

O ESTAGIÁRIO DÓCIL – UMA VISÃO FOUCAULTIANA E HERMENÊUTICA DA DOGMATIZAÇÃO DOS ALUNOS DE DIREITO NO ESTÁGIO DA JUSTIÇA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Herson Alex Santos¹

Francisco Quintanilha Veras Neto²

Resumo: O presente artigo pretende discutir o processo de dogmatização que pode ocorrer com alunos de graduação em Direito, nos estágios da Justiça Estadual do Rio Grande do Sul. Diante do exame de três grades curriculares de faculdades federais, observou-se nos anos iniciais, o caráter propedêutico e zetético de tais currículos, porém, procurou-se problematizar tais pretensões com relação aos alunos que iniciam estágio na Justiça Estadual. O título referencia o “conceito de corpos dóceis” de M. Foucault, que dentre outros e em conjunto à hermenêutica filosófica de H. G. Gadamer dá folego à discussão.

Palavras-Chave: Estágio, corpos dóceis, Foucault, microfísica do poder, estagiário.

Abstract: The present article intends to discuss the process of

¹ Bacharel em Direito; aluno de Graduação em Psicologia e; aluno de Pós-Graduação, Mestrado em Direito e Justiça Social, todos pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. <http://lattes.cnpq.br/1262930688791370>.

² Doutorado em Direito das Relações Sociais pela Universidade Federal do Paraná (2004). Pós-Doutorado em Direito na UFSC (2014). Atualmente é professor Associado III, da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (Fadir). Leciona, no Programa de Mestrado em Direito e Justiça Social da Universidade Federal do Rio Grande na disciplina de Pluralismo Jurídico e Justiça Social; atuando também como professor colaborador do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Ambiental da mesma Universidade. <http://lattes.cnpq.br/0352810627424925>.

dogmatization that can occur in Law students in the internship of the State Justice of Rio Grande do Sul. Through the examination of three curricula in the first years of federal colleges, examined the character propaedeutic and zetetic in these curricula, however, it has been attempted to problematize such pretensions in relation to students who begin their internship in State Courts. The title refers to M. Foucault's concept of "docile bodies", which, among others, and together with the philosophical hermeneutics of H.Gadamer gives a good deal of discussion.

Keywords: internship, docile bodies, Foucault, microphysics of power, intern.

1. INTRODUÇÃO



escolha por um curso de graduação e especificamente em uma universidade pública pode dizer muita coisa sobre a subjetividade de cada aluno. No entanto, e antes de tudo, tal escolha é adquirir conhecimento. Ainda que os motivos finais sejam os mais variados, não sejam bem definidos ou sequer existam, há a escolha por conhecer. Esta opção é uma abertura que corresponde diretamente à busca por identidade, pela perspectiva. E ainda que tal perspectiva não seja alcançada, no exato momento do ingresso ao curso superior, tem-se ao menos uma idealização de como se pretende ver durante ou após o curso. Essa escolha por saber, leva uma vez mais, o aluno a procurar um estágio por outros tantos motivos. Entre a graduação e o estágio há a característica em comum por parte do aluno/estagiário em estar, este, aberto ao aprendizado e, portanto, aberto em sua composição identitária, no sentido de facilitar as mudanças de como este vê e se vê no mundo. O modo como ele se reconhece está em transição e esta não significa, necessariamente, aprimoramento intelectual.

Contudo, há a abertura, seja na graduação ou no estágio e tal oportunidade que facilita o processo de aprendizagem é a mesma que pode culminar em um processo de verticalização, acentuação ou transformação dogmatizante. O presente artigo, mediante revisão bibliográfica, pretende discutir o processo de dogmatização sofrido pelo estudante de Direito no estágio da Justiça Estadual do Rio Grande do Sul, mesmo após o contato com matérias reflexivas nos anos iniciais da graduação. Para tal texto, foram analisadas três grades curriculares de três faculdades federais no estado do Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, e Universidade Federal do Rio Grande – FURG).

2. O AMBIENTE DO ESTAGIÁRIO

Ao analisar três grades curriculares das faculdades de direito de universidades federais do Rio Grande do Sul (UFRGS, UFPEL, FURG), nota-se nos anos iniciais a predominância de matérias propedêuticas, especialmente matérias de cunho não dogmático. Por se tratar o Direito de uma ciência humana interdependente ou autopoietico seja, por exemplo, na necessidade da história do direito em compreender os grandes acontecimentos propriamente históricos, sociológicos, antropológicos, ecológicos, geopolíticos, etc., ou na filosofia do direito e a necessária compreensão da própria história filosófica, dos fatores axiológicos, deontológicos, linguísticos dentre outros mais, faz-se necessário tais matérias para uma primeira compreensão do fenômeno: Direito. A posição destas matérias de caráter reflexivo no começo dos cursos demonstra uma preocupação com consciência do conhecimento que será adquirido no porvir da graduação, inclusive no estudo de matérias dogmáticas.

Esta tarefa de despertar o pensamento reflexivo nos recém-ingressos é delegada aos professores que lançam mão de

aulas com notório caráter preparatório, que incluem, dentre outros aspectos, a compreensão dos “grupos sociais, do que é estratificação social, a sociedade de massas e o controle social, instituições sociais³”; “Direito e Lei, Direito e Ciência, O discurso jurídico em suas perspectivas dogmáticas, filosófica e sociológica, estrutura da regra jurídica, Direito subjetivo⁴” e; “paradigmas antropológicos, dimensões do humano: espacialidade, temporalidade e existencialidade, a dialética do humano e do jurídico: instituições, desenvolvimento e sustentabilidade⁵.” Contudo, esta tarefa de despertar o pensamento jurídico, em especial o pensamento jurídico crítico, torna-se uma tarefa quase inglória frente ao posterior contato com ambientes dogmatizantes do aparato judiciário, no caso, os juizados nas varas da justiça estadual do Rio Grande do Sul.

O ambiente do estágio nos juizados é um ambiente disciplinar. E aqui se pretende dizer por disciplina uma

[...] coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrija ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...] (Foucault, 2004, p. 118),

e isso se evidencia por indicadores que serão analisados. Dentre eles, o tempo enquanto horário é o fator disciplinar por excelência, e como demonstra Michel Foucault (2004, p. 127), o horário “é uma velha herança” que desde as comunidades mo-

³ Ementa da disciplina de Sociologia Jurídica, primeiro ano de Direito da UFPEL. Disponível: <http://wp.ufpel.edu.br/direito/files/2011/05/GRADE-CURRICULAR-ANUAL-OFICIAL2011.pdf>, acessado em 23/04/2017.

