximo a temática está das questões econômico-sociais, bem como das políticas de contingenciamento de gastos feitas pelos governos. Segundo Souza (2006, p. 21) o processo evolutivo não linear destas políticas tem origem, como disciplina acadêmica, nos EUA, embora na Europa a discussão entre políticas públicas e Estado

já se fazia presente.

As políticas públicas começam a ser delineadas “como um ramo da ciência política para entender como e porque os governos optam por determinadas ações” (SOUZA, 2006, p. 22), assim pode-se dizer que as políticas públicas surgem como resposta à Guerra Fria, nos EUA em 1948.

Entendendo as políticas públicas como “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” Souza (2006) alerta para “o papel dos governos”, ao discutir o espaço que lhes cabe na definição e na implementação de políticas públicas, acentuando a autonomia dos Estados, mas alertando para forte influência que estes recebem dos chamados grupos de interesses (campo da economia). Trata-se de uma análise detida nos instrumentos de políticas públicas, visto por um prisma para além das questões macro. Parece ser este um dos aportes teóricos relevantes para o campo das políticas públicas, articular os contextos de produção e de práxis educativa.

Ao referir-se ao Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball, Mainardes (2006, p. 47) afirma que:

Essa abordagem se constitui num referencial analítico útil e [...] permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos.

Já Shiroma et al. (2005, p. 07) considera que estes textos devem ser lidos em relação ao tempo e particular contexto em que foram produzidos e também devem ser confrontados ao mesmo período e local.

Souza (2006, p. 36-37) elucida, ainda, quais os principais elementos (síntese das definições e modelos) que,

em seu entendimento, acabam sendo a marca das políticas públicas:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

De fato, estas políticas *são* e *estão* sempre sendo reinventadas, pois como bem lembra Mainardes (2006, p. 53), com base em estudos acerca do Ciclo das Políticas:

De acordo com Ball e Bowe (1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Para Ball (2004), a conclusão é que assistimos a uma espécie de colapso das fronteiras entre esferas morais, ao passo que tornamos a educação um objeto, uma mercadoria.

Segundo o documento da OCDE (1995, p. 29), “em geral, o propósito [deste estado] é instituir um novo quadro de incentivos, eliminar constrangimentos desnecessários e provocar uma transformação radical na cultura e no

desempenho”. Desta forma, o estado promove também um novo quadro ético e um modo geral de regulação, uma regulação auto-regulada muito mais “autônoma”, que, no entanto, permite e legitima a disseminação da forma da mercadoria, pois exige que nos mercantilizemos e façamos o mesmo com nossas produções acadêmicas. (BALL, 2001).

A mercantilização da educação no nível do ensino superior é alarmante e, via de regra, ela opera no âmbito de: projetos político pedagógicos de cunho eficientista, enxugamento de grades curriculares, bem como, da lógica de disciplinas de caráter eminentemente técnico-profissionalizantes. Assim, o espaço da educação humana, reflexiva e crítica, se transforma num lócus de alijamento e de alienação.

Outras reflexões aprofundam o nível de análise para pensar as políticas públicas e curriculares a partir do olhar sobre todos os contextos (BALL; MAINARDES, 2011). Neste aspecto merece atenção a produção reflexiva sobre os ciclos de políticas de Ball (1994) que proporciona fundamentos para compreender as disputas dentro de agências e entre os mais variados atores no campo curricular.

Assim sendo, as políticas públicas curriculares encontram-se engendradas dentro de um espaço macro que trata genericamente das políticas públicas e que, portanto, necessitam ser aprofundadas. Contudo, considera-se fundamental que se investiguem articulações com o micro, mediante o estudo de processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) das políticas públicas curriculares no e para o Ensino Superior, o que tem sido realizado por investigadores do campo do currículo e das políticas curriculares.

Currículo e políticas curriculares: Educação Jurídica

Os estudos sobre currículo e políticas curriculares têm ocupado espaço central nos debates atuais acerca das políticas públicas educacionais (LOPES: MACEDO, 2011). Nesse plano, as reflexões produzem interlocução sobre como o Estado atua ativamente nas demandas, e mais, como estas agências estatais operam sob a égide de controles simbólicos e econômicos (BERNSTEIN, 1996). O campo da educação jurídica não foge a esta trama.

