



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS

ANA LAURA SILVA VILELA

A DIMENSÃO COLONIAL DO CONHECIMENTO:
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA DESDE A AMÉRICA
LATINA

JOÃO PESSOA
2014

ANA LAURA SILVA VILELA

**A DIMENSÃO COLONIAL DO CONHECIMENTO:
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA DESDE A AMÉRICA
LATINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ciências Jurídicas.
Área de Concentração: Direitos Humanos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide

JOÃO PESSOA

2014

V699d Vilela, Ana Laura Silva.
A dimensão colonial do conhecimento: contribuições
teóricas para a educação jurídica desde a América Latina / Ana
Laura Silva Vilela.- João Pessoa, 2014.
131f.
Orientadora: Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCJ
1. Direitos humanos. 2. Educação jurídica - América Latina.
3. Colonialidade do saber. 4. Pluralismo jurídico.

UFPB/BC

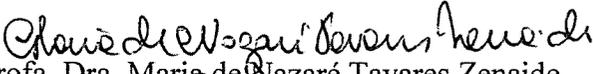
CDU: 342.7(043)

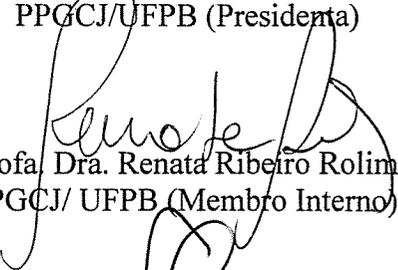
ANA LAURA SILVA VILELA

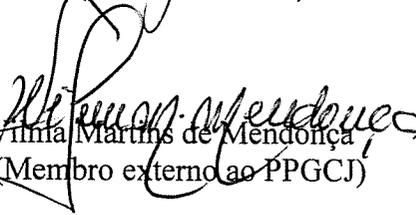
**A DIMENSÃO COLONIAL DO CONHECIMENTO:
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA DESDE A AMÉRICA
LATINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas – Área de Concentração em Direitos Humanos, do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Ciências Jurídicas pela Banca Examinadora composta dos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide
PPGCJ/UFPB (Presidenta)


Prof. Dra. Renata Ribeiro Rolim
PPGCJ/ UFPB (Membro Interno)


Prof. Dra. Wilma Martins de Mendonça
PPGL/UFPB (Membro externo ao PPGCJ)

Prof. Dra. Alejandra Leonor Pascual
PPGD/UnB (Membro externo à instituição)

JOÃO PESSOA, 08 DE JULHO DE 2014

À Dona Santana (*in memoriam*), a minha inteligentíssima vó Ana, de quem herdei o nome, e, sendo também Ana, vim dar conta de sua sina de mulher-nordestina-migrante em busca de melhor vida para sua linhagem. É o caminho de volta de Goiás, um retorno. Na Paraíba, o “Norte” que ela tanto me narrou, sua presença/ausência se fez abundante. Vó, eu continuo as linhas que a senhora começou há sessenta anos.

AGRADECIMENTOS

Vir caminhando de outra terra para me reencontrar neste lugar que hoje carrego em mim significa agradecer primeiro à Parahyba pela gentileza da acolhida; o povo paraibano em toda sua generosidade, o aprendizado das lutas, o sol de fevereiro a fevereiro e a doce sensação de poder fazer morada no mar.

Estabelecer um ponto final – mesmo que provisório – neste trabalho é reconhecer todas as forças, todos os braços que se estenderam até mim, todo o amparo que recebi nos momentos em que me vi estrangeira com um medo terrível de falhar. Diante dessas dádivas de encontros, de enxugar de lágrimas, de passos dados juntos e juntas, de cicatrização das feridas que vieram de outras terras, ao apresentar estas páginas – sempre inacabadas – sinto uma enorme alegria de poder agradecer e escrever os (muitos) nomes daquelas e daqueles que também as escreveram comigo:

A Emerson Erivan de Araújo Ramos, a minha família aqui, pelo apoio incondicional, pela fraternidade plena em todo o amor e as raivas a que me submeteu. Presente verdadeiro de Oxalá, que compartilhou comigo sua casa, sua vida e sua família. Amo você meu casinho de Oxaguiã!

A Professora Nazaré Zenaide, por tantas generosidades que nem caberiam nestas páginas. Pela compreensão, o respeito ao meu trabalho e protagonismo, a solidariedade com os meus processos de escrita e cicatrização. Por ser um exemplo de ética docente na universidade e por dar provas aos meus olhos quase descrentes que além de ser necessário, é possível que a universidade tente caminhar de mãos dadas com as lutas do povo.

A Andreia Marreiro, a notívaga piauiense, testemunha constante deste trabalho com quem pude dividir todas as angústias e descobertas. Agradeço o otimismo e confiança que me doou, as ligações demoradas, os nossos caminhos, carinhos e co-orientações compartilhadas.

A NathyGeo (Nathaly Cardoso), pela grandeza da generosidade, amparo material e emocional, por trazer alegrias, amor, bondade, gargalhadas e armadas sergipanas para o apto 102 Aquário, além de aguentar meu mau humor permanente na conclusão da dissertação.

A Carla Miranda, pela atenção e generosidade, pelo papel pedagógico que desempenha na vida e nas linhas que escrevo.

A Zenilda de Oliveira de Araújo, com quem aprendi a me conhecer muito, pelo amparo material, o cuidado, a bravura e a maternidade com que me adotou.

A Thiago Henrique Cavalcante, o Tchitchi, por me lembrar que se aprende mais com as crianças. Pelos olhinhos brilhantes no escuro de uma noite de domingo, por me considerar sua titia mais diva.

À servidora Luísa Gadelha pela prontidão e gentileza com que auxiliou todas as necessidades administrativas no Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas (PPGCJ).

A minha mãe Francisca Silva por todo o seu esforço em me dar a melhor educação e por apoiar renunciadamente a minha vocação para a escola.

A Alan Carlos Ferreira Vilela, meu pai, pelo sustento material das minhas escolhas e pela compreensão da distância.

A Daniel Carlos e Pedro Paulo Silva Vilela, meus irmãos, por serem o meu motivo de seguir em frente, o ponto de partida e de chegada.

A Ana Paula da Silva França, pela ajuda incondicional, por ser uma referência e a segurança do caminho de volta.

A Leidiane da Silva Xavier, irmã minha, meu chão goiano, a que estará presente em todas as páginas que ainda eu vier a escrever. Assim, agradeço também ao Paulo Eduardo, meu cunhado-irmão, agradecida pelo meu lugar cativo na casa e no banco de trás do carro.

A Laís Pereira Ribeiro, pela grandeza e onipresença de sua amizade, cuidado e amor em cada dia deste trabalho, em cada linha da minha vida paraibana, mesmo separadas por quilômetros e saudades.

A comadre Jordana Ribeiro de Ávila, por ser um espelho onde me reflito, por seu exemplo de mulher.

A Renata Moreira, a Mag, pela força, pela nossa amizade de vida toda, pelas mensagens de apoio permanentes.

A Heloisa Helena de Sousa, pelo inexplicável de nossa admiração e afeto mútuos, pelo conforto e força que a sua amizade sempre me trouxe, pela Clarinha, pelos cafés, pelas risadas e aventuras.

A Socorro Almeida, pela amizade dialética, a companhia constante, a solidariedade feminista e por espalharmos diuturnamente graça ao longo de João Pessoa.

A Cida Alves, pelos ouvidos, sorrisos e pela música.

A César Santos, pela companhia, ombros e socorros permanentes no apto 102 Aquário.

A Mayara Carvalho, *cariño*, pelo dividir do giz no estágio docência, pelo apoio intelectual e emocional para a conclusão deste trabalho, por me divertir com seu ofício de vilã.

A Daniela Matias, a Dra. Dai, afinal “é sempre um grande aprendizado estar em sua companhia”.

A Fernanda Cristina Franco, pelas tardes com Antônio – pequeno gênio-astrólogo ruivo - e pelas discussões acerca da colonialidade, América Latina e povos indígenas, agradecendo ainda pela disposição em ouvir a respeito do trabalho, além da amizade e admiração construída.

A Professora Wilma Mendonça, pela prontidão em apresentar textos e livros indispensáveis ao trabalho e a disposição em dialogar sobre ele.

A Ana Lia Almeida e Luana Amaral, por terem viabilizado num domingo muito agradável em Cabedelo muitos dos encontros que foram fundamentais para o aprendizado e vida em João Pessoa: a Marcha Mundial das Mulheres e o Curso Realidade Brasileira.

Às colegas e aos colegas de mestrado, pela convivência amável nestes anos: João Adolfo Ribeiro Bandeira, Iarley Pereira de Sousa, Crismara Lucena, Priscila Seixas, Celmira Alfredo, Philippe Cupertino e tantas outras e outros.

Aos colegas e às colegas no Curso de Etnografia, Hannah Brito, Oona Caju, Liziane Correia, Philippe Cupertino, Fernanda Franco, Professora Renata Rolim e Professor Ninno Amorim pelo situar dos estudos antropológicos, fundamentais daqui em diante.

À Marcha Mundial de Mulheres, pelo aprendizado de ser mulher, e de só ser mulher porque somos mulheres - no plural e juntas. Ao me reconhecer como mulher, ao lado e na luta com outras mulheres, tenho aprendido a ser mulher. Agradeço especialmente a Ângela Pereira, Vera Lúcia Freire, Heloísa Helena de Sousa, Ítala Carneiro e Socorro Almeida pelas partilhas e vivências.

Ao Curso de Realidade Brasileira, por me reafirmar a urgência do conhecimento contextual, militante, próprio e para a mudança do mundo. Agradeço à Assembleia Popular na Paraíba e à Comissão Político-Pedagógica (Ruth Fideles, Bell Meira, Pedro Couto, Ítala Carneiro, Renata Rolim, Ana Lia Almeida, Felipe Ximenes, Marcos Freitas e Gleyson Melo) pelo ambiente indispensável para a seleção do tema deste trabalho e de discussão permanente sobre o mesmo.

À *egbé* do *Ilé Asè Omidewá*, representada por todas irmãs e irmãos-de-santo e pela *Iyálorixá* Lúcia de Fátima Batista d'*Osún* (Mãe Lúcia de Oxum) pelo acolhimento, mística e fraternidade.

Finalmente; principalmente(!) a Iemanjá, dona da minha cabeça, soberana da minha vida. *Adupé Iyá mi Yemonja.*

*América,
não invoco teu nome em vão*
PABLO NERUDA

*(...)Tenho vinte e cinco anos
De sonho e de sangue
E de América do Sul
Por força deste destino
Um tango argentino
Me vai bem melhor que um blues
Sei que assim falando pensas
Que esse desespero é moda em 76
E eu quero é que esse canto torto
Feito faca, corte a carne de vocês
E eu quero é que esse canto torto
Feito faca, corte a carne de vocês*

BELCHIOR

RESUMO

Diante do incômodo em relação à escassez de pensadores(as) latino-americanos(as) nos debates e formação jurídicos, esta dissertação busca interpretar de que modo a crítica à dimensão colonial do conhecimento pode ser direcionada à Educação Jurídica, analisando se a realidade político-jurídico da América Latina oferece contribuições próprias para um enfrentamento pedagógico. De início, apresenta-se a América Latina em suas conformações políticas e epistemológicas, segundo as quais se pode identificar um contexto político distinto e a constituição de um pensamento crítico próprio, o qual reivindica que a América Latina desconstrua vínculos de imitação e inferioridade em relação à Europa. Trata-se de confrontar o eurocentrismo e o colonialismo vigentes na realidade social e conseqüentemente nas teorias e práticas científicas. Em outras áreas do conhecimento, como a filosofia e as ciências sociais, é possível identificar o amadurecimento do debate a respeito da necessidade de uma ciência própria com vistas à transformação das estruturas desiguais e coloniais que persistem neste espaço particular. Entre as discussões realizadas em outras áreas, destacam-se as categorias colonialismo intelectual e colonialidade do saber, que questionam a cultura servil da ciência que se formula na América Latina, bem como explicitam o caráter colonial/civilizatório da ciência tradicional, que se pretende uma epistemologia única, que exclui saberes “outros” – saberes dos povos e práticas vítimas da colonização – como produção de conhecimento válido. Assim, busca-se elaborações teóricas que tenham apontado ainda que indiciariamente para o reconhecimento da feição colonial do Direito e da Educação Jurídica. No esforço de dialogar a crítica à colonialidade com o saber jurídico, é necessário resgatar o debate acumulado acerca da Educação Jurídica, que reúne críticas ao seu caráter bacharelesco, tecnicista, legalista e sua limitação metodológica etc., num verdadeiro consenso sobre a existência de uma crise da Educação Jurídica. Dentre essas contribuições, a que mais se aproxima à análise levantada neste trabalho é aquela que identifica o problema fundamental da Educação Jurídica na concepção epistemológica dominante de Direito. A crítica epistemológica à Educação Jurídica possibilita o reconhecimento de que a univocidade pretendida e ensinada pela Educação Jurídica não é suficiente para o contexto latino-americano, caracterizado pela diferença cultural e as desigualdades sociais. Este desafio epistemológico demanda ressignificar o jurídico a partir da experiência da América Latina, ambiente no qual se identifica o pluralismo jurídico, uma vez que as manifestações jurídicas não se limitam ao Estado-Nacional, mas sim insurgem dos movimentos sociais e das demandas interculturais dos sujeitos localizados na ferida colonial.

Palavras-chave: América Latina; Colonialismo Intelectual; Colonialidade do Saber; Educação Jurídica; Pluralismo Jurídico.