⁴ Ementa da disciplina de Introdução à Ciência do Direito, primeiro ano de Direito da UFRGS. Disponível: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibe-Curso?cod_curso=310, acessado em 23/04/2017.

⁵ Ementa da disciplina de Antropologia Filosófica, segundo semestre de Direito da FURG. Disponível: http://www.furg.br/bin/cursos/tela_qsl_visual.php?cd_curso=052, acessado em 23/04/2017.

násticas até a Revolução Industrial foi utilizado para dar cadência à marcha disciplinar e que a partir da mesma revolução procurou-se garantir a qualidade do tempo empregado. Assim, “o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade e durante todo o seu decurso, o corpo deve ficar aplicado a seu exercício” (Foucault, 2004, p. 129).

Ao verificar o manual do estagiário remunerado⁶ da justiça estadual do Rio Grande do Sul, verifica-se que: “Em dias de prova, desde que comprovado no calendário/plano de ensino anual/semestral da Instituição, o estagiário tem direito a cumprir metade da carga horária. Todavia, não será remunerado nas horas não trabalhadas”. Ainda, no mesmo documento, por eventual doação de sangue ou em dias de eleição, cujo Art. 98 da Lei 9.504/97 que dispensa os eleitores convocados, pelo dobro de dias da convocação, por trabalhar nas eleições, sem prejuízo do salário, vencimento ou outra vantagem, lê-se o seguinte:

“A dicção do mencionado artigo aplica-se inclusive aos estagiários. Contudo, como os estagiários do Poder Judiciário recebem por hora trabalhada, entende-se que as folgas *não serão remuneradas*. O mesmo princípio aplica-se à folga de 01 (um) dia por doação de sangue”.

Sem entrar no mérito de classificação do tipo de trabalho exercido pelo estagiário e a racionalização, ou motivo porque o estagiário não recebe em tais circunstâncias. O que é notório e aqui se tenta ressaltar é a relação direta entre o horário, enquanto disciplinador no meio, e a relação de hora bem trabalhada, observável nas dispensas que são cedidas, porém, sem que o estagiário receba por horas não trabalhadas, por mais que estas dispensas sejam legais e derivem do cumprimento de dever cidadão, nas eleições.

Um segundo indicador de que o ambiente do estágio é

⁶ Manual do Estagiário Remunerado da Justiça estadual do Rio Grande do Sul. Disponível: http://www.tjrs.jus.br/export/concursos_e_estagios/estagios/Manual_de_Estagio_Remunerado.pdf, acessado em 23/04/2017.

disciplinador consiste na hierarquia. Além da hierarquia visível entre juízes, assessores, secretários, técnicos, serviços terceirizados, estagiários, *et alia*, existe o que Foucault (2004, p. 148) vem chamar de vigilância hierarquizada. Ela não está tão evidente quanto a tradicional, *e.g.* juiz → assessor → estagiário, ela foge a linearidade lógica e se infiltra nas distintas inter-relações, tornando-as vigilância constante. Esta vigilância não opera somente de cima para baixo, como no modelo clássico, mas de baixo para cima e para os lados. Desse modo a disciplina faz funcionar um poder relacional que se autossustenta. Este processo disciplinar de vigilância hierarquizada se evidencia desde a primeira relação entre os próprios estagiários encarregados de adequar os recém-chegados às normas e afazeres e se desenvolve à medida que aumenta a rede de relações com outros funcionários. E neste lugar, evidencia-se o que Foucault (2004, p. 148) chama de “exemplo de escola mútua em que estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: ensino propriamente dito, a aquisição do conhecimento pelo próprio exercício da atividade (...), enfim uma observação recíproca e hierarquizada”. Segundo essa técnica de vigilância, a disciplina se mantém pela observação constante e em todas as direções.

Um terceiro indicador que pode ser considerado, sem muito esforço, é o que Foucault (2004, p. 149) chama de sanção normalizadora. Vem a ser, basicamente, não só o regulamento interno e as demais normas que o estagiário está submetido, mas também a noção de que se ele não atingir um mínimo de produção ou então não conseguir desempenhar suas funções por qualquer motivo, inclusive dificuldade de aprendizagem, ou cometer erros, ele será certamente afastado do seu estágio. Não como na faculdade que os erros causam notas baixas em provas o que pode impedir a progressão no curso, o ambiente do estágio está mais preocupado com sua manutenção, renegando o aprendizado do estagiário um caráter secundário, se é que existe tal preocupação.

Por fim tem-se como quarto indicador: a burocracia, ou melhor, a burocratização. A burocracia é um fator marcante do serviço público brasileiro em sua busca, paradoxal, por agilidade e transparência. Pode-se ver neste viés a herança da noção weberiana⁷ de burocratização. Herança essa que se aproxima bastante da noção de hierarquia típica das organizações militares em que, segundo as palavras de M. Weber: “a pessoa que representa tipicamente uma autoridade ocupa um ‘cargo’. Na atividade específica de seu *status*, que inclui a atividade de mando, (e) está subordinada a uma ordem impessoal para a qual se orientam as suas ações” e “que a pessoa que obedece à autoridade o faz [...] apenas na qualidade de ‘membro’ da associação. O que é obedecido é ‘a lei’” (Weber, 1978, p. 16). Segue-se citando as categorias fundamentais da ‘autoridade racional legal’ que são:

1) Uma organização contínua de cargos, delimitados por normas.

2) Uma área específica de competência. Isso implica: a) uma esfera de obrigações no desempenho das funções diferenciadas como parte de uma sistemática divisão do trabalho; b) atribuição ao responsável da necessária autoridade para desempenho das funções; c) definição clara dos instrumentos necessários de coerção e limitação de seu uso e condições definidas [...].

3) A organização dos cargos obedece ao princípio da hierarquia: cada cargo inferior está sob o controle e supervisão do superior. Há o direito de apelação e exposição de queixas dos inferiores aos superiores [...].

4) As normas que regulam o exercício de um cargo podem ser regras técnicas ou normas. Em ambos os casos, se sua aplicação pretende ser amplamente racional, torna-se imprescindível a especialização. Assim, admite-se que somente está qualificado para membro do quadro administrativo de uma associação e, conseqüentemente, em condições de nomeações para funções oficiais, a pessoa que demonstra preparo técnico adequado (Weber, 1978, p.17).