Em seu marco inicial, a criação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, atendia às necessidades da época: formar profissionais (bacharéis) de direito para atuarem junto a órgãos e cargos públicos e políticos. Principalmente voltados à administração pública, os advogados e juristas tinham como tarefa ocupar o espaço destinado à elite brasileira, e conduzir a nação intelectualmente frágil a produzir um conjunto de normas que legitimasse e sustentasse uma futura estrutura republicana.

Com a nomeada Reforma Francisco de Campos, em 1931, as faculdades de Direito rumaram à profissionalização. Começaram a surgir disciplinas de cunho técnico e os currículos apareciam como um emaranhado de disciplinas que variavam de conteúdo, mas que identificavam centros de interesse tais como: direito civil, direito criminal, comercial e processual.

Em 1955, a partir de San Tiago Dantas, registra-se no Brasil o início das reflexões sobre o ensino do Direito, que anos após acabaram por culminar na Resolução n. 03, do Conselho Federal de Educação, de 1972, criando um currículo mínimo a ser estabelecido pelas poucas faculdades existentes à época.

Outro importante marco foi a Portaria nº 1.884, de 1996. Em seu processo de construção e tramitação, houve a ampliação dos debates, já que naquele período inúmeros cursos

começavam a surgir, o que implicava em uma necessidade de criar critérios mais explícitos para a carga horária, disciplinas, eixos obrigatórios, instituição de estágio supervisionado. Dentre as questões centrais focalizadas, estava a preocupação com a efetiva formação e qualidade dos bacharelados.

Contudo, é com a Resolução CNE/CES N ° 09 de setembro de 2004 que os Cursos de Direito passam a ter um novo arranjo curricular. Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outras medidas, passou a ser exigido o trabalho de conclusão de curso como componente curricular obrigatório, a ênfase nas disciplinas ditas propedêuticas (humanistas) e o reforço na necessidade de atentar para os modos de integração entre teoria e prática e a interdisciplinaridade.

Em que pese estas distensões, a proliferação de instituições privadas de baixa qualidade, no campo da educação jurídica, conforme evidencia o Quadro 1, tem aumentado substancialmente o número de matrículas, tornando alguns cursos precários e sem qualidade mínima para o funcionamento.

QUADRO 1 – Alunos Matriculados em Cursos Superiores no Brasil e em Cursos de Direito

Ano	Cursos Superiores Total de matrículas	%	Cursos de Direito Total de Matrículas	%
2009	5.115.896	100	651.600	12,7

Alunos Matriculados em Cursos Superiores no Brasil e em Cursos de Direito

FONTE: INEP, 2011.

Sobre o tema, o ex-presidente da OAB, Ophir Cavalcante, considerou “um verdadeiro estelionato educacional a proliferação desordenada e irresponsável de faculdades de direito em todas as regiões do país, autorizadas a funcionar pelo Ministério da Educação” (CARNEIRO, 2011).

A par desses números, recentes investigações (SANTOS; MORAIS, 2007; NALINI; CARLINI, 2010) no campo da educação jurídica tem constatado estas mesmas políticas mercantis para os cursos de Direito.

Problematizando o currículo dos cursos de Direito, os mencionados estudos têm procurado entender como se articulam e se recontextualizam (BERNSTEIN, 1996) as diretrizes curriculares nacionais nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas docentes. Estas pesquisas refletem a potência constituída na articulação entre os campos do direito e da educação, expressa na construção de significativas contribuições como é o caso da pedagogia jurídica.

Para além destes achados de pesquisa, observam-se algumas interfaces que buscam aprofundar estas intrincadas redes entre educação e direito, a partir do uso de imagens como método de análise. Tais iniciativas, embora recentes, têm possibilitado, num plano teórico-metodológico, repensar a educação jurídica pelo olhar atento das imagens.

Imagens da justiça: sobre arte e significações

Em seu artigo *Noticias recientes sobre la hibridación*, Canclini (2003) argumenta que o termo “hibridização” e suas reflexões sobre ele demonstram como, de uma maneira recente, esta terminologia tem mudado as concepções sobre os conceitos de identidade, diferença, multiculturalidade, desigualdade, sobretudo a arte e a cultura.