RESUMEN

Frente la incomodidad relativa a la escasez de pensadores(as) latino-americanos(as) en los debates y formación jurídicos, esta tesis trata de interpretar cómo la crítica de la dimensión colonial de conocimiento puede ser dirigida a la Enseñanza Jurídica para analizar si la realidad política y jurídica de Latinoamérica ofrece contribuciones propias para un afrontamiento pedagógico. Inicialmente, se presenta Latinoamérica en sus conformaciones epistemológicas y políticas, en las cuales se puede identificar un contexto político distinto y la constitución de un pensamiento crítico propio, afirmando que Latinoamérica debe deconstruir lazos de la imitación y la inferioridad con relación a Europa. Es importante enfrentar el eurocentrismo y el colonialismo que existe en la realidad social y en consecuencia, en las teorías y prácticas científicas. En otras áreas de conocimiento como la filosofía y las ciencias sociales, es posible identificar la maduración del debate sobre la necesidad de una ciencia propia, con vistas a la transformación de las estructuras desiguales y coloniales que persisten en este espacio específico. En el debate en otras áreas de conocimiento, se encuentran las categorías colonialismo intelectual y colonialidad del saber, que se dedican a cuestionar la cultura servil de la ciencia que se formula en Latinoamérica, así como explicitar el carácter civilizador/colonial de la ciencia tradicional, su pretensión de ser una epistemología universal, excluyendo conocimientos “otros” – conocimientos de las poblaciones e prácticas víctimas de la colonización - de la producción de conocimiento válido. De este modo, se presentan elaboraciones teóricas que han señalado aunque indirectamente para el reconocimiento del carácter colonial del Derecho y de la Educación Jurídica. En un esfuerzo por involucrar la crítica de la colonialidad con el conocimiento jurídico, es necesario rescatar el debate acumulado en/sobre la Educación Jurídica, reuniendo críticas a su carácter bacharelesco, tecnicista, legalista y a sus limitaciones metodológicas, en un verdadero consenso sobre la existencia de una crisis de la Educación Jurídica. Entre estas aportaciones, la que más se aproxima del análisis planteado en este trabajo, es aquella que identifica el problema fundamental de la educación legal en la concepción epistemológica dominante de Derecho. La crítica epistemológica de la Educación Jurídica, permite el reconocimiento de que la universalidad deseada y enseñada por la Educación Jurídica no es suficiente para el contexto latinoamericano, que se caracteriza por las diferencias culturales y las desigualdades sociales. Este desafío epistemológico requiere reformular el jurídico través de la experiencia de Latinoamérica, donde se manifiesta el pluralismo jurídico, ya que las manifestaciones legales no se limitan al Estado-Nación, pero si surgen de los movimientos sociales y de las demandas interculturales ubicados en la herida colonial.

Palabras clave: Latinoamérica; Colonialismo Intelectual; Colonialidad del Saber; Educación Jurídica; Pluralismo Jurídico.

LISTA DE ABREVIATURAS

AJP - Assessoria Jurídica Popular

AJUP – Assessoria Jurídica Universitária Popular

ALBA - Aliança Bolivariana para os povos de Nossa América

ALCA - Área de Livre Comércio entre as Américas

CES – Câmara de Educação Superior

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CNE – Conselho Nacional de Educação

EZLN – Exército Zapatista de Libertação Nacional

IPDMS – Instituto de Pesquisa, Direitos e Movimentos Sociais

MCD – Marco Modernidade-Colonialidade-Descolonialidade

MST – Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra

RENAJU – Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária Popular

RENAP – Rede Nacional de Advogadas e Advogados Populares

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DESDE A AMÉRICA LATINA: APORTES TEÓRICO- CONCEITUAIS	19
1.1 A DISTINÇÃO DO CONTEXTO POLÍTICO LATINO-AMERICANO	19
1.2 A EXISTÊNCIA DE UM PENSAR DESDE <i>NUUESTRA AMÉRICA</i>	24
1.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA UMA CRÍTICA À DIMENSÃO COLONIAL DO CONHECIMENTO	33
1.3.1 EUROCENTRISMO	34
1.3.2 COLONIALISMO	39
2 A CRÍTICA À DIMENSÃO COLONIAL DO CONHECIMENTO	43
2.1 COLONIALISMO INTELLECTUAL: UM DEBATE INICIADO EM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO	43
2.2 COLONIALIDADE DO SABER: UMA CRÍTICA À MODERNIDADE	55
2.3 INDÍCIOS DA CRÍTICA À DIMENSÃO COLONIAL NA ÁREA DO DIREITO	63
3 APROXIMANDO A CRÍTICA À DIMENSÃO COLONIAL AO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL	79
3.1 EDUCAÇÃO JURÍDICA: O DEBATE ACUMULADO	79
3.2 “O DIREITO QUE SE ENSINA ERRADO”: O PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO	92
3.3 RECONHECER POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS: PLURALISMO JURÍDICO EM UMA FEIÇÃO LATINO-AMERICANA	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

Diante da realidade latino-americana e da necessidade de se produzir conhecimento a partir desta realidade, o presente trabalho busca esclarecer o significado da crítica colonial e suas implicações para a Educação Jurídica, identificando se o contexto político e epistemológico da América Latina oferece potencialidades pedagógicas para a formação em Direito.

Considerando que a crítica à dimensão colonial do conhecimento que se produz e que se ensina na América Latina pode ser observada em outras áreas do conhecimento, como a filosofia e as ciências sociais, e a reivindicação pela construção de um conhecimento enraizado na realidade latino-americana, é possível direcionar esta crítica à Educação Jurídica articulando as especificidades e o acúmulo de reflexões acerca da mesma. Além disso, o contexto sócio-político da América Latina, marcado profundamente pelo passado colonial, cujas consequências permanecem nas desigualdades social e racial, fazem desse um contexto distinto, caracterizado por experiências que questionam as noções de Estado, Direito, democracia, universidade, conhecimento entre outros.

A crítica à dimensão colonial do conhecimento pode ser identificada através das categorias colonialismo intelectual e colonialidade do saber. A primeira diz respeito especialmente à reprodução indiscriminada de autores(as) e temáticas transplantadas dos centros hegemônicos de produção do conhecimento: Europa e Estados Unidos (BORDA, 1987; CABRERA, 2013; GOMES, 1994; SANTOS, 2006) e aponta para a necessidade de uma “ciência própria”. Já a colonialidade do saber se refere ao viés étnico-racial e à invisibilidade epistêmica dos conhecimentos subalternizados sobre os quais a ciência moderna constrói (DUSSEL, 1994, 2005, 2008; ESCOBAR, 2003; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2008, 2006).

O encontro e a opção em trabalhar com a referida temática são resultado da inquietação da pesquisadora diante da ausência de autores e autoras, teorias e temas relacionados à América Latina durante todo seu período de graduação e pós-graduação em Direito. Um incômodo ao observar que se estuda exaustivamente institutos jurídicos do Direito Alemão, as origens do Direito atribuídas a códigos e leis romanas, todas ao passo que as realidades presentes no Brasil seguiam silenciadas: a escravidão submetida aos povos africanos, o conflito permanente em torno da questão agrária etc., e especialmente as alternativas construídas nesse contexto.

Para todo problema originado na realidade do Brasil a Educação Jurídica oferece uma infinidade de expressões em grego, alemão e latim. Por que motivo a educação em Direito segue surda às teorias latino-americanas? Não existiria no âmbito do Direito, proposições teóricas que

se propuseram a discutir os problemas comuns aos países latino-americanos a partir da realidade da América Latina? Por que estudar apenas as Revoluções e Estados Liberais e seguir ignorando experiências de descolonização do Estado como as que ocorrem na Bolívia e no Equador? Por que existe autoridade em citações de autores(as) alemães e ingleses e nas referências bibliográficas dos trabalhos e manuais jurídicos não constam obras de paraguaios(as), cubanos(as) ou venezuelanos(as)?

Entretanto, levantar esse problema em qualquer área do conhecimento é delicado por se tratar de uma crítica que não escapa a diferentes correntes teóricas, que continuam a se referenciar no Norte europeu e estadunidense ou a produzir ciência cega e unicamente por meio da linguagem da modernidade, sem “mudar os termos da conversação” para utilizar uma expressão de Walter Mignolo, ou desvelar a natureza colonial da produção do conhecimento, em sua essência civilizatória. Nas palavras de Cesar Rodrigues Garavito (2011, p.12), quando se trata de visibilizar o caráter colonizado do conhecimento e educação jurídicos “não há quem esteja livre de culpa para atirar a primeira pedra proverbial”.

Ainda que a dimensão colonial da educação jurídica possa aparentar ser um elemento facilmente percebido, abordar metodologicamente esta temática se mostra uma tarefa complicada. Primeiro, porque foram encontradas poucas contribuições que se debruçassem sobre a colonialidade presente na educação jurídica, para além de artigos e ensaios elencados neste trabalho (capítulo 2). Afirmar que não exista pesquisa nesse sentido pode parecer precipitado, visto que colaborações anteriores serviriam de orientação e facilitariam a abordagem teórica e metodológica deste problema.

Frente a esta dificuldade, houve muitas tentativas de abordar o problema. Tendo em vista a indissociabilidade entre Ensino/Pesquisa/Extensão na educação universitária assentada no art. 207 da Constituição Federal, inicialmente pareceu ser relevante que se apresentasse um diagnóstico da Educação Jurídica que apresentasse dados empíricos que atestassem a presença do colonialismo intelectual e da colonialidade do saber, através da análise dos projetos político-pedagógicos de curso e das ementas das disciplinas no âmbito do Ensino; das temáticas e referências bibliográficas na Pesquisa; e do mapeamento das ações de Extensão universitária. Ocorre que, conforme constata Samir Amin (1989) ao tratar do eurocentrismo, a dimensão colonial não pode ser percebida com precisão.

Assim, identificar o colonialismo intelectual e a colonialidade do saber não é uma tarefa de fácil verificação porque não existe um termômetro para isto. Metodologicamente, como consistiria investigar essas categorias na Educação Jurídica? Seria eficiente mapear as referências bibliográficas das disciplinas, monografias, teses e dissertações, para saber se os(as)

autores(as) são ou não latino-americanos? Parece que não, pois conforme os autores (Julio Cabrera, Orlando Fals Borda e Roberto Gomes) que discutiram o colonialismo intelectual demonstram, pode haver um intelectual latino-americano que discuta a América Latina a partir de teorias cujas origens são nos problemas da realidade europeia ou estadunidense, e cuja apropriação dessas teorias não se dê de forma criativa, antropofágica. Pode haver elaborações teóricas que simplesmente enquadrem categorias externas à realidade local, por exemplo, um trabalho que busque discutir ações afirmativas no Brasil e se limite às contribuições da teoria estadunidense. De toda forma, identificar o colonialismo nas referências bibliográficas e marcos teóricos ficaria encargo do pesquisador, ou no caso, da pesquisadora que estivesse realizando a pesquisa. Não seria um trabalho confiável para os padrões de um trabalho acadêmico-científico, não seria produtor ou honesto.

Ainda quanto à abordagem metodológica de um trabalho que se proponha a evidenciar a dimensão colonial da Educação Jurídica, vale questionar a utilidade do levantamento de conteúdos curriculares das disciplinas do curso de Direito. A Resolução nº 09 de 26 de setembro de 2004 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação que institui as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito, apresenta disciplinas do Eixo de Formação Fundamental e do Eixo de Formação Profissional. Entretanto, depara-se novamente com a fragilidade de se separar o que dialoga e o que não dialoga com a América Latina, levando-se em consideração um problema epistemológico transversal: o Direito que se ensina e se pratica nas diferentes instâncias (Legislativo, Executivo e Judiciário) é o Direito Moderno (DAMÁZIO, 2012).

Diante de tais desafios, no que diz respeito ao método, esta dissertação se aproxima do paradigma indiciário – contribuição apresentada pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989) – pois a verificação da colonialidade da Educação Jurídica não pode ser verificada facilmente, exigindo atenção para “pistas”, “sintomas” e “indícios” de uma realidade “complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p.152). Além disso, demanda uma abordagem interdisciplinar, porque se vale de “um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes ligadas entre si pelo empréstimo de métodos e termos chave” (idem, p. 170). O método indiciário parte da compreensão de que “se a realidade é opaca existem zonas privilegiadas – sinais – indícios que permitem decifrá-la” (idem, 1989, p.170). Tal perspectiva metodológica será melhor tratada no tópico 2.3 ao se apresentar os indícios da crítica à dimensão colonial na Educação Jurídica.

Em vez de apenas acrescentar outra crítica ao rol das críticas apresentadas à Educação Jurídica, uma vez que o papel da reflexão acerca da Educação Jurídica deve ser apresentar

alternativas para a superação de seus desafios (SOUSA JÚNIOR, 2011), o caminho adotado por este trabalho busca: 1) caracterizar o contexto político e epistemológico da América Latina; 2) levantar os aspectos teóricos que compõem o que aqui se refere por “crítica à dimensão colonial” através das categorias colonialismo intelectual e colonialidade do saber; 3) apresentar indícios da crítica à dimensão colonial do conhecimento na área do Direito; 4) identificar no debate tradicional acerca da Educação Jurídica aberturas para uma crítica à colonialidade, e; 3) identificar possibilidades epistemológicas a partir da América Latina para o enfrentamento da dimensão colonial da Educação Jurídica.

No primeiro capítulo propõe-se caracterizar a América Latina por meio da partilha de experiências histórico-sociais entre os diferentes países que compõem esse espaço, que perpassam o mesmo passado colonial (TODOROV, 2003), a colonização parasitária (BOMFIM, 2008) e emergência de movimentos de resistência à realidade desigual, etc. bem como se apresenta a existência de um pensamento crítico latino-americano que visa produzir conhecimento a partir da realidade de “Nossa América” (MARTÍ, 2011; LANDER 2005).