⁷ WEBER, Max. *Os fundamentos da organização*: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (org.) *Sociologia da burocracia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.15-28.

Ainda pertencente a esta relação disciplinar, lista também M. Weber um quadro de critérios de atuação a ser seguido por funcionários nomeados ideais:

- 1) São individualmente livres e sujeitos à autoridade apenas no que diz respeito a suas obrigações oficiais.
- 2) Estão organizados numa hierarquia de cargos, claramente definida.
- 3) Cada cargo possui uma esfera de competência, no sentido legal, claramente determinada.
- 4) O cargo é preenchido mediante uma livre relação contratual. Assim, em princípio, há livre seleção.
- 5) Os candidatos são selecionados na base de qualificações técnicas. Nos casos mais racionais, a qualificação é testada por exames, dada como certa por diplomas que comprovam a instrução técnica, ou utilizam-se ambos os critérios. Os candidatos são nomeados e não eleitos.
- 6) São remunerados com salários fixos em dinheiro. [...].
- 7) O cargo é considerado como a única ou, pelo menos, principal ocupação do funcionário. [...].
- 10) Está sujeito a uma rigorosa e sistemática disciplina e controle no emprego do cargo (Weber, 1978, p. 20-21).

Como visto anteriormente, nas palavras de M. Foucault (2004, 2009), é evidente o poder disciplinar e a vigilância hierarquizada presentes na burocracia. E um último ponto a ser discutido é a seleção do estagiário, que respeita precisamente a sistemática weberiana, pois além de ser uma exigência formal o fato de estar cursando uma graduação em direito⁸, para trabalhar no estágio na justiça estadual, há a exigência de um exame, ou concurso admissional. Este processo merece atenção especial por se tratar de um último indicador de ambiente disciplinador, que está ligado aos demais indicadores de modo transversal e nas palavras de M. Foucault (2004):

O exame combina técnicas da hierarquia que vigia e as sanções que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que

⁸ Excetuando aqui as demais possibilidades de estágio, como e.g. ensino médio ou técnico. Modalidades que, apesar de necessitarem também da qualidade de estudante para se vincular ao trabalho como estagiário, não são objeto do presente texto.

permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração do processo de disciplina, ele manifesta a sujeição do que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (Foucault, 2004, p. 154).

Vê-se, assim, no exame do concurso admissional, a objetiva escolha do melhor qualificado ou especializado para desempenhar a função e nesse quesito se subentende a elaboração temporal do ato (Foucault, 2004, p. 129), que significa articular o nível de precisão ou especialização a imperativos temporais. Não basta ser especializado, há a necessidade de ser suscetível ao controle, dessa forma, controlando o tempo, controla-se o gesto e em consequência o corpo. M. Foucault (2004, p. 159) fala que a importância do exame para os demais indicadores é a individualização, o conhecimento das subjetividades, para a manutenção das aptidões e capacidades próprias e desse modo melhor classificar e alocar o indivíduo em um processo de objetivação.

3. O DOGMATISMO

A respeito do processo disciplinador que envolve seleção, individualização, vigilância e adestramento/aprendizagem, M. Foucault (2004, p. 130) relata que este se aproxima dos sistemas militares que no início do século XVIII recebeu o nome de ‘manobra’ e consiste desde então na melhor forma de se usar os recursos corporais para alcançar rapidez e eficácia, pois “no bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido”. Deste modo, os recursos para o bom adestramento: vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e

o exame (Foucault, 2004, p. 143) são vigorosamente impostos ao estagiário para torná-lo o que M. Foucault (2004, p. 117) chama de corpo dócil, e neste sentido ele acaba por adquirir uma postura dogmática frente aos problemas que lhe são apresentados, pois assim ele foi adestrado: estímulo → resposta (rápida e certa). Como na vida em caserna, todas as atitudes estão previamente discriminadas em documentos, normativas ou simplesmente pela tradição. A interpretação das situações enfrentadas se resume a adequação dos fatos às normas, o sentido mais degenerado do brocardo *da mihi factum, dabo tibi jus*⁹.

Esse ponto pode, aparentemente, ser rebatido pela afirmação de que o estágio consiste em um ato educativo e que o estagiário fornece um serviço secundário que não consiste na tomada de decisões. Porém, é sabido que além da burocratização do serviço público, em específico, o judiciário brasileiro, há um fenômeno bastante forte chamado de hipertrofia do judiciário, causado em boa parte pela demasiada busca jurídica para grande parte dos problemas cotidianos, desde pequenos acidentes no trânsito e discussões entre vizinhos, até problemas sociais evidenciados na grande margem de processos por pequenos crimes contra a propriedade, o tráfico de drogas¹⁰ dentre outros. Essa grande demanda, sem entrar na discussão sobre as decisões judiciais – que desagua em outro processo, que pode ser chamado de decisionismo judicial¹¹ – promove enormes quantidades de

⁹ Expressão latina que significa algo como: dá-me os fatos e eu te darei o direito.

¹⁰ Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias de dezembro de 2014 (p. 33) o número de sentenças por crimes contra patrimônio somam 46% e as sentenças por tráfico de entorpecentes 28%, somando, então, estes dois grupos quase ¾ das sentenças criminais no referido ano. Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen_dez14.pdf, acessado em 23/04/2017.

¹¹ O decisionismo, segundo Lenio L; Streck, parte da constatação de H. Kelsen de que a interpretação da norma é um ato de vontade do magistrado baseado em princípios e então, separando o Direito enquanto ciência pura e o direito do mundo da vida, completa, o autor brasileiro, afirmando que este processo tende à discricionariedade e conseqüente arbitrariedade. “Ou seja, o mundo prático que é concreto ou, na falta de uma melhor palavra, pragmático, paradoxalmente é retratado ao modo da abstratidade

processos que necessitam de trâmite e finalmente de decisões¹², e tudo isso implica em um corpo de funcionários especializados e ágeis para que um dos princípios do Direito Processual Civil – celeridade processual – seja minimamente adimplido. Neste contexto, a figura do estagiário não é um mero aprendiz, ele vem ao encontro das necessidades viscerais do sistema judiciário, não somente transportando pilhas de processos de um lado para outro, mas também despachando, atendendo particulares, advogados e inclusive sentenciando.