O autor assevera que a Antropologia e a Sociologia, em especial nos anos 1990, têm se detido a compreender estes processos de hibridização, mas que este fato não se trata de

algo novo, pois, de acordo com Canclini, poderia afirmar-se que: “La hibridación es tan antigua como los intercambios entre sociedades, y de hecho Plinio El Viejo menciona la palabra al referirse a los migrantes que llegaban a Roma en su época.” (2003, p. 01)

Canclini destaca o aspecto processual da hibridização como: “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas.” (2003, p. 02). Para o autor, a hibridização seria uma combinação de práticas a fim de criar outras tantas diversas. Assim, Canclini se pergunta: como essas práticas se constroem como se fundem para criar estas novas estruturas e práticas?

A veces esto ocurre de modo no planeado, o es resultado imprevisto de procesos migratorios, turísticos o de intercambio económico o comunicacional. Pero a menudo la hibridación surge de la creatividad individual y colectiva. No sólo en las artes, sino en la vida cotidiana y en el desarrollo tecnológico. Se busca reconvertir un patrimonio (una fábrica, una capacitación profesional, un conjunto de saberes y técnicas) para reinsertarlo en nuevas condiciones de producción y mercado. (CANCLINI, 2003, p. 03)

Ao afirmar que a hibridização pode transformar um “estado” de segregação num de interculturalidade, o autor nos indica que “Las políticas de hibridación pueden servir para trabajar democráticamente con las diferencias, para que la historia no se reduzca a guerras entre culturas”. (CANCLINI, 2003, p. 05).

La primera condición para distinguir las oportunidades y los límites de la hibridación es no hacer del arte un recurso para el realismo mágico de la comprensión universal. Se trata, más bien, de colocarlo en el campo inestable, conflictivo, de la traducción y la traición. Al preguntarnos qué es posible o

no hibridar estamos repensando lo que nos une y nos distancia de esta desgarrada e hipercomunicada vida. Las búsquedas artísticas son claves en esta tarea si logran a la vez ser lenguaje y ser vértigo. (CANCLINI, 2003, p. 09)

Canclini (2003) admite a arte como um receptáculo para entender o mundo. Um mundo em que as fronteiras podem se esbater, já que não existem mais sujeitos puros, mas híbridos. Ele compartilha, a partir da arte, uma compreensão, uma visão de mundo. O mundo de quem cria, de quem a imita ou simplesmente a observa. Um mundo híbrido e complexo.

Assim, a imagem se constitui em uma representação de mundo, potente e de múltiplos significados, a imagem nos indica, demarca, estabelece relações, contesta, contamina, limpa e dá acesso a dois campos sempre mutantes: o visível e o invisível.

Em *Las Meninas*, pintura de Diego Velásquez, pintor espanhol barroco, estas relações nos atravessam sobremaneira. Quando o pintor retrata a Infanta Margarita dentro de seus aposentos rodeada de cortesãos, anões, e a si próprio, parece representar uma época, uma vida na corte espanhola, mas que, com sua técnica, nos remete a significar estas representações. Em todo o espaço da tela a riqueza de detalhes enaltece a cena, mas além da singular presença do pintor que se retrata no quadro, aparece como uma rede intrincada de personagens e significações a mágica figura de um *espelho*. É, sem dúvidas, ele o motor deste cenário. Ele brilha, ele transborda, ele reclama protagonismo.

Na pintura holandesa, era tradição que os espelhos desempenhassem um papel de reduplicação: repetiam o que era dado uma primeira vez no quadro, mas no interior de um espaço irreal, modificado, estreitado, recurvo. Ali se via a mesma coisa que na primeira instância do quadro, porém decomposta e recomposta segundo uma outra lei. Aqui o espelho nada diz do que já foi dito. (FOUCAULT, 2000, p. 9).

Este *espelho*, além de bem retratado pela arte de Velázquez, duplica, dobra (Foucault, 2000) uma imagem que nos indica o invisível na cena retratada. É a imagem que parece ser dos Reis de Espanha, Felipe IV e Mariana. O espelho na parede do fundo da tela, por de trás do pintor, produz uma das magistrais tarefas da arte e da imagem: tornar visível, o invisível. Com esta representação de *espelho*, parece nos elucidar Velázquez a quem todos desta cena (quase que teatral) buscam o olhar, não para o pintor, mas para alguém que lhes foge o próprio espaço da pintura. Assim, a moldura imaginária se interrompe para produzir o efeito que se espera. O invisível transparece.