É possível identificar dois sentidos na crítica à dimensão colonial, que não sendo antagônicos, realçam determinadas características da produção de conhecimento. Trata-se da discussão acerca do “colonialismo intelectual” e da “colonialidade do saber”¹. Antes de expor o que se entende por colonialismo intelectual e colonialidade do saber é necessário apresentar as concepções de eurocentrismo e colonialismo. A primeira (AMIN, 1989; DUSSEL, 1994) consiste na ideologia que coloca a Europa como o centro da História e momento superior de desenvolvimento social, condicionando as teorias sociais, dentre outros aspectos. Já o colonialismo (CESAIRE, 1979; FANON, 2005) diz respeito ao processo violento pelo qual as nações europeias introduziram o servilismo e a inferioridade associados às estruturas políticas e cognitivas que impuseram sobre os povos que dominaram. .

No segundo capítulo são esclarecidas as categorias colonialismo intelectual (BORDA, 1987) e colonialidade do saber (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2008), a primeira a partir das reflexões produzidas na filosofia (CABRERA, 2013a, 2013b; GOMES, 1994) e nas ciências sociais (BORDA, 1987; SANTOS, 2006) e a segunda partindo-se da contribuição do marco

¹ Deve-se ressaltar novamente que a distinção entre colonialismo intelectual e colonialidade do saber que se faz neste trabalho consiste mais em um realce didático do que em uma divergência teórica. Quando se direciona a crítica ao uso restritivo de autores(as) dos centros de produção do conhecimento do Norte (colonialismo intelectual) ou à racionalidade moderna, em ambas perspectivas há o consenso de que os modelos atuais de produção de conhecimento e educação devem ser substituídos por uma forma própria de conhecimento a partir da América Latina. As abordagens convergem na necessidade de novos modelos, por exemplo o que Fals Borda chama de “ciência outra” ou os esforços propostos pelo marco modernidade-colonialidade-descolonialidade (MCD) para um pensamento descolonial, constituído de “saberes outros”.

modernidade/colonialidade/descolonialidade (MCD) (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2006, 2008).

Para isto, serão apresentadas as abordagens que foram encontradas, as quais mesmo indiciárias – uma vez que se trata de artigos científicos e de opinião e uma tese - problematizaram a dimensão colonial da produção de conhecimento em Direito. Uma vez que o caminho traçado anteriormente cuidou de visualizar as inquietações acerca da dimensão colonial realizadas em outras áreas do conhecimento (Filosofia e Ciências Sociais) o que se empreende aqui é indicar de que modo esses questionamentos tem sido levantados internamente na área do Direito. Estes textos se aproximam do problema por diferentes perspectivas; há os que realizem uma crítica geral ao colonialismo intelectual da Educação Jurídica (GARAVITO, 2011; GOÉS JR, 2012; MEDEIROS, 2011) ou à colonialidade do conhecimento jurídico (PAZZELLO, et.al., 2011; DAMÁZIO, 2011) defendendo que o enfrentamento possa ser realizado a partir do enfoque da Antropologia Jurídica.

O terceiro capítulo cuidará de apresentar o debate tradicional no âmbito da Educação Jurídica percebendo até que ponto esta discussão oferece elementos para uma crítica, dessa vez, à perspectiva colonial. Trata-se das discussões acerca do consenso da crise da Educação Jurídica (SOUSA JÚNIOR, 2011; RODRIGUES 2003), do currículo e das reformas curriculares (MACHADO, 2009) e a cultura bacharelesca (VENÂNCIO FILHO, 1982). Contudo, antes é necessário apresentar o contexto da educação superior no Brasil, no qual a Educação Jurídica se situa, bem como o seu histórico, marcado pela formação das elites que estudavam Direito para ocupar cargos na burocracia do Brasil Império (SOUZA, 2011). Confrontar o modelo vigente de Educação Jurídica pressupõe também esclarecer qual o marco teórico-epistemológico do Direito que se ensina (LYRA FILHO, 1980), que consiste no Direito Moderno (DAMÁZIO, 2012), o qual se fundamenta unicamente no Estado-Nacional (monismo jurídico) e conseqüentemente no normativismo jurídico – a redução da experiência jurídica às normas emanadas pelo Estado.

Por fim, apresenta-se o pluralismo jurídico enquanto possibilidade epistemológica que, compreendida pela Educação Jurídica, pode contribuir para o reconhecimento de outros centros de produção do jurídico, dialogando com a realidade latino-americana. Na América Latina, o pluralismo jurídico apresenta uma feição distinta, onde juridicidades emergentes das lutas sociais sugerem uma alternativa epistemológica e teórica de se aprender o Direito face ao modelo hegemônico incorporado pelo Direito Moderno e conseqüentemente pela Educação Jurídica.

1 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DESDE A AMÉRICA LATINA: APORTES TEÓRICO-CONCEITUAIS

Para discutir a existência da colonialidade do saber e a relevância da realidade latino-americana para a Educação Jurídica é necessário esclarecer os fundamentos teóricos sobre os quais se ergue esta crítica. Trata-se de justificar a partir das especificidades do contexto político latino-americano, o motivo pelo qual este trabalho opta em partir do reconhecimento da América Latina enquanto categoria política e teórica.

Busca-se caracterizar o contexto político da América Latina através de acontecimentos históricos compartilhados como a violência colonial, o capitalismo dependente, a diferença cultural, mas também as resistências organizadas ao longo do continente.

Em seguida, cuida-se de apresentar a América Latina como um contexto epistemológico, onde existe a constituição de um pensamento que objetiva ser próprio; voltado para a realidade latino-americana e para sua transformação. A produção de conhecimento desde *Nuestra América* é ilustrada através de pensadores (MARTÍ, BONFIM) que foram pioneiros a reivindicar a ideia de América Latina para a construção de saber neste espaço. Apresenta-se a teoria da dependência, a teologia da libertação, a pesquisa participante, a educação popular e o debate latino-americano de universidade como exemplos da existência deste pensar próprio da América Latina.

No último tópico do presente capítulo, são trabalhadas as categorias eurocentrismo e colonialismo, pois conforme se depreenderá no decorrer do texto, ao se discutir a dimensão colonial do conhecimento há uma alusão recorrente ao modo de encarar o mundo que é pautado por padrões europeus que se consolidaram durante a experiência da colonização e com a perpetuação do colonialismo.

1.1 A DISTINÇÃO DO CONTEXTO POLÍTICO LATINO-AMERICANO

Para discutir a dimensão colonial da Educação Jurídica, parte-se de um lugar de fala: a América Latina. Por isso, inicialmente é necessário concordar com o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro em sua afirmação de que “a América Latina existe” (RIBEIRO, 1986, p. 11). Este pressuposto da existência da América Latina não é algo unânime como a primeira vista pode parecer. Primeiro, porque a América Latina não consiste em um espaço homogêneo, mas sim numa multiplicidade de povos e nações que apesar de suas distinções comungam de um mesmo passado colonial, o qual acarreta consequências até os dias atuais.

Considerando que apresentar um contexto político da América Latina não é uma tarefa fácil, qualquer delimitação que este trabalho propusesse seria arbitrária. Desta forma, busca-se caracterizar a América Latina a partir de determinados delineamentos histórico-políticos comuns e do reconhecimento da existência de um pensamento crítico latino-americano, o qual reivindica que a América Latina pense e construa conhecimento a partir de sua própria realidade.

A colonização à qual a América Latina foi submetida por parte de Portugal e Espanha, se manifestou de forma parasitária (BONFIM, 2008, p.77), pois as metrópoles se sustentavam através da exploração (“saque”) (BONFIM, 2008, p. 268) de suas colônias, da apropriação da terra, do massacre e escravidão dos povos indígenas (aos quais fizeram suceder os povos africanos raptados de suas terras e escravizados) e da exploração de bens naturais (ouro, prata e vida humana!) para que as metrópoles europeias pudessem se desenvolver livremente (BONFIM, 2008, p. 77-78). A colonização parasitária impediu que as colônias se desenvolvessem economicamente, e, além disso, as instituições sociais e intelectuais permaneceram a “reprodução grosseira” da metrópole (BONFIM, 2008, p.105).

O resultado dessa perspectiva parasitária é que o desenvolvimento econômico dos países na América Latina ocorre até os dias atuais na forma de um capitalismo dependente. De acordo com Teotônio dos Santos (2012, p. 399) o capitalismo dependente é a circunstância onde determinados países tem a “economia condicionada” ao “desenvolvimento e expansão de outra economia a qual está submetida”. Esta situação de “interdependência” pode se dar entre duas ou mais economias, bem como em relação ao comércio em âmbito mundial, onde há países “dominantes” os quais podem “expandir e auto-impulsionar-se”, diferentemente dos países dependentes cujas economias são o “reflexo” do desenvolvimento das economias dominantes. Este reflexo tem consequências positivas ou negativas imediatas sobre as economias dependentes, desencadeando uma “situação global dos países dependentes que os situa em atraso e sob a exploração dos países dominantes”.

É importante ressaltar o aspecto violento da colonização em relação aos povos que já habitavam a América Latina. Àqueles que vieram a ser chamados “índios”, foi dispensada a escravidão, bem como a sua negação de sua humanidade, uma vez que foram considerados o “outro” da Europa, o diferente, reduzido à coisa, cuja missão da metrópole era “civilizar” através da fé cristã e da submissão forçada ao trabalho (TODOROV, 2003). A agressão do branco europeu em relação aos/às indígenas se manifestou na dimensão biológica (devido às epidemias que dizimaram milhares de índios logo no início da colonização) (TODOROV, 2003, p. 195), na negação da cosmovisão indígena por meio da imposição da fé cristã, do trabalho

forçado e especialmente por tratar a vida dos(as) indígenas de modo descartável, sendo recorrente os tratamentos cruéis, mortes e estupro (TODOROV, 2003, p. 205).

O fim da colonização através processos de independência no século XIX, não foi suficiente para providenciar o desenvolvimento autônomo das colônias, transformadas da noite para o dia em Estados-Nacionais independentes. Na América Latina, a independência assegurou o “poder dos donos da terra e dos comerciantes [já] enriquecidos” (GALEANO, p. 122), e, o que antes se tratava de um “empresariado mercantil” no contexto colonial escravista se transmutou para “empresariado capitalista”, sendo que os vínculos externos com as antigas metrópoles não foram rompidos a fim de “criar uma economia nacional autenticamente capitalista e autônoma” (RIBEIRO, 1978, p. 100). Na realidade, ocorreu um “transplante” do regime liberal que vigorava nas metrópoles, criando como a única novidade uma “república patricial” (RIBEIRO, 1978, p. 101).

Além do estigma racial, que dificultava (e permanece dificultando) a ascensão social de negros(as) e indígenas, o processo de Independência² introduziu “instituições modernizadoras”, por exemplo, as legislações liberais que proibiam o uso comunal da terra, que é fundamental para as comunidades indígenas, bem como medidas que após a abolição da escravidão visavam inserir os(as) negros(as) o trabalho nas fazendas (RIBEIRO, 1978, p. 86). Ainda nos dias atuais, as características étnicas que são associadas aos povos indígenas e afrodescendentes são estigmatizadas, e estes sujeitos não gozam concretamente de todos os direitos de cidadania (LINERA, 2010) e as diferenças culturais são objeto de tensão no continente latino-americano.

Nesse sentido é que se concorda com a afirmação de Darcy Ribeiro acerca da existência da América Latina. Apesar das características que diferenciam os países entre si, como o fato de que em algumas nações houve maior sobrevivência dos povos indígenas ao extermínio da colonização, acarretando que o componente étnico indígena seja mais expressivo do que a população que se identifica com o Estado-Nação e a existência de um “campesinato etnicamente diferenciado” (RIBEIRO, 1986, p. 13) (como o caso da Bolívia, p.ex.), os “fatores de diferenciação” não se sobressaem à “unidade do produto resultante da expansão Ibérica sobre a América e o seu bem sucedido processo de homogeneização” (RIBEIRO, 1986, p. 17).

Pode-se afirmar que mesmo diante das diferenças contextuais, os países da América Latina têm compartilhado elementos históricos e políticos no decorrer do século XX. Comungam elites dominantes subservientes ao capital financeiro, a busca incessante por

²José Carlos Mariátegui ao analisar a independência no Peru avalia: “A revolução da independência, alimentada, produziu temporariamente a adoção dos princípios igualitários. Mas esse igualitarismo verbal não tinha em vista, realmente, senão o *criollo*. Ignorava o índio” (MARIÁTEGUI, 2010, p. 116).

desenvolvimento econômico em um primeiro momento a partir da insistência em um modelo agroexportador e latifundiário de matérias primas (borracha, café, cana-de-açúcar, minérios) - neste momento protagonizados por oligarquias que disputavam o controle político do Estado (SADER, 2006, p. 54) - seguida por uma industrialização forçada, que possuiu caráter “recolonizador” para garantir a dependência econômica da América Latina à potência industrial da Inglaterra (final do século XIX, início do século XX) liderada sequencialmente pelos Estados Unidos (RIBEIRO, 1978, p. 30) que assumiram a ponta do capitalismo industrializante.