O ato de sentenciar, que corresponde, em última análise, a uma prerrogativa do juiz, acaba sendo feito por outros indivíduos, como auxiliares, assessores e, inclusive, estagiários que estão na graduação, em alguns casos, nos anos iniciais. Não há dificuldade na realização do ato de sentenciar, pois há um roteiro a ser seguido. É como aplicar uma fórmula matemática: ao deparar-se com determinados fatos/variáveis aplica-se o “entendimento do magistrado”. Restando ao estagiário procurar a “fundamentação” que “embase” tal “decisão” que mais se aproxima

própria da ideia de sistema. A percepção originária de que os princípios não possuíam densidade semântica conteve, bem ou mal, o avanço da “panprincipiologia”, mas o equívoco no diagnóstico da crise fez com que os princípios elevassem o grau de discricionariedade, decisionismo e arbitrariedade.” (STRECK, Lenio L. *Contra o neo-constitucionalismo*. In Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional: Curitiba, 2011, n. 4, jan-jun. p. 9-27).

“[...] a interpretação da lei pelos tribunais ou pelas autoridades administrativas, mas, de modo inteiramente geral, a interpretação jurídica realizada pelos órgãos aplicadores do Direito, devemos dizer: na aplicação do Direito por um órgão jurídico, a interpretação cognoscitiva (obtida por uma operação de conhecimento) do Direito a aplicar combina-se com um ato de vontade em que o órgão aplicador do Direito efetua uma escolha entre as possibilidades reveladas através daquela mesma interpretação cognoscitiva.” (KELSEN, Hans. *Teoria pura do Direito*. Tradução de João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 249).

¹² Segundo o Relatório 2016 do conselho Nacional de justiça, a justiça estadual finalizou o ano de 2015 com cerca de 59 milhões (p. 97) de processos em tramitação o que corresponde a 80% (p. 33) dos processos em tramitação no judiciário. Disponível em:

<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/10/b8f46be3dbbfff344931a933579915488.pdf>, acessado em 23/04/2017.

de escolha e para isso, pode-se, inclusive lançar mão de modelos, onde o que muda é apenas a discriminação/identificação das partes.

Ao pensar sobre o ato de decidir, segundo Hans Kelsen (1999), é, em última instância, mesclado a um ato de vontade na sequência de um processo prévio de conhecimento:

“[...] a interpretação da lei pelos tribunais ou pelas autoridades administrativas, mas, de modo inteiramente geral, a interpretação jurídica realizada pelos órgãos aplicadores do Direito, devemos dizer: na aplicação do Direito por um órgão jurídico, a interpretação cognoscitiva (obtida por uma operação de conhecimento) do Direito a aplicar combina-se com um ato de vontade em que o órgão aplicador do Direito efetua uma escolha entre as possibilidades reveladas através daquela mesma interpretação cognoscitiva.” (KELSEN, 1999, p. 249).

Contudo as “decisões” aqui citadas muito se afastam do que pensou H. Kelsen (1999), pois o juiz acaba por ter contato, efetivo, com o processo e com as partes na sessão da sentença, com uma decisão/escolha já feita. Quem tem a possibilidade de conhecer os detalhes do caso é o estagiário que acaba por ter mais contato com o processo, contudo, o estagiário está vinculado ao entendimento do juiz, que por ter um “entendimento” e frente à tamanha carga processual, designa ao estagiário a tarefa de fundamentar a prévia vontade do entendimento, em uma espécie de dogmatismo claudicante.

Desconsiderando essa série de problemas estruturais que, dentre outros mais, vêm dar corpo ao que se chama: crise do judiciário, há a entrada do estudante de Direito neste ambiente disciplinador com marcantes relações de poder e altamente dogmático e dogmatizante. O estudante procura o estágio por variados motivos. O mais evidente é a necessidade de horas em atividade extraclasse, que é exigência dos currículos analisados (UFRGS, UFPEL, FURG). Outros fatores podem ser a vontade de se aproximar do cargo desejado como objetivo após a graduação, necessidade econômica, entre outros motivos essencialmente sub-

jetivos. Porém, um fator menos evidente é a distância entre ensino e prática, que provoca a sensação deficitária no aluno que não tem a experiência material do que é o judiciário por dentro. Neste sentido a entrada do estudante no ambiente em análise é acompanhada de uma abertura para a aprendizagem e experiências, que podem ser definidas em uma busca por identidade, enquanto estudante. E neste sentido a busca por identidade segundo A. Giddens (2002, p. 54) “não é algo simplesmente apresentado, como resultante das continuidades dos sistemas de ação do indivíduo, mas algo que deve ser criado e sustentado rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo”. Esta busca identitária implica na necessidade que o aluno de graduação encontra em se elevar do conhecimento vulgar do Direito, porém não somente de forma abstrata, nas aulas, mas também na prática.

Com essa compreensão, e, tratando-se de alguém aberto ao aprendizado e, portanto, em formação, pode-se considerar o estagiário mais vulnerável em sua formação identitária. Vulnerabilidade que auxilia e muito às ferramentas da disciplina – expostas na primeira parte enquanto hábitos rotineiros –, nessa metamorfose identitária: de um indivíduo que duvida em outro que afirma. A dúvida, neste sentido, não deixa de existir, porém ela está relacionada com o desconhecimento da norma que delibera na situação em que enseja a dúvida e se há dúvida entre distintas deliberações legais vale o entendimento do juiz ou o entendimento majoritário – uma afirmação.

Essa metamorfose se aproxima do sentido kafkiano do termo, uma vez que a principal ocupação do estagiário se torna cumprir seu dever no estágio ao invés de considerá-lo uma extensão do aprender o saber jurídico na faculdade. Subvertendo, desse modo, o seu sentido reflexivo: faculdade → estágio → faculdade. Colocando-o como produtor de verdades diante da abissal diferença entre prática e teoria em uma ambivalência que reflete no aprendizado: estágio → faculdade. Nesta inversão, o

saber apreendido na faculdade só é interessante quando serve ao aprimoramento da conduta disciplinar no estágio, renegando às demais um caráter de “matérias românticas” ou “filosóficas” no sentido pejorativo do termo. Pois ao embasar uma petição, decisão ou qualquer outra peça ou documento jurídico, além de ser considerado mais difícil é, também, considerado perda de tempo. E como se viu o aprimoramento dos gestos não permite esforços desnecessários e que possam comprometer a eficiência e agilidade (Foucault, 2004 130).