Mas essa invisibilidade que ele supera não é a do oculto: não contorna o obstáculo, não desvia a perspectiva, endereça-se ao que é invisível ao mesmo tempo pela estrutura do quadro e por sua existência como pintura. O que nele se reflete é o que todas as personagens da tela estão fixando, o olhar reto diante delas; é, pois, o que se poderia ver, se a tela se prolongasse para a frente, indo mais para baixo, até envolver as personagens que servem de modelos ao pintor. (FOUCAULT, 2000, p. 10)

Imagem Espelho: contribuições para a educação jurídica

Tal qual a retratação velasquiana, a imagem da justiça elaborada através de um desenho por um acadêmico concluinte de um curso de Direito joga com a representação de um espelho, no qual figura a imagem de uma deusa Themis¹. Esta imagem que denominaremos *Imagem Espelho* (Figura 1) dialoga com a ideia de duplo de Foucault (2000), mas ao mesmo tempo brinca com uma figuração imagética de justiça que dialoga o real e o imaginário, numa compreensão do visível, invisível. Poderíamos dizer que foi inspirada na obra? Importante que se diga que a *Imagem Espelho* foi produzida por um acadêmico matriculado na 6ª série (ano) do turno da

¹ Deusa da Justiça, na mitologia grega.

manhã de uma Faculdade de Direito do Rio Grande do Sul.

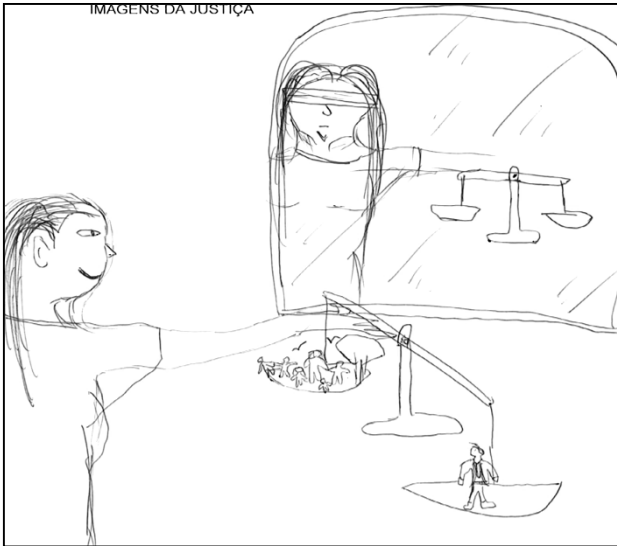


FIGURA 1 – *Imagem Espelho*

FONTE: Acadêmico da 6ª série, Curso de Direito.

A *Imagem Espelho*, elaborada com caneta esferográfica azul, está simetricamente orientada na folha A4 e se compõe em todo espaço desta. Em primeiro plano, à esquerda, e diante do que parece representar um espelho, vemos o que pode nos indicar ser uma representação da Deusa Themis, em uma versão mais próxima de ente humano, já que a mesma não utiliza venda sob os olhos, está a sorrir e com olhar bem atento e aberto. A Deusa leva consigo, sob sua mão direita, uma balança (outra figura representativa de justiça) em grande desequilíbrio. Sob os pratos em desalinhamento, se encontra, no da direita, a representação de um homem de terno e gravata, cujo ‘olhar’ aguçado confronta a Deusa. No prato, à esquerda, se produz imagetivamente um grupo de pessoas, seis (06) ao total, mais uma árvore e dois pássaros no entorno do grupo. As pessoas não possuem vestes, tampouco expressão facial, mas

ao que indica, há a representação de duas (02) mulheres, uma delas de maior estatura, e quatro (04) homens, o que possibilita visualizar uma representação familiar chefiada por uma mãe.

Na mesma *Imagem Espelho*, surge, em frente à imagem acima descrita, um espelho emoldurado cujo reflexo é a reprodução da Deusa Themis, porém vendada e com os lábios cerrados. Junto aos seus longos cabelos, a partir do braço esquerdo em hiperextensão, aparece na mão esquerda uma balança perfeitamente equilibrada, com pratos em relativo ajuste de tamanho e forma. A imagem, embora em segundo plano, é forte de traços e está em ligeira posição superior a imagem descrita anteriormente. Ela se localiza mais à direita da folha, o que deixa a deusa Themis em uma posição central do desenho.

Questão não menos importante é o fato de que o autor da *Imagem Espelho* não apresentou palavras que pudessem representar sua produção e tampouco respondeu às perguntas sugeridas. Embora tenha sido esclarecido sobre a metodologia, por vezes alguns acadêmicos desconsideram o texto escrito em sua elaboração imagética. Pensamos que estes fatos em nada prejudicam a análise, antes pelo contrário, possibilitam a interpretação exclusiva pelo plano iconológico.