A América Latina foi assolada a partir da segunda metade do século XX por ditaduras militares³ (SADER, 2006, p. 56) que fiéis ao poder imperialista dos Estados Unidos enfraqueceram as economias dos países latino-americanos ao abri-las indiscriminadamente ao mercado internacional que exigia produtos de baixo preço, “fundaram” seus Estados de direito nos cárceres (GALEANO, 1986) e promoveram a destruição física⁴ da resistência aos regimes ditatoriais protagonizadas pelas esquerdas latino-americanas (IZAGUIRRE, 2012, p. 2003). Ademais, as ditaduras promoveram uma industrialização/modernização acelerada que, no entanto, não ocasionou uma melhor distribuição de renda e deixou a estrutura agrária intacta, sendo a questão agrária uma questão a se resolver desde o período colonial até os dias de hoje (SADER, 2006, p. 23).

Após o fim das ditaduras, com o saldo negativo de uma dívida externa houve a entrada de governos neoliberais⁵ no poder, que sob o discurso de uma democracia liberal – distante de uma democracia real – priorizaram “ajuste fiscal, estabilização monetária, desregulação, privatização e abertura das economias aos mercados internacionais” (SADER, 2006, p. 58), o que não foi suficiente para promover o desenvolvimento e agravou a situação de desigualdade social que a América Latina vivenciava (SADER, 2006, 53).

A conjuntura política latino-americana desde o fim da década de 1990⁶ se caracteriza pela emergência de governos que reivindicam uma posição à esquerda e se autodenominam

³Segundo Emir Sader (2006, p. 56): “Este novo período foi introduzido pelos golpes militares no Brasil e na Bolívia em 1964, seguidos por outros similares na Argentina em 1966 e 1976, na Bolívia novamente em 1971, e no Chile e no Uruguai em 1973”.

⁴ A eliminação das esquerdas latino-americanas durante as ditaduras pode ser equiparada a um genocídio. Nesse sentido, Inés Izaguirre (2012, p. 263) esclarece: “Nossas classes dominantes subordinadas aos grupos concentrados transnacionais, se convenceram de que até eliminar a todos os grupos contestatários que lutar por uma sociedade mais justa. Não vacilaram em perpetrar um genocídio, com a cumplicidade objetiva de funcionários políticos, militares e judiciais e a proteção espiritual da hierarquia da Igreja Católica”.

⁵ Identificam-se com a perspectiva liberal os governos de Carlos Menem na Argentina, Alberto Fujimori no Peru, Salinas de Gortari no México, Collor de Mello seguido por Fernando Henrique Cardoso no Brasil entre outros (SEOANE et al, 2006, 227-228).

⁶ Nesse período destacam-se as eleições de Hugo Chávez na Venezuela (1999), Michele Bachelet no Chile (2000 e 2006), Luís Inácio Lula da Silva no Brasil (2002 e 2006), Néstor Kirchner na Argentina (2003), Evo Morales na Bolívia (2005), Tabaré Vázquez no Uruguai (2005) e Alfredo Palácio no Equador (2005) (ALEGRE, 2010, p. 31)

“progressistas” em resposta ao esgotamento dos governos neoliberais que os precederam. Apesar das especificidades de cada processo, as coalizões que os levaram ao poder ou mesmo o contexto político de cada país, pode-se perceber pontos comuns como a reivindicação do papel do Estado na redistribuição de renda e ampliação dos “direitos humanos, a dignidade nacional, a ecologia” e “o valor das instituições” (POUSADELA, 2010, p. 13).

Por outro lado, se é possível afirmar aspectos históricos e político-sociais comuns na América Latina, quer seja marcados pela violência da colonização ou pela imposição do capitalismo dependente, deve-se reconhecer que na história da América Latina também se destacam diversos focos de resistência ao longo de seu território. Desde a resistência indígena que se verifica durante a colonização, por exemplo, o movimento pela tomada do poder pelos(as) indígenas na Bolívia liderada por Tupac Katari e Tupac Amaru no século XIX na Bolívia (LINERA, 2010) e o levante dos povos indígenas em Chiapas/México com a eclosão do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e do movimento zapatista⁷ no fim do século XX se estendendo pelo século XXI (ALMEYRA, 2009), ou ainda a resistência dos povos negros à escravidão, através da fuga e formação de quilombos no Brasil (GALEANO, 1986) e da Independência do Haiti (primeiro e único processo de descolonização real⁸ da América Latina, protagonizada por negros(as) em 1804) (MONTARULLI, 2008, p. 190), dentre outros muitos exemplos, pode-se identificar uma impulsos de resistência distribuídos ao longo deste território.

O aprofundamento da desigualdade decorrente da experiência neoliberal na América Latina teve como resultado uma nova configuração dos movimentos sociais, colocando em xeque a apropriação do território, a questão identitária/étnica e a tensão aguda entre capital e trabalho, assumindo (SEOANE, et al, 2006, p. 235) uma feição internacional e anti-globalização.

No meio rural as disputas por território tornam-se agudas, e a questão agrária passa a articular campo e cidade em nível nacional e internacional para rediscutir a apropriação e

⁷ O levante indígena em Chiapas aconteceu em 1994, resultado de um acúmulo de esforços políticos que agregavam povos indígenas e militantes de esquerda que emigraram para o interior do México somado à mobilização política promovida por agentes da Igreja Católica relacionados à perspectiva da teologia da libertação. Diante das reivindicações frustradas através da via legal, formou-se um Exército para intervir via insurrecional - ainda que o ELZN e o movimento zapatista não tenha abdicado do diálogo legal - e uma vivência fundada na autonomia política de municípios que passaram a se organizar de modo autogestionário, inaugurando um modo próprio de democracia direta (ALMEYRA, 2009) questionando as bases do Estado-Nação.

⁸ Fala-se aqui em descolonização real, pois a Independência do Haiti foi o único processo protagonizado pelos sujeitos oprimidos e que subverteu a lógica colonial, eliminando práticas como a escravidão (MONTARULLI, 2008).

distribuição da terra. A luta pela Reforma Agrária protagonizada⁹ pelo Movimento de Trabalhadores(as) Rurais Sem Terra (MST) no Brasil, por meio de ocupações de terra e implementação de assentamentos fez com que esse movimento ganhasse relevância no tocante à questão agrária em toda a América Latina (SEOANE, et al, 2006, p. 234). A reação à ofensiva neoliberal no meio urbano tem se dado através do surgimento de movimentos de trabalhadores desempregados de movimentos reivindicando habitação (movimento dos sem-teto) entre tantos outros (SEOANE, et al, 2006, p. 235-236).

No que toca à questão indígena, há o questionamento da estrutura colonial ainda vigente na conformação do Estado. Assim, parte dos movimentos indígenas neste continente – a exemplo do caso da Bolívia e do Equador - se propôs a ocupar o Estado, e, não somente ocupá-lo como refundá-lo, atuando com vistas à transformação da estrutura institucional, através da participação política efetiva dos povos ancestrais e do redesenho do Estado por meio de racionalidades outras - “racionalidades não-modernas” - desde os povos ancestrais. Coloca-se, portanto, a questão da plurinacionalidade e da descolonização do Estado (WALSH, 2008).

Os movimentos sociais latino-americanos passam a reivindicar a ampliação da democracia no Estado e também passam a exercê-la de forma criativa e autônoma, a exemplo da experiência autogestionária zapatista. Busca-se diálogo com o Estado ao mesmo tempo em que se constroem alternativas a ele, como o caso do surgimento do Fórum Social Mundial no Brasil e das práticas de economia popular que são desenvolvidas na América Latina (SEOANE, et al, 2006, p. 242-243). Acrescenta-se a esse contexto o protagonismo que as mulheres possuem nos movimentos sociais, incorporando pautas próprias e criando novos movimentos para reivindicar igualdade de gênero (SEOANE, et al, 2006, p.238).

⁹ Este tópico busca caracterizar em linhas gerais o contexto latino-americano. Por isso, ao tratar da questão agrária se realça a atuação do Movimento dos Trabalhadores(as) Rurais Sem-Terra. Entretanto, isto não significa que se ignore o protagonismo de outros sujeitos sociais na luta pela terra, desde as lutas históricas travadas em Canudos (Bahia), Contestado (Região Sul) e as Ligas Camponesas (Região Nordeste), e; especificamente a contribuição da Comissão Pastoral da Terra (CPT), entidade ligada à Igreja Católica que, resultado da posição assumida pela Igreja Católica latino-americana assumida após o Concílio do Vaticano II, passa a interpretar de forma popular a “palavra de Deus” (CANUTO, POLETO, 2002, p. 38). A respeito do cenário de construção da CPT, segundo Antônio Canuto e Ivo Poleto, “em meados dos anos 60 e início da década de 1970, cristãos engajados, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), alguns bispos, atores sociais e agentes pastorais, numa atitude lúcida, começam a perceber que, para além dos conflitos e ideias abstratas, os desafios emergentes de tais conflitos precisam ser enfrentados com objetividade” (idem, p. 74-75). Nesse sentido, a CPT comprometeu-se na assistência técnica e no incentivo da organização popular, e assume como pautas a “luta pelos direitos humanos, a defesa das minorias étnicas, a luta pela terra e a recuperação da dignidade dos trabalhadores” (idem, p. 75). Deve-se destacar o apoio e atuação da CPT para a consolidação de um movimento organizado de luta pela terra que é o MST. Para além do diálogo permanente com movimentos sociais e instituições oficiais relacionadas à questão agrária, pode-se afirmar que a CPT é um dos sujeitos político-sociais mais relevantes na formulação de uma concepção e na luta pela Reforma Agrária (idem, p. 126).

Além disso, na América Latina não se pode fazer vista grossa à reivindicação permanente pela transformação radical sociedade, a partir da ressignificação teórica e histórica do socialismo, como se pode aferir da experiência da Revolução Cubana e da Revolução Bolivariana. A primeira diz respeito à tomada de poder ocorrida na década de 1950 que se mantém de pé mesmo após a queda do muro de e da Berlim e fim da União Soviética no final da década de 1980. Já a Revolução Bolivariana na Venezuela tem se afirmado como uma proposta de “socialismo do século XXI” (SANCHEZ, 2011, p. 12) e retomado a tarefa da integração latino-americana - cuja gênese se localiza nos esforços anti-imperialistas de Simón Bolívar¹⁰ na América do Sul e José Martí em Cuba – por meio da Aliança Bolivariana para os povos de Nossa América (ALBA), articulação de nível continental que reúne Estados e movimentos sociais do continente latino-americano, em busca de integração não só de mercados bem como dos povos da América Latina, como uma forma de contraposição a proposta de implementação da Área de Livre Comércio entre as Américas (ALCA), capitaneada pelos Estados Unidos (SANCHEZ, 2011, p. 15-16).

1.2 A EXISTÊNCIA DE UM PENSAR DESDE *NUESTRA AMÉRICA*

Se por um lado, a conformação da ideia de América Latina¹¹ pode remeter a sua origem conservadora, onde as elites dos países latino-americanos no século afirmavam sua *latinidad* para se diferenciar da população (pobre, indígena ou negra) majoritária fruto da “ferida colonial”, houve quem reivindicasse o sentimento de pertença a uma “Nossa América”, em relação a outra América atribuída a imagem dos Estados Unidos, que já apontava como uma referência imperial após os processos de independência (MARTÍ, 2011). O reconhecimento da existência da América Latina por parte dos(as) latino-americanos(as) emerge vinculado à necessidade de pensa-la a partir de sua própria realidade, de modo que o contexto político deste espaço demanda um esforço epistemológico, sendo assim um contexto político e ao mesmo tempo epistêmico.

¹⁰ Simón Bolívar, também conhecido como o “Libertador” foi um líder que durante o século XIX atuou nos processos de independência de algumas nações da América Latina (Venezuela, Colômbia, Equador, Panamá, Peru e Bolívia) buscando a formação de uma “Pátria Grande”, a integração da América, “uma ideia reguladora que requer a formação de um continente sólido tanto econômica e cultural como politicamente mediante a liberdade de seus povos” (MONTARULLI, 2008, p. 200). Bolívar não logrou êxito na manutenção da integração latino-americana em virtude dos processos particulares de cada nação, mas os fundamentos políticos e utópicos de sua contribuição são relevantes e referenciais do atual contexto de integração da América Latina (MONTARULLI, 2006).

¹¹ Walter Mignolo (2008a) remete à origem francesa da ideia de América Latina, quando a França criou o termo para a se referir a região de colonização portuguesa e espanhola diferenciando-a dos Estados Unidos, região de colonização inglesa, à qual se referiam enquanto América Saxã.

Esse sentido é construído por José Martí, “escritor, ativista e ideólogo cubano” (MIGNOLO, 2008a, 113), que em seu texto-manifesto *Nuestra América*, defende que os povos da América devem se conhecer para juntos lutarem contra as forças que os oprimem em comum. Martí rejeita a compreensão corrente de que os problemas acometidos à América Latina eram resultado da incapacidade de seus países se autogovernarem, mas sim nas tentativas de querer “guiar povos originais de composição singular e violenta, com leis herdadas de quatro séculos de prática livre nos Estados Unidos, e de dezenove séculos de monarquia na França” (MARTÍ, 2011, p. 16).

A crítica que Martí oferece se direciona especialmente à cultura de imitação dos modelos “ianques” (estadunidenses) e dos países europeus, uma vez que os governantes da América não governavam seus povos segundo “métodos e instituições nascidas no próprio país” (MARTÍ, 2011, p. 17). A universidade colaborava para este modelo, uma vez que nas universidades não se ensinava “a análise dos elementos peculiares dos povos da América” (MARTÍ, 2011, p. 19) a qual deveria ser substituída por uma educação que partisse da realidade sociocultural do povo latino-americano, capacitando-o a “compreender e transformar sua realidade” (STRECK, 2011, p. 136). Pode-se afirmar que reflexão acerca da América Latina e da produção de conhecimento nesse contexto, nasce conectada à ideia de transformação da sua realidade.