A partir da abertura identitária, fortemente corrompida pelo dogmatismo presente na disciplina dos fóruns, é que se opera a inversão de significação dos fins e meios que envolvem o aprendizado. O “por quê?” e “o quê?” aprender são direcionados rumo à produtividade e à consequência desse efeito quando do retorno à faculdade após o término do estágio e principalmente no final da graduação gera um novo desconforto identitário diante da falta de produtividade difícil de suprir. Nesse contexto surgem as questões relacionadas ao “o que fazer?” e a resposta a tal questão tende a ser o retorno para tais instituições disciplinares. Por meio do exame em concursos públicos, assim como no estágio, tenta-se voltar ao meio dogmatizado e burocratizado, para desse modo utilizar esses sistemas especializados para a reconstrução da identidade (Giddens, 2002, p. 134).

Essa preocupação em manter-se operativo, assim como Gregor em *A Metamorfose* (Kafka, 2011, p. 132), que ao acordar metamorfoseado se preocupa não com sua aparência horrenda, mas sim com o fato de estar atrasado para seu trabalho, serve de analogia para o presente texto no sentido da inversão aqui vista. Vez que tal inversão é indicação de que o meio faz uso de todos seus mecanismos de disciplinamento para doutrinar o estagiário, docilizar seu corpo e controlar seu modo de agir. Essa pressão disciplinante no sujeito se dá por uma extensão do que M. Foucault (2004) chama de instituições de disciplina, mas aqui pode ser representado pelo que A. Giddens (2002, p. 134) chama de

sistemas especializados, onde o indivíduo tem um encontro reflexivo que, segundo o autor, auxilia na compreensão/formação de uma identidade.

No entanto, como afirma acima o próprio A. Giddens, a busca por identidade é sempre reflexiva e ao passo que é internalizada uma nova forma de se identificar, esta identidade acaba voltando para as outras faces do cotidiano como no ambiente acadêmico, ou seja, na formação acadêmica em si, causando um afastamento do pensamento não dogmático, mediante uma falsa segurança propiciada pela disciplina e a crença na manipulação prática do sistema – a ideia de fazer algo e de pertencimento a um local. A. Giddens acredita que este encontro reflexivo tende a auxiliar o indivíduo por reconstruir o EU individual, em que “o indivíduo não vive mais em função de preceitos morais extrínsecos, mas através da organização reflexiva do EU. Esse é um ponto importante, pois se segue que a civilização moderna não se funda, como pensava Freud, na renúncia ao desejo” (Giddens, 2002, p.143). Contudo, sem desmerecer a importância reflexiva do EU, se faz necessário afirmar que M. Foucault (2009, 2004) acertou em analisar as semelhanças dos presídios aos manicômios e outras instituições de poder, as influências que todos os aparatos do estado sofrem em comum dos preceitos militares do século XVIII e da teoria burocrática weberiana.

Foucault está errado em atribuir essa semelhança (dos presídios e manicômios à vida civil) à disciplina como tal [...] o que eles têm em comum com os quadros mais amplos da modernidade é a tendência de desenvolver o autocontrole reflexivo mesmo entre minorias que podem parecer intrinsecamente recalcitrantes (Giddens, 2002, p. 149).

O que Giddens chama de “autocontrole reflexivo” se chama de dogmatismo neste texto, pois o caráter reflexivo do autocontrole esta limitado às influências que o meio disciplinar oferece como escolhas certas, ou seja, a escolha mais certa é aquela que favorece o sistema, a que gera agilidade e resultados

favoráveis e em última análise o bem-estar próprio, porém sempre relacionado ao meio em questão e dessa relação para os demais vértices do cotidiano. Estas escolhas são desde modos de interagir no meio até o agir próprio. E neste sentido o autocontrole é um pleno controle: ambiente → indivíduo, ou micro poder (enquanto instituições de disciplina ou sistemas especializados) → indivíduo.

No entanto, Giddens (2002, p. 155) segue ao dizer que “a segurança ontológica, em outras palavras, é sustentada pela própria rotina”, o que é demasiado simples de considerar visto que na rotina se operam os mecanismos disciplinantes. Para contemplar a rotina enquanto mecanismo favorável à segurança ontológica deve se saber qual é essa rotina, ela vem de fora, ou parte de uma vontade? A rotina do estágio é extrínseca do estagiário e não deve se confundir com sua vontade primeira de estar neste ambiente que é consequência de uma vontade de apreender, portanto, intrínseca. Posto isso, a aderência ao ambiente em questão seria, em última análise, segundo a lógica de Giddens uma segurança ontológica de uma ontologia pré-fabrica. Ao fazer que se adeque, quem a ele venha, não só à rotina, mas à disciplina e por fim à identidade comum, o que se insiste aqui, em denominar como dogmatismo.

Essa indicação fica mais evidente na conclusão que Giddens faz na sequência, em que “quando as rotinas por qualquer razão são radicalmente rompidas, ou quando alguém decide especialmente alcançar maior controle reflexivo sobre sua auto identidade, tendem a correr crises existenciais”. Essas crises existências podem ser, sem embargo, a indicação de que a auto identidade é na verdade uma eco identidade, uma vez que faz com que o sujeito se identifique apenas enquanto pertencente ao meio disciplinador. Essa eco identidade, ou auto identidade fraca é a identidade enquanto dogmatizada que é, em suma, o oposto de uma plena busca por identidade. A discrepância entre o dogmatismo no ambiente disciplinar do estágio na justiça estadual

do Rio Grande do Sul e as matérias reflexivas nos anos iniciais nas faculdades de Direito analisadas, é que aquele garante uma identidade posta, vez que estas promovem uma busca própria por identidade.

4. A BUSCA DO ALUNO DE DIREITO POR IDENTIDADE

As matérias reflexivas dos anos iniciais nos cursos de direito analisados refletem a preocupação interdisciplinar na formação daqueles que se pretendem atuar e ou estudar as ciências humanas. Matérias consideradas zetéticas que segundo T. S. Ferraz Jr. (1994) são no âmbito do Direito, por exemplo, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a História, Filosofia, Ciência Política, etc., auxiliam em uma formação não dogmática, que têm como norte o questionamento como posição fundamental, portanto não aceitando conceitos de modo irrefletido. E ainda que no decorrer dos cursos, ou até mesmo no ano inicial (*e.g.*: FURG), existam matérias dogmáticas, a importância das matérias zetéticas no aprendizado consciente em trazer à tona o pensar crítico diante de matérias mais instrumentais. Neste sentido, dogmática não deve ser confundida com o dogmatismo apresentado, ao passo que há a importância em conhecer os códigos, além de a matéria dogmática não ter, isoladamente, a mesma força de influência na formação da frágil auto identidade discente, que os demais fatores disciplinares no ambiente do estágio.