Como mencionado, a metodologia parte do método documentário de Bohnsack (2007) que se utiliza da interpretação iconológica. Segundo suas palavras:

Interpretação iconológica tem por objetivo a constituição de uma via de acesso ao espaço de experiência dos produtores dessas imagens, cuja compreensão do *habitus* individual e coletivo dos produtores constitui-se como um elemento central. (2007, p. 293)

A interpretação da *Imagem Espelho* foi feita em um estágio que se denominou iconográfico, vale dizer, primeiramente no pré-iconográfico situou-se a análise da estrutura formal da imagem em três dimensões da composição

formal da imagem: a estrutura planimétrica, a coreografia cênica e a projeção perspectivista (BOHNSACK, 2007).

Na projeção perspectivista identificou-se o corpo e o espaço do/no objeto. Para a coreografia cênica, dedicou-se a análise da cena social na qual a *Imagem Espelho* estava inserida. E na composição planimétrica, preocupou-se em detalhar os planos imagéticos.

Enquanto tendemos – no nível do senso comum – a retirar da imagem cada um de seus elementos constitutivos, a reconstrução da composição formal, sobretudo da estrutura planimétrica, nos leva a interpretar os elementos não mais de forma isolada, mas enquanto conjunto e em cor-relação aos demais elementos da composição. (BOHNSACK, 2007, p. 300)

A partir deste método, denominado de Documentário, podemos apontar alguns aspectos da imagem. Ao que nos sugere, a *Imagem Espelho* procura fazer uma crítica à figura da justiça, representada pela Deusa em frente a um espelho. A crítica consiste, inicialmente, em jogar para fora do espelho o que não é visível (o dito invisível). A justiça pela visão de mundo do acadêmico que, ao representar a Themis de boca e olhos bem abertos e uma balança em desequilíbrio, contemporiza uma forte problematização quanto aos princípios fundamentais a serem desempenhados pela justiça: a imparcialidade e a igualdade.

Pela *Imagem Espelho* vê-se, por um lado, uma justiça que “enxerga” e que “fala” podendo ser como uma justiça que tem ‘lado’, que, portanto, é parcial. Uma balança em desalinho, donde se ‘pende’ para o lado de um indivíduo bem vestido (engravatado) ao revés de um grupo de pessoas, pássaros e meio ambiente, que pode nos sugerir uma justiça desigual, uma justiça que apela aos interesses individuais e econômicos, uma justiça não equânime. Esta parece ser a imagem da justiça ‘real’, a justiça ‘verdadeira’, mas que aparece como invisível na *Imagem Espelho*.

Por outro lado, ao dirigir o olhar sobre o espelho, vemos

uma imagem da justiça igualitária e imparcial, em constante equilíbrio. Esta é a justiça ‘abstrata’. A justiça que é “cega” e que não “defende” interesses individuais. Uma visão de justiça que se traduz em equidade. Esta parece ser a imagem da justiça “ideal” como princípio e práxis.

Neste jogo de imagens, a *Imagem Espelho* articula duas visões, duas possibilidades de justiça, a que se contempla perante um espelho (mas que não se ‘enxerga’ imagetivamente) e a que é o reflexo, a dobra. O artefato *espelho* possibilita manejar com duas proposições de justiça, por vezes antagônicas, que são amplamente discutidas ao largo do desenvolvimento curricular em um curso de Direito: *a justiça que se tem e a justiça que se quer*.

Este produto reflexivo, viabilizado pela *Imagem Espelho*, possibilita entender as engendradas redes especializadas de conhecimento curricular, já que ao manejar estas duas proposições de justiça, o acadêmico articula os campos humanista, profissional e prático, entrelaçando, especialmente, Filosofia e Ética jurídica com Direitos Fundamentais e Processuais.

Considerações finais

A análise da imagem da justiça em apreço sugere que o estudante é interpelado por duas proposições de justiça, por vezes antagônicas, que são discutidas no percurso curricular que compõe o curso de Direito: *a justiça que se tem e a justiça que se quer*.

Entende-se que esta imagem enseja relevantes questões para o currículo do curso, no que concerne, entre outras, ao diálogo de seus conhecimentos com o complexo contexto político, cultural, econômico, social e educacional brasileiro e à concepção de justiça enfatizada.