No Brasil, um dos pensadores pioneiros a refletir acerca da América Latina foi o sergipano Manoel Bomfim (início do século XX), que diante da compreensão disseminada na Europa que as causas do atraso da América Latina se relacionavam com a falta de capacidade dos governantes latino-americanos liderarem suas nações ao progresso (BOMFIM, 2008), ou mesmo com “a teoria da desigualdade inata das raças comumente aceita na época” (BARBOSA, 2010, p. 168), buscou identificar o atraso das nações latino-americanas à sua formação histórico-cultural. Para este autor, as origens reais do atraso da América Latina se localizavam em sua colonização parasitária, que mesmo após as independências políticas permaneceu na submissão econômica e intelectual das ex-colônias (BOMFIM, 2008).

Da mesma forma que outros(as) pensadores(as) (MARIÁTEGUI, 2010, FREIRE, 1987, etc.) que se dedicaram a compreender a realidade latino-americana, Manoel Bomfim identificou que a superação da condição de “atraso” a qual a América Latina se encontrava submetida poderia ser viabilizada por meio de uma “instrução popular”, entendida como educação pública, onde se combata a ignorância e o sentimento de inferioridade presente no povo da América Latina, e que este mesmo povo seja capaz de refletir as razões pelas quais se encontram em situação de atraso e miséria (BOMFIM, 2008).

Ainda que seja possível reconhecer a existência de um pensamento crítico latino-americano (ALTAMIRANO et al, p. 16), frente às limitações e do objeto deste trabalho, torna-se inviável elencar todas as contribuições latino-americanas que se engajaram na construção de um conhecimento autônomo. Este conhecimento que, segundo Maritza Montero (apud LANDER, 2005, p. 16), se constrói a partir de um “Nós” e não de um “outro”, na forma de uma episteme relacional, tem como características:

- Uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação.
- A ideia de libertação através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo.
- A redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento.
- O caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento. A multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a pluralidade epistêmica.
- A perspectiva da dependência, e logo, a da resistência. A tensão entre minorias e majorias e os modos alternativos de fazer-conhecer.
- A revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocados por eles.

Portanto, é possível destacar/exemplificar como contribuições próprias e relevantes do pensamento latino-americano: a teoria da dependência, a teologia/filosofia da libertação, a investigação-participante e a educação popular¹² (ALTAMIRANO et al, p. 16). É importante esclarecer - mesmo que superficialmente - tais categorias, atentando para o fato de não se afirmar aqui que elas sejam as únicas contribuições do pensamento latino-americano, mas sim aquelas que assumiram relevância em um movimento de afirmação do pensar a partir de Nossa América, influenciando a produção teórica posterior.

A teoria da dependência é uma contribuição teórica que se desenvolve em contraposição às teorias do desenvolvimento/subdesenvolvimento, segundo as quais a condição de atraso dos países subdesenvolvidos era resultado da inadequação dos países subdesenvolvidos à racionalidade econômica moderna, baseada na “busca da produtividade máxima, a geração de

¹²Em uma entrevista para a revista *Criptica y Emancipación* do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, ao ser indagado se seria possível falar de uma tradição do pensamento latino-americano, bem como da viabilidade de exemplificar temáticas e métodos que o caracterizassem, respondeu positivamente pela existência do pensamento crítico latino-americano, e além disso, segundo o sociólogo o perfil deste pensamento “é muito variado e evolui ao longo dos anos. Entre muitos outros temas que definiram o seu perfil, saliento: a natureza do capitalismo dependente/neocolonial; a identidade do pensamento latino-americano face à modernidade eurocêntrica; os movimentos sociais e seu papel na transformação política socialista; o Estado não-liberal; o marxismo como campo de enfrentamento entre ortodoxia e revisionismo; as relações entre classe e etnia; a teologia da libertação; teoria da dependência; avaliação da experiência cubana; a descolonização do saber e do poder; inovações teórico-metodológicas, como, por exemplo, a investigação-ação participativa.” (ALTAMIRANO et al, p. 16)

ganhos e a criação de inversões que levassem à acumulação permanente das riquezas por parte dos indivíduos e, em consequência de cada sociedade nacional” (SANTOS, 1998, p. 2). Theotônio dos Santos (1998, p. 6) esclarece que

se a teoria do desenvolvimento e do subdesenvolvimento eram resultado da superação do domínio colonial e da aparição de burguesias locais desejosas de encontrar um caminho que as permitiram participar na expansão do capitalismo mundial; a teoria da dependência, surgida na segunda metade da década de 1960-70, representou um esforço crítico para compreender a limitação de um desenvolvimento iniciado em um período histórico no qual a economia mundial já havia sido constituída baixo a hegemonia de enormes grupos econômicos e poderosas forças imperialistas, ainda quando uma parte destas entrava em crise abrindo a oportunidade para desenvolvimento do processo de descolonização.

A perspectiva da dependência apresenta uma crítica ao caráter eurocêntrico das teorias do desenvolvimento, ao afirmar que o subdesenvolvimento é uma consequência direta da expansão capitalista dos países desenvolvidos, sendo desenvolvimento e subdesenvolvimento duas faces da mesma moeda, partes constituintes de um “processo universal” correspondente ao sistema capitalista (idem, p. 6). Isto significa negar o subdesenvolvimento com uma etapa necessária ao processo de desenvolvimento, e pode-se identificar a condição de dependência para além das dimensões econômicas, bem como nas estruturas sociais, culturais e políticas.

A teoria da dependência desencadeou contribuições distintas, sem haver posicionamentos teórico políticos homogêneos¹³, apesar de um alinhamento maior ou menor ao marxismo nas diferentes matizes ser uma constante. Este marco teórico influenciou as ciências sociais latino-americanas – metodológica e politicamente - ao propor que a reflexão teórica se voltasse para a realidade social, para superar “as simples aplicações de reflexões, metodologias ou propostas científicas importadas dos países centrais, para abrir um campo teórico próprio, com sua metodologia própria, sua identidade temática e seu caminho para uma práxis mais realista” (idem, p. 9).

A elaboração teórica a respeito da dependência ganhou relevo para além da América Latina; é o caso da acolhida por parte de intelectuais da África e Ásia, que compartilham a condição de dependência (idem, p. 15). Trata-se de uma contribuição fundamental do pensamento latino-americano, porque inovou teórica e metodologicamente e influenciou contribuições teóricas que também buscavam esclarecer e intervir no contexto peculiar (desigual, dependente) da América Latina.

¹³Sob a teoria da dependência estão abrigadas as contribuições de pensadores(as) como Raul Presbich, Celso Furtado, André Gunder Frank, Ruy Mauro Marini, Enzo Faletto, Fernando Henrique Cardoso, Aníbal Quijano, Theotônio dos Santos, Vânia Bambirra entre outros. Dessa forma, percebe-se a heterogeneidade de afiliação teórica e posicionamento político dos(as) distintos(as) autores(as) que trabalham a partir da perspectiva da dependência.

O surgimento da teologia da libertação ocorre em meados das décadas de 1950 e 1960 através da práxis cristã. Trata-se de constituir um conhecimento teológico a partir da América Latina tendo como objetivo “evangelizar os pobres”, uma vez que este continente “tinha questões próprias a resolver” (DUSSEL, 2012, p. 525). Esta teologia deveria servir para fundamentar os(as) militantes cristãos/ãs e seu compromisso político para a “mudança social, econômica e política” que permitisse que a “classe explorada, os pobres e o povo latino americano, alcançassem uma vida justa, humana e realizada” (idem, p. 25). A justificativa de uma teologia comprometida politicamente precisou se valer de outros instrumentos analíticos que não eram encontrados na teologia anterior, e, tais instrumentos foram buscados nas ciências sociais críticas latino-americanas (idem, p. 525).

Considerando que uma teologia da libertação seria a única possível para contextos de desigualdade e pobreza como o latino-americano, africano e asiático, este pensar teológico assumiu a contribuição marxista da sociologia latino-americana da dependência (idem, 526-528). Desta forma,

a teologia da libertação nasce e aprende disciplinadamente, da práxis do povo latino-americano, das comunidades cristãs de base, dos pobres e oprimidos. Justifica primeiro o compromisso político dos cristãos militantes, para depois fazer o mesmo com toda a práxis do povo latino-americano empobrecido. Portanto, é um discurso teológico crítico, que situa as questões tradicionais (pecado, salvação, igreja, cristologia, sacramentos, etc.) em um nível concreto, pertinente. Não nega o abstrato (o pecado em si, por exemplo) porém o situa na realidade histórica concreta (o pecado da dependência, por exemplo) (DUSSEL, 2012, p. 529).

Ao reconhecer a necessidade de uma teologia diferenciada para a América Latina, tomando para si a tarefa de romper com as estruturas de opressão e dependência, a teologia da libertação tornou-se um marco fundamental do pensamento latino-americano. Inaugurou um referencial epistemológico crítico, constituindo uma “metodologia aplicável a outros níveis de reflexão” (idem, p. 526).

Quanto à educação, Paulo Freire elaborou uma proposta pedagógica que enfrentasse o modelo tradicional de educação, o qual denominou educação bancária. A perspectiva educativa dominante se pretende despolitizada, fora do contexto, estabelece uma relação autoritária e vertical entre professor(a) e aluno(a), reproduzindo valores da elite dominante. É bancária, pois se reduz ao depósito de conteúdos distantes das necessidades e vivências dos sujeitos da educação.

Dado o contexto desigual que é a realidade dos(as) educandos(as), marcada pelas opressões, uma educação que se pretenda emancipatória deve se fundamentar no diálogo, na horizontalidade e na esperança (FREIRE, 1987). Esta nova proposta pedagógica, que ficou

conhecida como educação popular, deve partir da realidade do(a) educando(a), para que por meio de suas vivências e do reconhecimento dos seus saberes, se amplie o horizonte de conhecimentos e ações, com vistas à transformação.

O contexto que funda a educação popular é a década de 1950 e início da década de 1960, período de marcante ação popular protagonizada pelos movimentos e centros de cultura popular e movimentos de educação de base no Brasil. Mesmo as experiências ligadas ao Estado, a atuação de universidades¹⁴ e do próprio Ministério da Educação possuíam um caráter diferenciado, visto que o momento histórico era favorável: “governos populistas, militância partidária e estudantil etc., e a conquista de novas formas de organização das classes populares” (BRANDÃO, 1985, p. 67). Sobre este contexto de mudanças, Paulo Freire realça a necessidade do reconhecimento da “sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo” (FREIRE, 1989, p. 88).

Assim, a educação popular rompe epistemologicamente com os modelos de educação tradicional, ao reivindicar o papel central do(a) educando(a) na sua educação, reconhecer e valorizar o conhecimento popular e conceber a educação enquanto ação política. A educação popular reconhece a ampliação do horizonte epistemológico ao incorporar o conhecimento popular; o uso de metodologias participativas; a indissociabilidade da prática pedagógica ao seu contexto político e histórico; a horizontalidade da relação educador-educando; uma nova práxis que pretende interferir em todos os espaços educativos, e; compromisso com a libertação das classes oprimidas na sociedade desigual.

A partir da ênfase inicial em ações de educação das classes populares, especialmente a alfabetização, educação de adultos e o uso de metodologias interativas e dialógicas, a educação popular torna-se ferramenta de reflexão/prática sobre as opressões, explicitando o aspecto educativo como inerente aos processos políticos e organização e mobilização popular (HOLLIDAY, 1985, p.5). Percebe-se a natureza pedagógica dos processos políticos e a educação popular se torna mecanismo essencial do trabalho popular na América Latina. Finalmente, a pedagogia freireana deve ser considerada legatária da teoria da dependência, pois “se fundamenta na visão da América Latina como lugar dependente, mas também de possibilidades” (STRECK, 2010, p. 330).

No que diz respeito à dimensão metodológica, a concepção de pesquisa participante é uma contribuição que também rompe epistemologicamente com a ciência tradicional, ao

¹⁴ Deve-se ressaltar as atividades de extensão que Paulo Freire desenvolvia na Universidade Federal do Pernambuco, onde começou a delinear seu método de alfabetização.

re-significar as noções de objetividade científica e entender que a universidade deve estar a serviço da transformação social e eliminação das opressões. Diante disso, o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda desenvolveu a perspectiva da pesquisa-participante (BORDA, 1981), proposta metodológica que subverte a relação sujeito/objeto, ao compreender que os grupos pesquisados são verdadeiros sujeitos de conhecimento e ao situar o lócus de produção de conhecimento para além dos muros da universidade, nos problemas reais apresentados na vivência concreta dos sujeitos. Segundo Fals Borda

a potencialidade da pesquisa participante está precisamente seu deslocamento proposital das universidades para o campo concreto da realidade. Este tipo de pesquisa modifica basicamente a estrutura acadêmica clássica na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito de estudo. Ela induz os eruditos a descer das torres de marfim e a se sujeitarem ao juízo das comunidades em que vivem e trabalham, em vez de fazerem avaliações de doutores e catedráticos (BORDA, 1981, p. 60).

Cumprir identificar a relação entre a ruptura epistemológica que a educação popular propõe com a concepção de pesquisa participante, podendo-se afirmar que são processos contínuos, complementares e inseparáveis (HOLLIDAY, 1985). A pesquisa participante também é uma metodologia reivindicada pelos sujeitos sociais, utilizada no trabalho popular, tendo em vista que na América Latina, movimentos sociais, igrejas, sindicatos etc., reconhecem a necessidade da produção de pesquisa para subsidiar sua intervenção política.