Da leitura da obra *Hermenêutica Filosófica* (2000) de C. L. S. Almeida, H. Flickinger e L. Rohden, sobre as obras de H. G. Gadamer, em especial *Verdade e Método*, pode-se constatar a preocupação com tal assunto aqui levantado. Neste sentido, vê-se que H. Flickinger (2000, p. 46) se preocupa com o papel importante da pergunta no pensamento, como abertura para a alteridade, pois “é ela, a chave”, “abrindo em seu próprio horizonte

a possibilidade de ouvir o outro nas respostas” e como o “primeiro movimento no processo do compreender”. É nesse sentido que, segundo H. Flickinger, “Gadamer dá tanta importância aos diálogos platônicos e, sobretudo, ao papel de Sócrates neles.” Prevalendo nesse sentido a pergunta sobre o responder no processo de desconforto incessante do contínuo conhecer.

A entrada da hermenêutica filosófica é aqui de substancial valor representativo das matérias contramajoritárias aqui chamadas por zetéticas. Contramajoritárias, por ter em vista a quantidade de matérias mais instrumentais no decorrer dos cursos de direito analisados. Nesse sentido tais matérias zetéticas, em especial a hermenêutica filosófica, representam uma fuga dos “monólogos das ciências modernas (Gadamer, 2000, p. 59)”.

C. L. S. Almeida (2000, p. 107-108) confirma, segundo a leitura de Gadamer, tal proposição ressaltando que os pressupostos

da organização metodológica da ciência se faz a partir da reprodução de experiências, isto é, uma experiência se torna cientificamente aceita quando pode ser confirmada através de sua repetição, só é válida à medida que se confirma, só é confirmada quando se repete. Portanto, a ciência fixa uma experiência como sendo digna de crédito científico através de sua reprodutibilidade. Quando uma experiência se reproduz sob a base paradigmática de uma determinada teoria, ela legitima a teoria que a antecipou. No procedimento metodológico da ciência, o que interessa é o elemento positivo das experiências, e isto implica o *esquecimento* da essência negativa que define uma experiência, e mais, decorre daí uma *desconexão*, já que a experiência fica desligada da sua própria história.

Este entendimento é o grande norte do presente trabalho, por denunciar o dogmatismo como uma negação do pensamento científico e crítico. É, uma vez no ambiente em recorte, justiça estadual do Rio Grande do Sul, vê-se na postura reprodutiva de certezas, com base em paradigmas a negação do caráter personalíssimo das facticidades que permeiam as relações singulares de cada caso. Esse processo de (re)produção irrefletida, demos-

tra a fragilidade do pensamento produtivista, que se torna máxima na justiça estadual e invade, reflete no saber/apreender na faculdade por parte do acadêmico em formação.

Tal reflexo, do pensamento dogmático introjetado no estágio, que reflete no retorno ao ambiente acadêmico é percebido, porque, como visto a busca por formação, aprendizagem, compreensão são inerentes à busca natural por identidade. E em meio a esta busca não se tem como separar a vida em distintas áreas como laboratórios assépticos, uma vez que tal busca se dá através da linguagem e ela não é uma ferramenta que se guarda depois do uso (Rohden, 2000, p. 184). Exatamente o contrário a noção que H. G. Gadamer (2000) trás com o “círculo hermenêutico” é a reação circular de compreensão pela arte de falar e compreender, do uno pela parte e da parte pelo uno, sem desconsiderar nenhum e, nesse sentido: “a antecipação do sentido, que envolve o todo, se faz compreensão explícita, quando as partes, que se definem a partir do todo, definem por sua vez esse todo (Gadamer, 2000, p. 141)”.

Podem ser por este motivo que diante do caráter dogmatizante do ambiente em questão o estagiário modifica seu pensar a partir de uma modificação de linguagem. Pois o que se vê em tais estágios é uma logística que muito se assemelha ao *fordismo*, movimento do século XX que objetivava redução máxima dos custos e atender um maior número de pessoas, que são, também, características do Direito Administrativo. Para tal, o *fordismo*, não é necessário mão-de-obra muito capacitada, pois cada trabalhador executa uma pequena tarefa da linha de produção. Nesse sentido, ainda que o papel do estagiário seja de sentenciar, sua tarefa é apenas a de, em última instância, fundamentação com base no entendimento do juiz. E ainda que seja exigido, logicamente, que o estagiário esteja cursando uma graduação em Direito, não há grandes distinções se ele está no segundo ou quarto ano de sua formação acadêmica. Na analogia com o *fordismo*, o entendimento do magistrado é como o parafuso que chega ao

trabalhador (estagiário) para que este o aperte, o quanto for necessário e na parte indicada.

Ainda, referindo-se a analogia, tal como no *fordismo*, que foi interessante para o próprio H. Ford, em contrapartida se teve um desgaste dos trabalhadores por conta da repetição e falta da visão geral da produção, fazendo com que tais trabalhadores não se vissem mais como se viam, gerando crises pessoais, por não terem mais a noção do que produziam, por terem se tornado meros apertadores de parafuso em uma determinada etapa da linha de produção e não se identificando mais com o produto final de seu trabalho. Este processo é evidenciado com similaridade temerária no ambiente em questão. Vez que o estagiário não se reconhece mais como um aluno em aprendizado, mas como um produtor de sentenças, despachos, etc.

Diante desse mal-estar proporcionado por uma busca de identidade enquanto estudante aberto ao saber e o ambiente disciplinador, portanto dogmatizante do estágio, do retorno do estagiário ao ambiente acadêmico, vê-se o processo dogmatizante evidente no que L. Rohden (2000, p. 182), citando Gadamer, chama de “encobrimento mediante a linguagem”. Nesse sentido destaca que um desses encobrimentos “na aceitação sem reparo dos pré-juízos”, que consiste no fato de que a linguagem necessita de preconceitos e uma pré-compreensão dos discursos e que tais preconceitos e pré-compreensões são baseados na cultura e, portanto, tidos como óbvios e inquestionáveis. Dessa forma, o dogmatismo fica ocultado na linguagem e ele é reafirmado em aulas ou matérias dogmáticas e tensionado em matérias zetéticas. E essas tensões tendem a ser evitadas pelo singelo motivo de fugirem à suposta normalidade, em outras palavras, ao óbvio, ao inquestionável. A negação também se dá pelo pretense caráter universalista (e nesse sentido, vazio) de tais matérias (zetéticas), o que poderia voltar ao caráter preconceituoso anterior, mas ao evitar tautologias, explicita-se o porquê de tal universalidade pelo exemplo da hermenêutica filosófica. Ela, segundo Rohden

(2000, p. 183), da leitura de Gadamer, afirma que

a consciência hermenêutica esclarecida manifesta uma verdade superior ao envolver-se na reflexão. Sua verdade é verdade de tradução. Sua superioridade consiste em converter o estranho em próprio ao não dissolvê-lo criticamente nem reproduzi-lo acriticamente, ao revalidá-lo interpretando-o com seus próprios conceitos em seu próprio horizonte e nisso ela é universal.