A possibilidade de enredamento de significações suscita questões importantes, como a interdisciplinaridade e a

integração curricular, bem como a leitura crítica e reflexiva de mundo, compatíveis com as Diretrizes Curriculares nacionais para os Cursos de Direito e previstas, também, no Projeto Político Pedagógico ao qual o acadêmico está vinculado.

Embora a política curricular consubstanciada nas mencionadas Diretrizes avance na perspectiva integradora e interdisciplinar, grande parte dos mais de 1250 (mil duzentos e cinquenta) cursos de Direito existentes no Brasil ainda não oferecem propostas que entrelacem teoria e prática, fazendo com que seus projetos pedagógicos e suas grades curriculares apresentem, preponderantemente, um modelo de currículo fragmentado por disciplinas, caracterizando um currículo de coleção (BERNSTEIN, 1996).

Uma reduzida proposta de atividades interdisciplinares, sem levar em consideração temas emergentes, tais como: direitos humanos, gênero, sexualidade, multiculturalidade e pluralismo jurídico, podem caracterizar uma formação jurídica fixa, conservadora e tecnicista.

No momento que inúmeras faculdades de Direito são autorizadas a funcionar, sem levar em conta um padrão mínimo de qualidade e de organização curricular, questiona-se a preparação profissional, humanista e prática para que este bacharel possa ser uma agente de transformação social.

Algumas reflexões já têm sido produzidas por estudos do currículo e das políticas curriculares no campo da educação jurídica, com ênfase, principalmente, na análise de documentos e textos curriculares, ou nas práticas docentes. Contudo, estas investigações não problematizam o currículo a partir da visão dos estudantes, o que, tendo em conta este estudo realizado, enfatiza-se como fundamental para compreender a complexa rede de significados aí existentes.

Estas e outras significações abrem espaço para destacar as potencialidades de estudos no campo imagético, podendo estes constituírem-se potente método e dispositivo de análise das estruturas curriculares e educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Imagens de escola: espaçostempos de diferença do cotidiano*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004.
- AMBROISE-RENDU, Anne-Claude; SÉCAIL, Claire; VILLEZ, Barbara. Présentation. Les temps de médias. *Revue d'histoire*, n. 15, automne, 2010, p. 6-12.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. 9. ed. Campinas, S. P.: Papirus, 2004.
- BALL Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais - questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J. *Education reform; a critical and post-structural approach*. Great Britain: Open University, 1994.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o método documentário. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 18, p. 286-311, jun./dez. 2007.
- _____. A interpretação de imagens segundo o método documentário. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. 13. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- GARAPON, Antoine; SALAS, Denis. (Dir.) *Imaginer la loi: le droit dans la littérature*. Paris: Michalon, 2008.
- GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade – incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARNEIRO, Luiz Orlando. Número de faculdades de direito chega a mais de mil. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 17/06/2011. Disponível em

<<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2011/06/17/numero-de-faculdades-de-direito-chega-a-mais-de-mil/>>. Acesso em: 15 de julho de 2013.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. *A imagem e os signos*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005.

LEITE, M. C. L.; HYPOLITO, Álvaro M.; LOGUÉRCIO, Rochele de Q. *Imagens, docência e identidade*. *Cadernos de Educação*, 2010.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTUGAL, Daniel B.; ROCHA, Rose de Melo. *Como Caçar (e ser caçado por) imagens: entrevista com W. J. T. Mitchell*. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós, Brasília, v. 12, n. 1, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NALINI, José Renato; CARLINI, Angélica (Coords.). *Direitos humanos e formação jurídica*. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

SANTOS, André Leonardo C.; MORAIS, José Luis Bolzan de. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito: diretrizes político-pedagógicas do curso de direito da UNISINOS*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SÉCAIL, Claire. *Le crime à l'écran: le fait divers criminel à la télévision française (1950-2010)*. Paris: Nouveau Monde, 2010.

SHIROMA, Eneida Otto; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>> SOUZA, Celina. *Políticas públicas: uma revisão da literatura*. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

VILLEZ, Bárbara. *Television and the legal system*. New York: Routledge, 2010.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucelia de M. B.. *Imagens: documentos de visões de mundo*. *Sociologias*, vol.13, n°. 28. Porto Alegre, Sept./Dec. 2011.