Por fim, é importante trazer a contribuição latino-americana para as reflexões acerca da universidade. Neste contexto particular, a educação superior historicamente demonstra uma crise de diferentes formas: conjuntural, política, estrutural, intelectual e ideológica (RIBEIRO, 1968, p. 7). De acordo com Darcy Ribeiro (1968, p. 9) para enfrentar tal crise na universidade, são assumidas duas perspectivas; a primeira que consiste na “modernização reflexa”, segundo a qual a alternativa é seguir padrões das universidades dos centros desenvolvidos e a outra possibilidade que se verifica é o “crescimento autônomo” o qual recupera a ideia de que a universidade deve ter por objetivo colaborar para o desenvolvimento e autonomia nacionais.

O papel da universidade para o futuro nacional é resultado dos questionamentos erguidos na América Latina acerca da função da instituição universitária na sociedade. Ainda que o modelo de universidade latino-americana tenha sido inspirado no formato francês (napoleônico), e que exista uma disparidade na implementação das universidades pelas metrópoles coloniais¹⁵ é possível vislumbrar que

¹⁵ Uma das estratégias da colonização espanhola foi a criação de universidades desde o início do período colonial, ao contrário da colonização portuguesa onde a implementação das universidades foi tardia (RIBEIRO, 1968).

Foi dentro deste marco estrutural — caracterizado por um complexo de faculdades e escolas profissionais, independentes entre si e por esta feudalização dos campos do saber em cátedras autárquicas — que cresceu a universidade na América Latina. Cresceu, além disso, assumindo coloridos locais em cada país e modelando-se segundo a orientação ideológica predominante — principalmente positivista ou católica — de sua elite intelectual. De tudo isso resultou uma espécie distinta do gênero universidade, de uma fisionomia totalmente conservadora, em que se observavam com exagero extremo as tendências federativas do modelo francês e a precariedade com que se conseguiu implanta-lo nas condições de atraso da região (idem, p. 96).

Diante dessa universidade de feição conservadora se insurgem perspectivas críticas à universidade, das quais merece destaque a Reforma de Córdoba ocorrida na Argentina em 1918. Este acontecimento protagonizado iminentemente pelos estudantes pode ser considerado “a principal força renovadora da Universidade Latino-Americana” (idem, p. 112).

A Reforma de Córdoba (Argentina) influenciou vários movimentos de reforma em outras universidades latino-americanas e teve principalmente como pautas de reivindicação:

a) autonomia universitária; b) eleição dos dirigentes pela comunidade acadêmica; c) concursos para a provisão de cargos docentes; e) docência livre; f) assistência livre; g) gratuidade do ensino; h) renovação dos métodos de ensino e aprendizagem; i) assistência social para permanência dos estudantes e democratização do acesso j) extensão universitária; k) integração e unidade latino-americana (OLIVEIRA e AZEVEDO, 2008, p 121).

Outros aspectos importantes da pauta cordobense dizem respeito ao financiamento da universidade apenas pelo Estado, todavia com respeito à autonomia universitária, e; ao “acesso livre” à universidade (LEHER, 2008, p. 141). Já o caráter latino-americanista da Reforma de Córdoba - uma vez que se colocou como crítica ao modelo tradicional de universidade na América Latina que reproduzia uma educação superior em moldes neocoloniais - estava presente nas linhas iniciais do manifesto:

(...) Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana (UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA, 1918)¹⁶.

Aprofundar o sentido latino-americanista do Manifesto de Córdoba corrobora para a compreensão de que as universidades latino-americanas são distintas e possuem finalidades distintas, uma vez que as “concepções latino-americanistas de universidade parecem ser um anátema” para os processos de mudança em universidades localizadas em outros contextos

¹⁶“Córdoba se redime. A partir de hoje contamos para o país uma vergonha a menos e uma liberdade a mais. As dores que nos restam são as libertades que nos faltam. Creemos não estarmos equivocados, as ressonâncias do coração nos advertem: estamos pisando numa revolução, estamos vivendo uma hora americana” (Tradução nossa).

(LEHER, 2008, p. 137). Em outras palavras significa dizer que a ideia de universidade reclamada em Córdoba, lança reflexões radicais acerca da educação popular, da necessária relação entre universidade e os problemas do país, a “presença dos proletários nas instituições”, o co-governo da universidade entre estudantes e professores (as), etc. Para mentes conservadoras, tais reflexões sobre a universidade podem aparentar ser “desviantes” dos modelos europeus e estadunidenses de universidade (idem, p. 137)

As reivindicações de Córdoba continuam sendo válidas para o atual contexto latino-americano, por mais que tenham sido ignoradas pelos governos e políticas educacionais em geral. Na década de 1990 num dos momentos mais acirrados do neoliberalismo quando muitos países empreenderam reformas em suas universidades, tais reivindicações foram tidas como ainda necessárias por parte das comunidades universitárias que se propuseram a combater as reformas mercantis que estavam sendo implementadas (LEHER, 2008, p. 140).

Neste trabalho se destaca a extensão universitária como um legado nítido da Reforma de Córdoba nos dias atuais. Apesar das dificuldades que prevalecem nas universidades latino-americanas – o mesmo cenário de crise apresentado por Darcy Ribeiro na década de 1960 – a extensão se tornou uma das poucas ferramentas para se operar o diálogo fundamental entre universidade e demandas sociais. Sobre a relação entre a concepção de extensão e o movimento cordobense:

Merece atenção, atenção nesse percurso histórico, o movimento de Córdoba, de 1918, em que os estudantes argentinos, pela primeira vez, enfatizaram a relação entre universidade e sociedade. Como consequência, a atividade de extensão na Universidade de Córdoba procurou fortalecer a função social da universidade, enfatizando a preocupação com problemas nacionais, propondo a união da América Latina em torno das lutas contra as ditaduras e o imperialismo estadunidense. Esse movimento se fez presente no Brasil, no meio estudantil, a partir de 1938, com a criação da União Nacional dos Estudantes (MELO NETO, 2012, p. 38).

As pautas reivindicadas em 1918 permanecem e se reatualizam. A extensão¹⁷ universitária, por exemplo, é uma das formas pelas quais a Educação Jurídica consegue articular teoria e prática e lidar com a realidade latino-americana, marcada pela diferença cultural e desigualdade social. Além disso, com o agravamento da situação de dependência econômica e intelectual das universidades latino-americanas, há o aprofundamento das pautas, como “a

¹⁷Ao se observar as experiências da extensão em direitos humanos e Assessoria Jurídica Popular, por exemplo, no curso de Direito da UFPB, pode-se comprovar o potencial da extensão universitária para a formação jurídica, quando oportuniza docentes e decentes a interagirem com uma realidade complexa, com sujeitos múltiplos demandantes de uma ação jurídica interdisciplinar e engajada com a transformação da sociedade. (ZENAIDE, 2010 a e b).

defesa de uma universidade intercultural” que insira epistemológica e institucionalmente, bem como garanta o acesso dos povos que foram colocados fora dos padrões eurocêntricos de universidade (LEHER, 2008, p. 142).

Na presença de um conhecimento que se constrói com vistas à transformação da realidade, consciente do passado colonial cujas marcas permanecem até o presente, e que por isso leva em consideração a multiplicidade de vozes que emergem da América Latina, torna-se relevante questionar por que a produção de conhecimento na América Latina e a educação se ensurdecem diante dessa realidade político-epistêmica. Dessa forma, apresenta-se em seguida os fundamentos teóricos para as discussões travadas em torno do colonialismo intelectual e da colonialidade do saber.

1.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA UMA CRÍTICA À DIMENSÃO COLONIAL DO CONHECIMENTO

Neste trabalho para caracterizar o que pode se chamar de crítica à dimensão colonial da Educação Jurídica, optou-se por identificar duas vertentes que se debruçam sobre a temática: “colonialismo intelectual”, expressão cunhada pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1987) e “colonialidade do saber”, conjunto de reflexões construídas no âmbito do grupo de pesquisadores(as) latino-americanos(as) conhecido como marco modernidade-colonialidade-descolonialidade (MCD) (ESCOBAR, 2003).

Se a primeira categoria elencada se refere especialmente à prática de imitação da ciência originada nos grandes centros de produção do conhecimento situados na Europa e nos Estados Unidos e na necessidade de constituir uma ciência própria que reconheça a realidade latino-americana e as construções teóricas que se originam nesse contexto, a colonialidade do saber direciona a crítica à racionalidade moderna sobre a qual esse conhecimento se fundamenta, a qual exclui outros saberes, baseados numa distinção colonial.

Entretanto, é preciso ressaltar que essa distinção se trata de um realce didático, tendo em vista que apesar das distinções que tais categorias possam apresentar, não são antagônicas e, por vezes podem ser entendidas como sinônimas. Por exemplo, a colonialidade do saber é invocada para justificar porque autores(as) latino-americanos(as) não são lidos nas universidades da América Latina¹⁸. Acrescenta-se o fato que os autores que aqui se apresentam

¹⁸Exemplo disso é o fato que Walter Mignolo em “La idea de América Latina” (2008) argumenta que a colonialidade do saber uma das justificativas para que o marco modernidade/colonialidade/descolonialidade não seja lido e debatido nas universidades latino-americanas, tendo em vista que estas tem maior disposição em receber teorias dos centros hegemônicos de produção de conhecimento do que contribuições teóricas propostas por latino-americanos(as).

alinhados à discussão do colonialismo intelectual também questionam os cânones sobre os quais a ciência se funda, apontando unanimemente para a necessidade da construção de uma nova ciência na América Latina, uma ciência “subversiva e rebelde” (BORDA, 1987).

Diante desta ressalva, cumpre abordar inicialmente as categorias eurocentrismo (AMIN, 1989; DUSSEL, 1994) e colonialismo (CESAIRE, 1979; FANON, 2005) que são fundamentais em ambos os enfoques (colonialismo intelectual e colonialidade do saber), pois a postura de subserviência científico-acadêmica dos(as) intelectuais latino-americanos(as) e o totalitarismo da ciência moderna se relacionam em substância com a compreensão eurocêntrica do mundo a qual foi possível pelo colonialismo realizado inicialmente na conquista da América.

1.3.1 EUROCENTRISMO

A Europa é indefensável.

Aimé Césaire

Ao tratar da produção de conhecimento em Direito na América Latina, especialmente a partir das abordagens do colonialismo intelectual e colonialidade do saber, há duas categorias às quais constantemente se recorre: as compreensões de eurocentrismo e de colonialismo. Desta forma, torna-se necessário esclarecê-las, e, tendo em vista as limitações deste trabalho, tais categorias serão apresentadas a partir das contribuições de Samir Amin (1989) e Enrique Dussel (1993, 2005, 2008) para discutir a ideia de eurocentrismo e de Aimé Césaire (1979) e Frantz Fanon (2005) para levantar o que se entende por colonialismo.

Uma inquietação pode surgir diante da reivindicação permanente que aqui se faz pela constituição de um pensar latino-americano: à exceção de Dussel, por que iniciar a discussão baseando-se em autores cujas nacionalidades não são latino-americanas?¹⁹

Deve-se esclarecer que a nacionalidade por si só não é um critério de exclusão quando se trata de analisar a dimensão colonial da produção de conhecimento. Não é porque Césaire (1979), Fanon (2005) e Amin (1989) não sejam latino-americanos que suas contribuições sejam

¹⁹Os intelectuais negros antilhanos Aimé Césaire e Frantz Fanon foram referenciais na luta contra o colonialismo francês e são pensadores cujas contribuições teóricas e políticas – uma vez que foram militantes do movimento negro e anti-colonialista durante as décadas de 1950 e 1970 – são reivindicadas enquanto genealogia do pensamento descolonial na América Latina. Já o egípcio Samir Amin se situa dentro dos chamados *Subaltern Studies*, contribuições teóricas construídas na década de 1980 que consistem “em um esforço para promover um exame dos assuntos subalternos no campo de estudos do sul da Ásia, com a finalidade de corrigir o viés elitista de grande parte da pesquisa e do trabalho acadêmico” (DAMÁZIO, 2011, p. 62). Deve-se ressaltar que estes autores falam a partir de contextos coloniais, dentro das situações de dependência cultural e econômica, da dor que o colonialismo produz. Nesse sentido, além de serem pressupostos epistemológicos reivindicados pelo pensamento descolonial e outros(as) intelectuais latino-americanos(as), compartilham com estes(as) a experiência de se pensar a dimensão colonial a partir da realidade colonial.

inadequadas para refletir a realidade na América Latina. Segundo, uma vez que tais autores além de problematizarem os contextos coloniais de onde se originam, são também referenciais teóricos de pensadores(as) essenciais da episteme latino-americana, por exemplo, Fanon em Paulo Freire (1987) bem como Fanon e Cesaire em Walter Mignolo (2008)²⁰.

O eurocentrismo pode ser compreendido como uma dimensão da cultura e ideologia do sistema capitalista (AMIN, 1989, p. 9), através da construção mítica (AMIN, 1989; DUSSEL, 1993) de uma Europa, a qual reivindica uma filiação ocidental baseada na continuidade histórica: Grécia, Roma, Europa Medieval, Europa cristã culminando na Europa capitalista (AMIN, 1989, p. 87). De acordo com Samir Amin trata-se de uma “uma teoria da história universal, e a partir dela um projeto político mundial” (AMIN, 1989, p. 74).

Assim, o autor afirma que

(...) o eurocentrismo não é uma teoria social, que pela sua coerência global e sua aspiração totalizadora pretenda dar a chave da interpretação do conjunto de problemas que a teoria social se propõe elucidar. O eurocentrismo não é mais que uma deformação, mas sistemática e importante, que a maioria das ideologias e teorias sociais dominantes padecem. Dito de outra maneira, o eurocentrismo é um paradigma que, como todos os paradigmas, funciona de maneira espontânea, com frequência na vaguidade das evidências aparentes e do sentido comum. Por isto se manifesta de maneiras diversas, tanto na expressão dos prejuízos trivializados pelos meios de comunicação como nas frases eruditas dos especialistas de diversos domínios da ciência social (AMIN, 1989, p. 9).