Neste sentido, um pressuposto fundamental é que o aluno compreenda que carrega sempre consigo seus próprios preconceitos e que leve em conta que a transmissão linguística, de conhecimento, “é tão inerente à opinião do intérprete, que não se torna objetiva para ele em nenhum caso, ou pelo menos, de modo claro e distinto daquele de Descartes” (Rohden, 2000, p. 184). Por isso sua universalidade não deve designar necessariamente a falta de rigor científico ou cientificidade, mas sim deve ser uma noção entre dois extremos: em que de um lado está o retorno aos primórdios da ciência enquanto perguntar-se sobre tal e qual pressupostos tidos por certos e óbvios por suas bases epistemológicas e; de outra banda, a incerteza que acompanha a noção de círculo hermenêutico, em que equívocos entre transmissão e recepção de aprendizagem devem ser sempre considerados, ao levar em conta a subjetividade e não somente ela, mas também a comunidade enquanto construção histórica e estes fatores, de forma imbricada, considerados em sua historicidade. O que poderia muito bem ser compreendido como uma noção de precaução frente ao aprendizado. Retornando ao papel importante do questionamento.

Sobre este aspecto a H. G. Flickinger (2000, p. 46), traz a noção da importância da pergunta no pensamento. Pode-se dizer que o graduar-se é antes um apreender e esse apreender vem do não saber, que corresponde não a total ignorância, pois não existe um marco zero de conhecimento (não ao menos de alguém que se propõe a uma graduação), mas à pergunta: “o que consiste tal conhecimento?”. Graduar-se não pressupõe um conheci-

mento acabado sobre a matéria estudada, mas um aprimoramento das perguntas a serem feitas. O processo de aprendizagem é um processo fenomenológico que antes de convicções promove a dúvida, na paradoxal relação de crescimento geométrico entre o que se aprende e o que se tem por aprender. Segundo, H. G. Gadamer (2000, p. 149), “a compreensão começa quando algo nos chama a atenção” e, afirmando ser esta “a principal das condições hermenêuticas”, diz que isto requer “uma suspensão dos próprios pré-juízos”, mas Gadamer compreende que “toda suspensão de juízos, começa pelos juízos prévios, possui a estrutura lógica da *pergunta*”.

O “chamar a atenção” que Gadamer diz, representa o suscitar de certos preconceitos que não são facilmente desvelados, pois isso implicaria em anulá-los e por se estar sob seu domínio não o (re)conhecemos nem o (re)pensamos como conceitos. E nesse sentido, “não será possível desvelar um preconceito enquanto ele agir continuamente por trás, sem que saibamos, mas somente quando ele for, por assim dizer, suscitado” (Gadamer, 2000, p. 149).

Sob este aspecto lembra-se das dificuldades em quebrar com o pensamento histórico, ao passo que este se destalinga da historicidade, na experiência literária do julgamento de Sócrates por ser considerado subversivo. E o Exemplo de Sócrates é mais fecundo por lembrar a importância da pergunta, vez que “a pergunta assim compreendida abre a porta do horizonte alheio, arrastando consigo o sujeito que a faz. É na pergunta que se empurra para fora de sua reserva, expondo-se” (Flickinger, 2000, p. 46).

Diante dessa abertura ontológica irrefletida do aluno em sua busca por saber, que corresponde a sua busca por identidade, vê-se que o aspecto primordial da dúvida que em um primeiro momento de forma velada o trouxe às cadeiras da universidade e o levou ao estágio, fazem com que este aluno, sob todas as pressões socioambientais e culturais existentes neste ambiente,

que se considera aqui dogmatizante, volte-se para a faculdade e seu aprendizado com uma postura dogmatizada. Assim, parece possível vislumbrar a paradoxal inversão frente ao novo – ao conhecimento. A rapidez com que se promove essa mudança dogmatizante pode ser explicada pela Psicologia comportamental de B. Skinner (1978, p. 372) em seus processos de operantes verbais secundários ou autoclítico e a autocorreção que são algumas das ferramentas que a partir de respostas certas ou erradas se tem reforçadores ou punições dos mais distintos modos. Desde o modo de interação com as pessoas no meio, com determinada linguagem que é compreendida ou rechaçada, inclusive com advertências formalizadas e não somente com gestos, até modos de agir na linguagem, como seguir o entendimento do juiz e aumentar a produtividade como fatores “bons” ao passo que ficar indagando o juiz ou assessor sobre todos os casos e desse modo diminuir a produtividade é tido como algo “mau” e passível de demissão entre outros exemplos, que tornam a metamorfose dogmatizante tão acelerada.

Outro fator a ser levado em conta é a disponibilidade de tempo que se passa nos estágios, que é de aproximadamente 30h (trinta horas) semanais, exercendo funções burocráticas e pouco refletidas sob a pressão constante do ambiente disciplinador ao passo que as horas em sala de aula dificilmente superam tal marca. E ainda que superem, há as divisões entre disciplinas que fazem do contato com matérias mais reflexivas, ser diminuto em relação ao pressuposto dogmatizante e isso em uma ideia simples e abstrata de que tais matérias (zetéticas) sejam de qualidade, com professores competentes e não dogmáticos, além de desconsiderar o ambiente acadêmico como instituição disciplinante. Pois como se viu, uma consequência da formação identitária com base dogmatizada pode tender naturalmente ao retorno a tais instituições, como forma de sentir-se uma vez mais capaz de se autoconhecer, identificar-se e, assim, perpetuar o dogmatismo.

Esse novo paradigma subjetivado tende a lidar com novas situações de dois modos: um deles é evitando tal situação, porém como nem sempre se podem evitar todas as situações que são apresentadas, tem-se a segunda, que como afirma Flickinger (2000, p. 45) frente ao desamparo de algo novo “grita o entendimento: como dominar a situação?”. Esse é o ato de dominar, que é por meio de trazer para o campo do julgado como conhecido. Atitude de procurar um modelo universal que se encaixe na situação é um exercício de ter respostas antes das perguntas, típico pensamento dogmático, que remonta aos primórdios da evolução humana, das credices frente ao desconhecimento da natureza.