Significa dizer que a partir de um determinado momento histórico - a conquista da América - a Europa se impôs enquanto modelo a ser seguido pelo mundo que ela própria inventou. Nesse sentido, o eurocentrismo cuida de escamotear a verdadeira justificativa da dominação europeia. A expansão da Europa ocorreu devido à consolidação do sistema capitalista, criando uma necessidade concreta de universalismo, a qual a ideologia eurocêntrica foi capaz de propiciar (AMIN, 1989, p. 13). Esta ideologia atravessa todas as dimensões da reprodução da vida e conseqüentemente a produção de conhecimento.

O eurocentrismo pode ser facilmente identificado em suas “manifestações cotidianas”, porém é tarefa difícil reconhecê-lo com precisão (AMIN, 1989, p. 102). Pode ser visualizado no senso comum quando se atribui as melhores qualidades ao que provem do continente europeu; ao se considerar como padrão a música erudita (a música de melhor qualidade, a música composta segundo padrões europeus); ou mesmo diante do consenso que sistemas político-econômicos bem sucedidos – os quais devem ser reproduzidos em outras partes do

²⁰Aqui se exemplifica com as obras *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987) e *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial* de Walter D. Mignolo (2008).

mundo - provem deste espaço geográfico ou ainda que o modelo de ciência considerado correto e racional é aquele que se formulou na Europa.

Quando o mundo passa a ser unificado pelas regras do capitalismo – “a dominação da empresa privada, o trabalho assalariado e o livre comércio desta empresa” (AMIN, 1989, p. 72-73) – é necessário que seja apresentada uma justificativa para situação de dominação. A ideologia eurocêntrica se constitui nesse momento, ao considerar o homem europeu civilizado e superior, apto a ser “o” conquistador dos povos e terras que foram colocados na condição de colonizados. Mas, principalmente, ao reivindicar a uma linha unidirecional da história que se inicia com a Grécia, entendida como o “berço” da racionalidade, significa que o capitalismo surge na Europa porque este é o ambiente mais adequado, o mais racional. Há muitas características que são apresentadas como universais apenas por serem europeias, tome-se por exemplo a fé cristã, o modelo de democracia, entre outros.

Vale ressaltar que esta imposição da “superioridade” europeia se manifesta também enquanto racismo, como uma superioridade de raça, tendo em vista que o homem europeu se coloca na posição daquele que sendo civilizado pode denominar outros povos, entendendo-os enquanto o “outro” diferente e “bárbaro” para assim submetê-los a dominação econômica e cultural²¹. Junto com o eurocentrismo caminha necessariamente um “racismo ineliminável²²” (AMIN, 1989, p. 77).

A constituição do eurocentrismo ocorreu de modo mítico, pois historicamente se verifica que a Europa antes do Renascimento/conquista da América se tratava de uma cultura periférica, tributária de outras culturas, reunindo árabes, europeus, cristãos e muçulmanos (AMIN, 1989, p. 25).

Segundo Enrique Dussel (1994, p. 12) a conquista²³ da América Latina foi indispensável para o processo que originou a subjetividade moderna. A partir desse processo, a Europa

²¹Neste trabalho, não se aprofundará a compreensão de racismo como elemento essencial da ideia de eurocentrismo tendo em vista seu objeto: o enfrentamento da dimensão colonial da educação em direito. Entretanto, é importante ressaltar que a discussão acerca do racismo é central no debate das categorias colonialismo e eurocentrismo. Sobre a constituição dos povos colonizados enquanto o “outro” em relação ao europeu ver: TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: A questão do Outro**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 387 p. (Tópicos), e DUSSEL, Enrique. **1492 El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del "mito de la modernidad"**. La Paz: Plural Editores, 1994. 185 p. (Colección Academia)

²²Por racismo, se entende o padrão de violência segundo o qual “a questão da ‘raça’ não se relaciona com a cor da pele ou a pureza de sangue senão com a categorização de indivíduos segundo seu nível de similitude ou aproximação a respeito de um modelo pressuposto de humanidade ideal” (MIGNOLO, 2008a, p.41).

²³Sobre a relação entre conquista e colonialismo, a partir das compreensões apresentadas por Cesaire e Fanon nesse texto é possível estabelecer um diálogo com Enrique Dussel: “A conquista é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o Outro como ‘O Mesmo’. O Outro em sua distinção é negado como outro e é obrigado, subsumido, alienado a incorporar-se a Totalidade dominadora como coisa, como instrumento como oprimido, como encomendado, como assalariado (nas futuras haciendas) ou como africano escravo (nos engenhos de açúcar

colocou-se no centro do desenvolvimento do mundo, sendo que esse desenvolvimento assumiu uma direção no tempo e no espaço, no sentido Oriente-Occidente (DUSSEL, 1994, p. 13-15), compreendendo-se como conquistadora devido à sua superioridade militar e experiência de contato com outros povos (AMIN, 1989, p. 74). O eurocentrismo se consolida durante a conquista da América e pode-se afirmar que o eurocentrismo seja um fenômeno moderno (AMIN, 1989).

Para demonstrar o modo pelo qual a Europa se coloca no centro do mundo, histórica e racionalmente, Dussel analisa a contribuição de Hegel, uma das principais bases filosóficas do pensamento moderno, demonstrando sua perspectiva racista e civilizatória. Hegel desenvolve sua filosofia da história a partir da história da Europa. Segundo Dussel, para Hegel “a América Latina fica fora da história mundial. O mesmo acontecerá com a África e a Ásia. Com efeito, ainda que haja uma espécie de Trindade (Europa, Ásia e África), a África segue descartada”. É este o conceito de centro da história mundial (DUSSEL, 1994, p. 15).

Enrique Dussel esclarece que a Europa enquanto centro da história mundial é na verdade uma construção ideológica, uma vez que “empiricamente” não há história mundial. Demonstra que a Europa se originou dos fenícios, e que não há uma relação histórica verificável entre a Europa em sua feição atual e ocidentalizada e a Grécia, cujo legado político-filosófico a Europa reivindica.

Trata-se de desmitificar a “sequência lógica da Grécia à Europa Moderna”, segundo a qual a história da Ásia configura uma pré-história europeia, e os antecedentes do mundo europeu moderno são o “mundo grego”, o “mundo romano pagão e cristão” e o “mundo cristão medieval”, necessariamente nesta ordem (DUSSEL, 2005, p. 24-25).

Na verdade, as disputas territoriais (Cruzadas, as guerras travadas contra os turco-otomanos etc.) impediram que a Europa pudesse ser colocada como centro do mundo²⁴ e da história. Por isso é importante reconhecer que a compreensão eurocêntrica da História e da Razão é uma construção ideológica, e a respeito da sequência histórica amplamente difundida que conduz todos os processos históricos ao apogeu da Europa Moderna - “sequência lógica da Grécia à Europa Moderna” - Dussel ressalta que

ou outros produtos tropicais). A subjetividade do Conquistador por sua parte, se foi constituindo, despregando lentamente na práxis.” (DUSSEL, 1994, p. 41-42).

²⁴ Sobre a Europa enquanto uma cultura periférica antes da conquista da América em 1492: “A Europa Latina é uma cultura periférica e nunca foi, até este momento, “centro da história” nem mesmo com o Império Romano (que por sua localização extremamente ocidental, nunca foi centro nem mesmo da história do continente euro-afrasiático). Se algum império foi o centro da história regional euro-asiática antes do mundo muçulmano, só podemos referir-nos aos impérios helenistas, desde os Seleucidas, Ptolomaicos, Antíocos, etc. Mas de qualquer modo, o helenismo não é Europa e não alcançou uma universalidade tão ampla como a muçulmana no século XV” (DUSSEL, 2005, p. 25).

(...) essa sequência é hoje a tradicional. Ninguém pensa que se trata de uma invenção ideológica (que rapta a cultura grega como exclusivamente “europeia” e “ocidental”) e que pretende que desde as épocas grega e romana tais culturas foram o “centro” da história mundial. Esta visão é duplamente falsa: em primeiro lugar, porque, como veremos, faticamente ainda não há uma história mundial (mas histórias justapostas e isoladas: a romana, persa, dos reinos hindus, de Sião, da China, do mundo meso-americano ou inca na América, etc.). Em segundo lugar, porque o lugar geopolítico impede-o de ser o “centro” (o Mar Vermelho ou Antióquia, lugar de término do comércio do Oriente, não são o “centro” mas o limite ocidental do mercado euro-afrasiático) (DUSSEL, 2005, p. 26)

Ao identificar a ideia de Europa e conseqüentemente de eurocentrismo enquanto uma construção ideológica, que subtrai da História o protagonismo dos sujeitos vítimas do colonialismo (África e América Latina) é possível problematizar de que forma o eurocentrismo contaminou a produção de conhecimento, e a relação imediata entre eurocentrismo e modernidade.

A razão moderna (a ser trabalhada mais detidamente no capítulo 2.2.) situa como “pontos de partida” apenas “fenômenos intra-europeus”, como o Renascimento Italiano, o ego cogito cartesiano, a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, e por isto pode ser tomada como eurocêntrica. A modernidade se utiliza apenas da Europa para explicar seu processo de desenvolvimento (DUSSEL, 2005, p. 27), assim “o eurocentrismo da Modernidade é exatamente a confusão entre universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como ‘centro’” (DUSSEL, 2005, p. 28).

Samir Amin (1989, p. 12) alerta para o risco de se fazer uma crítica exclusivamente interna ao paradigma eurocêntrico nas teorias sociais. Este autor propõe que a crítica perpassasse a totalidade do sistema capitalista. Há de se concordar com esta necessidade, entretanto, conforme se busca demonstrar neste trabalho, é necessário acima de tudo desvelar a dimensão colonial como um primeiro passo, como tenta realizar Enrique Dussel na obra já citada. A violência do capitalismo deve ser combatida não apenas como uma teoria econômica, mas também enquanto um “discurso hegemônico de um modelo civilizatório” (LANDER, 2005, p. 8).

1.3.2 COLONIALISMO

Ao lado da categoria eurocentrismo caminha a ideia de colonialismo, podendo-se perceber que muitas das críticas ao viés eurocêntrico são aprofundadas quando se debate a questão colonial. Primeiro, porque conforme Dussel e Amin demonstram, a conquista e colonização foram elementos indispensáveis para a constituição do capitalismo/razionalidade moderna.

De início, é importante estabelecer a distinção entre colonização e colonialismo. Uma definição tradicional da colonização lhe atribui a “ocupação de uma longínqua terra estrangeira”, através da permanência de colonos. A maior parte das dominações coloniais ocorreram em regiões ultramar das grandes potências europeias (Inglaterra, França, Espanha, Portugal, Holanda, etc.) (FERRO, 2004).

A colonização ocorreu seja por justificativas missionárias de cristianização ou em nome de uma pretensa civilização por parte dos europeus em relação aos colonizados, considerados pelos primeiros como inferiores (idem). Com o objetivo de colonizar, houve a construção de estradas, a transferência mínima de tecnologias para as colônias, a criação de escolas, intervenções sanitárias, entre outros (idem). Além disso, sob o imperativo de civilizar, as metrópoles transplantaram suas noções de história, linguagem e direito. Em linhas gerais, essa seria uma concepção de colonização difundida no imaginário dos países colonizadores europeus²⁵.

Entretanto, o ato de colonizar se fundamentava na busca por enriquecimento das metrópoles, e para isto - sob o propósito de civilizar, cristianizar e enriquecer – os meios utilizados foram: “trabalho forçado, o desenvolvimento modernizado, o declínio da economia de subsistência” (idem, p. 17), implantação forçada de culturas agrícolas, o genocídio dos povos que já viviam no território e desmantelamento das estruturas sociais desses povos, sequestro e tráfico de seres humanos para serem escravizados, imposição cultural (religião cristã, língua, educação, medidas sanitárias etc.) entre outros atos de violência. Dentre as funções da colonização, havia as deportações daqueles/(as) indesejados(as) para a vida nas metrópoles.

Diante disso, o colonialismo consiste no aprofundamento e prolongamento no tempo do lado mais violento da colonização, ao agir de forma permanente, invisível e silenciosa e permanecer após o fim da colonização. Invisível e silencioso, por dois motivos. O primeiro é que as sociedades colonizadoras entendem que o sentido verdadeiro do colonialismo lhes foi ocultado (FERRO, 2004, p.12), que não tinham conhecimento do que realmente se passava, e, ainda nestes países o debate acerca das atrocidades perpetradas em nome da colonização, além de ser tardio, se dá em proporções muito pequenas. Em segundo lugar, o colonialismo passa despercebido porque permanece nas chamadas sociedades “pós-coloniais” ou “independentes”,

²⁵É indispensável esclarecer que há autores que identificam elementos benéficos da colonização, ainda que admitam seu caráter violento. Marc Ferro, ao analisar de forma crítica a distinção entre colonização e colonialismo, faz uma ressalva sobre apenas se apresentar os aspectos negativos e abusivos do colonialismo: “Sem dúvida, convém repetir, a colonização não se limita a esses excessos do colonialismo. Mas nem por isso se deve negligenciar aquilo que os precedeu - as violências da conquista, a ‘pacificação’ – devolvendo-o a um passado extinto, como se se tratasse de um capítulo da História sem relação com o terrorismo das lutas pela libertação, durante os anos 1950” (FERRO, 2004, p. 16).

por meio do sentimento de inferioridade, da prática do racismo, e da cultura de imitação e alienação que se perpetuam no imaginário (idem, p. 32).