Nesse sentido, a questão que se levanta a partir de então é como se faz o caminho inverso frente à torrente dogmatizante? Uma proposta interessante é encontrada nas palavras de L. Rohden (2000, p. 194) que acredita que a reflexão hermenêutica pode ser tomada como uma crítica à ideologia, pois “um problema que aparece na linguagem é que ela pode servir para a manutenção de uma ‘falsa’ consciência”. Nesse sentido, a importância não somente da hermenêutica, mas de matérias zetéticas que não se desvinculem de sua história e muito menos de sua historicidade se faz cada dia mais gritante, frente às inexorabilidades e complexidades dos problemas que são levantados com o “progresso” das ciências e do conhecimento. Um desafio que envolve um constante desconforto e constante vigília, ao se ter consciência de que o processo de aprendizagem, desse modo, a linguagem, é inerente à condição humana.

Por fim, e dialogando com o visto, tem-se frase de R. Shattuck, parafraseado por Rohden (2000, p. 156): “quanto mais nos aproximamos de um acontecimento ou de alguém, menos seguro parece ser nosso conhecimento. As árvores obscurecem a floresta. Quanto mais se sabe, menos se sabe”, e nesse sentido, completa-se a sentença: “[...] quando mais se sabe, menos se sabe”, mas esse menos saber é maior no sentido do saber-se não

sabedor, do que o não saber do não saber.

5. CONCLUSÃO

Pode-se constatar a guisa de conclusão do presente texto que, a partir da leitura de M. Foucault, o ambiente do estágio na Justiça do Estado do Rio Grande do Sul é disciplinador; da leitura de M. Weber se constata o seu caráter burocrático e por fim, conclui-se que se trata de um lugar dogmatizante. Diante desse entendimento, seguiu-se a discussão sobre a busca por identidade do estagiário e o papel central que a linguagem exerce no apreender e a sua influência no agir. Nesse ponto, os aspectos filosóficos hermenêuticos de H. G. Gadamer guiaram a discussão até o pressuposto do necessário retorno à pergunta. Encarando o ato de apreender não de forma infantil ao acreditar-se sabedor e menos ignorante, mas como quem aprende a formular de modo mais preciso determinadas perguntas, que outrora nem sequer sabia existir.

Viu-se que o estagiário da Justiça Estadual do Rio Grande do Sul encontra-se em uma posição de vulnerabilidade por conta de sua abertura ao saber e, portanto, abertura de sua formação identitária. Neste sentido, sua força de vontade em entender o Direito, não somente de modo abstrato, na graduação, mas também na prática forense, propicia que o ambiente disciplinador, burocrático e, então, dogmatizante do estágio promova de modo acelerado o fechamento do pensar. O pensamento ensimesmado reflete na graduação, no aprendizado do estagiário, ao criar de modo paradoxal a negação do que o levou em última instância à faculdade – a dúvida. O aluno introjeta a figura este-reotipada e produtivista do estagiário, por meio das diferentes formas de controle que lhe são exercidas constantemente durante longos períodos diários, cominando no aluno que afirma mais do que duvida. Reflexo disso pode-se ver no interesse posterior pelas matérias que promovem meios para uma maior facilidade no

trato das questões que lhe são apresentadas no estágio, rene-gando às demais matérias, que fogem à instrumentalidade rasa, a alcunha de “românticas” ou “filosóficas” no sentido pejorativo do termo.

Viu-se que a diferença entre a rapidez da influência dogmática e demora do pensamento reflexivo talvez seja reflexo de que o uso do tempo, tanto no estágio e inclusive na faculdade, está quase todo voltado para o dogmatismo. E como a linguagem e cultura estão intrinsecamente ligados a este processo é possivelmente estéril pensar em uma comparação.

Por fim, não se sabe com certeza como se pode dar o caminho de retorno ao pensar reflexivo e não-dogmatizado, nem se um aluno que só tenha experiências acadêmicas esteja, não imunizado, mas no mínimo menos propenso ao processo dogmatizante e também não se sabe a real importância do meio acadêmico no enfrentamento desse processo, além da aparente preocupação inicial nos cursos analisados.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Custódio L. Silva de; FLICKINGER, Hans. G.; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Coleção filosofia n. 117. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- BRASIL, Congresso Nacional. *Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997*. Estabelece normas para as eleições. Brasília: Congresso Nacional, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9504.htm, acessado em 23/04/2017.

- _____. Justiça Estadual do Rio Grande do Sul. *Manual do Estagiário Remunerado da Justiça estadual do Rio Grande do Sul*. Disponível: http://www.tjrs.jus.br/export/concursos_e_estagios/estagios/Manual_de_Estxgio_Remunerado.pdf, acessado em 23/04/2017.
- _____. Ministério da Justiça. *Justiça em números: relatório 2016, ano base 2015*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça - CNJ, 2016. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/10/b8f46be3dbbf344931a933579915488.pdf>, acessado em 23/04/2017.
- _____. Ministério da Justiça. *Levantamento nacional de informações penitenciárias: dezembro de 2014 – INFOPEN*. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN, 2014. Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen_dez14.pdf, acessado em 23/04/2017.
- _____. Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. *Grade curricular da Faculdade de Direito – UFPEL*. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/direito/files/2011/05/GRADE-CURRICULAR-ANUAL-OFICIAL2011.pdf>, acessado em 23/04/2017.
- _____. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. *Grade curricular da Faculdade de Direito – FURG*. Disponível em: http://www.furg.br/bin/cursos/tela_qls_visual.php?cd_curso=052, acessado em 23/04/2017.
- _____. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. *Grade curricular da Faculdade de Direito – UFRGS*. Disponível: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=310, acessado em 23/04/2017.

CAMPOS, Edmundo (org. e trad.) *Sociologia da burocracia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do*

- Direito: técnica, decisão, dominação*. 2ª ed.: São Paulo, Atlas, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 27ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 29ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- KAFKA, Franz. *Essencial Franz Kafka*. Introdução e tradução de Modesto Corone. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
- KELSEN, Hans. *Teoria pura do Direito*. Tradução de João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SKINNER, Burrhus. *O comportamento verbal*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. Ed. Da Universidade de São Paulo. São Paulo: Cultrix, 1978.
- STRECK, Lenio L. *Contra o neoconstitucionalismo*. In Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional: Curitiba, 2011, n. 4, jan-jun. p. 9-27.