O desvelamento do colonialismo ocorre quando os sujeitos que o sofreram começam a debatê-lo no espaço público, através do combate ao colonialismo – alguns ainda testemunhas e militantes de processos de descolonização - da produção científica e artística, a exemplo de Aimé Césaire e Frantz Fanon.

A noção de colonialismo em Aimé Césaire é uma crítica ao seu caráter essencialmente desumanizador (CESAIRE, 1979, p. 23-24), violento, incapaz de estabelecer qualquer contato humano, percebendo os colonizados como seres “a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, a genuflexão, o desespero, o servilismo” (CESAIRE, 1979, p. 36).

A Europa, enquanto protagonista da dominação colonial, foi capaz de inserir nas estruturas de desigualdade o racismo (CESAIRE, 1979, p. 28), bem como ao lado da ideia de colonização fez caminhar a necessidade de uma pretensa civilização²⁶ em contraste com a “invenção” de um “negro bárbaro” (CESAIRE, 1979, p. 26). Trata-se então da “equação colonização = coisificação” (CESAIRE, 1979, p. 25), onde o colonizador ao enxergar no colonizado um animal, um ser inferior, ele mesmo torna-se animal (CESAIRE, 1979, p. 23-24).

Portanto, para Césaire, antes de se afirmar o que seja o colonialismo é importante negar as ideias às quais é comumente associado:

Bem vejo - condenadas a prazo – as civilizações em que a colonização introduziu um princípio de ruína: Oceania, Nigéria, Niassalandia...Vejo menos bem o que ela lhes trouxe. Segurança, Cultura? Juridismo? Entretanto, olho e vejo por toda a parte onde existe, frente a frente, colonizadores e colonizados, a força, a brutalidade, a crueldade, o sadismo, o choque, e, parodiando a formação cultural, a fabricação apressada de uns tantos milhares de funcionários subalternos, “boys”, artesãos, empregados de comércio e interpretes necessários à boa marcha dos negócios (CESAIRE, 1979, p. 25).

A desqualificação do mundo dos(as) colonizados(as) somada à dominação territorial, econômica e política implica em discursos de justificação do colonialismo, ora enxergando nos “colonizados” uma postura de dependência que os culpabiliza ao invés de responsabilizar o branco colonizador (CESAIRE, 1979, p. 47).

Outro elemento levantado por Aimé Césaire diz respeito à noção de superioridade científica imposta pelo colonialismo. Nesse sentido, para a “doutrina” colonial é essencial a defesa de que a ciência é uma invenção ocidental, e que além dos limites do Ocidente existe o “reino do pensamento primitivo, o qual dominado pela noção de participação, incapaz de lógica,

²⁶ “Civilizados até a medula! A ideia do negro bárbaro é uma invenção europeia.” (CESAIRE, 1979, p. 37).

tipo acabado do falso pensamento” (CESAIRE, 1979, p. 58). Vale ressaltar que ao lado da superioridade científica repousam a superioridade moral e religiosa da Europa colonialista (CESAIRE, 1979, p. 60).

A perspectiva apresentada por Aimé Césaire é importante, pois afasta qualquer concepção que pretenda associar ao colonialismo uma postura neutra ou mesmo positiva. Em seu “Discurso sobre o colonialismo”, de forma poética, o referido autor trata de explicitar a dimensão violenta da colonização europeia, e esta obra cumpre a função de encerrar o silêncio politicamente correto que existia à época acerca deste tema.

Nesse sentido, a contribuição de Frantz Fanon permite aprofundar a compreensão de colonialismo. Para além de uma análise do colonialismo em sua dimensão econômica e administrativa, este autor percebe a dimensão psicológica da dominação colonial, que se realiza na imposição do sentimento de inferioridade aos/às colonizados. O colonialismo pôde realizar a despersonalização do povo colonizado, o qual “se encontra então reduzido a um conjunto de indivíduos que têm o seu fundamento apenas na presença do colonizador” (FANON, 2005, p. 340).

Segundo este autor, o colonialismo se apresenta de modo maniqueísta (FANON, 2005 p. 59), privilegia determinadas regiões geográficas em relação a outras e não explora a totalidade do país subtraindo a possibilidade de realização enquanto nação, especialmente por causa do modo como a exploração econômica se realizou (FANON, 2005, p. 147).

A dominação colonial se caracterizou por ser “total e simplificadora”, subjungendo a experiência cultural e a realidade nacional do povo colonizado, o que foi possível em razão das “relações jurídicas novas introduzidas pela potência ocupante, o afastamento para a periferia, pela sociedade colonial, dos indígenas e seus costumes, a expropriação, a sujeição sistematizada de homens e mulheres” (FANON, 2005, p. 271). Outro aspecto relevante que Fanon identifica no colonialismo é a existência de intelectuais colonizados, pensadores nacionais os quais imersos na cultura ocidental buscaram construir sua própria “cultura europeia” (FANON, 2005, p. 252).

Do mesmo modo que Aimé Césaire, Fanon se situa na luta contra o colonialismo francês destacando a violência característica desse contexto, violência essa que internalizada pelos sujeitos colonizados deverá irromper em processos reais de descolonização, nas palavras do autor

O combate travado por um povo pela sua libertação o conduz segundo as circunstâncias seja a rejeitar, seja a fazer explodir as pretensas verdades instaladas na sua consciência pela administração civil colonial, pela ocupação militar, pela

exploração econômica. E só o combate pode realmente exorcizar essas mentiras sobre o homem que inferiorizam e literalmente mutilam os mais conscientes de nós (FANON, 2005, p. 340).

Descolonizar para Fanon não diz respeito apenas ao fim da experiência histórica da colonização, o que significa afirmar que a descolonização não é sinônimo de mero anticolonialismo, mas sim um processo que transforma “espectadores esmagados pela inessencialidade em atores privilegiados”, em homens e mulheres “novos” (FANON, 2005, p.52-53).

Nestas páginas, buscou-se apresentar duas categorias que serão citadas muitas vezes no decorrer deste trabalho. É devido ao eurocentrismo e o colonialismo presentes na produção de conhecimento que as teorias e problemas latino-americanos não adentram as próprias universidades latino-americanas. Essa problemática foi levantada em diferentes áreas do conhecimento: afinal, por que a América Latina ainda se pensa a partir de categorias da Europa? As preocupações em relação a este sentido da dimensão colonial serão trabalhadas no capítulo subsequente.

A discussão acerca do eurocentrismo e colonialismo é uma discussão delicada, pois afeta as mais distintas perspectivas teóricas. De acordo com Samir Amin, é possível falar em um consenso teórico eurocêntrico, apesar da diversidade de teorias sociais (AMIN, 1989).

2 A CRÍTICA À DIMENSÃO COLONIAL DO CONHECIMENTO

Neste capítulo será apresentado o que se entende por colonialismo intelectual e colonialidade do saber, duas categorias que ajudam na compreensão do que seja uma crítica à dimensão colonial do conhecimento. A primeira categoria a ser discutida é o colonialismo intelectual, categoria construída pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1987). Para isto, serão utilizadas as contribuições de outros(as) autores(as) latino-americanos(as) que mesmo que não tenham se referido expressamente ao termo “colonialismo intelectual” problematizaram em suas respectivas áreas o modo como o conhecimento era construído; a restrição a temas e autores(as) europeus/europeias, o alheamento em relação ao contexto latino-americano etc. Assim, apresenta-se para este diálogo, as contribuições de Júlio Cabrera e Roberto Gomes na área da Filosofia e Milton Santos e Orlando Fals Borda na área das Ciências Sociais.

Para a crítica da modernidade/colonialidade, no segundo tópico será trabalhada a colonialidade do saber, amparada nas (des)construções teóricas do grupo modernidade/colonialidade/de(s)colonialidade formado por intelectuais latino-americanos(as) (atuantes em universidades da América Latina e dos Estados Unidos), que se reuniram desde 2003 para pensar desde um “paradigma outro”, negando-se a fazer uma crítica intra-moderna à modernidade. Adiante, estas contribuições teóricas serão melhor esclarecidas (MIGNOLO, 2008, 2006; CASTRO-GÓMEZ, 2005; QUIJANO, 2000, etc.).

Ambas as perspectivas possuem um denominador comum: a crítica ao eurocentrismo. Contudo, vale esclarecer que a distinção entre a crítica ao colonialismo intelectual combinada à necessidade de uma ciência social autônoma e a crítica à modernidade realizada pelo pensamento descolonial não são antagônicas, e se pode ousar a afirmar que são dimensões complementares uma vez que o marco modernidade-colonialidade-descolonialidade se considera legatário do pensamento crítico latino-americano que o precedeu (teorias da dependência, filosofia da libertação, investigação-participativa, entre outros) ainda que apresente diferenças significativas (ESCOBAR, 2003, p. 53). Aqui, cabe identificar quais as problematizações que estas perspectivas teóricas construídas desde a América Latina lançaram à produção do conhecimento nas ciências sociais, e na produção do conhecimento em geral, percebendo em que medida tais críticas são adequadas ao conhecimento jurídico.

Das muitas críticas que se somam ao Direito, torna-se difícil identificar contribuições científicas que se debruçassem acerca da dimensão colonial do conhecimento jurídico e

consequentemente da Educação Jurídica. Desta forma, no último tópico deste capítulo serão apresentados indícios da crítica à dimensão colonial na área do Direito.

2.1 COLONIALISMO INTELECTUAL: O DEBATE INICIADO EM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Nas Ciências Sociais, existe o esforço teórico de desvelamento das estruturas coloniais sobre as quais o conhecimento científico é erguido. Identifica-se que essa crítica questiona a possibilidade de a sociologia se constituir como uma ciência comprometida com a transformação da realidade latino-americana.

Orlando Fals Borda (1987, p. 156-157) situa o eurocentrismo nos processos de produção do conhecimento na América Latina, percebendo-o na cultura de imitação e dependência temática e metodológica em relação à episteme ditada pela Europa e os Estados Unidos, os grandes centros de produção hegemônica de ciência. Segundo o sociólogo colombiano, no contexto latino-americano não há razão em continuar a ligação umbilical com os marcos referenciais e metodológicos da ciência ditada na “Euro-América”, pois se tratam de realidades distintas, e a América Latina demanda respostas científicas para a transformação de suas sociedades.

Por outro lado, o eurocentrismo não se justifica porque nestes centros se pode perceber uma inadequação do modelo hegemônico para pensar e resolver os problemas de suas próprias realidades, reconhecendo a existência de uma “reinterpretação crítica” da/ciência euro-americana. Uma das características dessa reinterpretação é que a ciência produzida nos grandes centros volta seu olhar para a realidade do Sul (onde se inclui a América Latina). Há um giro de perspectiva onde o Norte começa a enxergar o Sul,

as velhas correntes intelectuais colonizadoras do norte até o sul puderam estar mudando particularmente de curso nestes anos para se voltar na direção contrária, do sul até o norte, e criar interessantes ondas de convergência temática inspiradas na velha consigna de conhecer para atuar bem e transformar melhor (BORDA, 1987, p. 157)

Diante disso, o autor considera que não há mais sentido de se manter o “eurocentrismo umbilical” com o qual os “colonos intelectuais” (BORDA, 1987, p. 154) da América Latina insistem em restringir a produção científica. Estas perspectivas de eurocentrismo já deixam indicativos das duas críticas à dimensão colonial da produção de conhecimento nas ciências sociais, uma vez que Fals Borda oferece a crítica ao que chama colonialismo intelectual e Quijano e Dussel – os quais se alinham às discussões do marco modernidade-colonialidade-descolonialidade – problematizam a dimensão civilizatória da racionalidade moderna.

Quanto à contribuição de Orlando Fals Borda, é importante destacar que este autor reivindica a perspectiva transformadora do conhecimento, e por isto defende que a sociologia na América Latina deve ser uma sociologia comprometida com os seus próprios problemas, para se constituir enquanto uma ciência autônoma²⁷. A necessidade da construção de uma ciência autônoma se justifica porque as realidades latino-americanas são

de um tipo conflitivo e diacrônico sobre o qual se conhece muito pouco nos países avançados de onde se difunde as pautas científicas, as metodologias e orientações oferecidas nestes países podem ser parcialmente contraproducentes (BORDA, 1987, p. 21).

Consciente do caráter emancipatório e autônomo de perspectivas teóricas construídas desde/para a América Latina como a teologia da libertação, as teorias da dependência etc., considera que a sociologia deve se situar enquanto uma “ciência política”, devendo para isto “ser capaz de manejar as técnicas dos países avançados e ao mesmo tempo deve ter suficiente engenhosidade para projetar seus próprios instrumentos” (BORDA, 1987, p. 21). Além disso, deve ser construído um novo significado para a noção de objetividade científica, que deve ser “derivada do estudo das situações reais do conflito e desajuste presentes na sociedade, e de sua participação ativa em tais situações para buscar a libertação dessa mesma sociedade” (BORDA, 1987, p. 21).

O autor, o qual possui orientação marxista²⁸, propõe a construção de uma ciência rebelde e subversiva, uma disciplina comprometida, onde as “tensões das estruturas sociais” norteiem as atividades dos(as) intelectuais, e que estes(as) “saíam das torres de marfim onde os cientistas preferem se acomodar” (BORDA, 1987, p. 15). Segundo ele, os(as) sociólogos(as) da América Latina não podem deixar de reagir diante das “dramáticas incongruências sociais que as rodeiam” (BORDA, 1987, p. 15).

Nesse sentido, é possível identificar na posição de Fals Borda, uma proposta de transformação da universidade, da educação em geral e especificamente na área de sociologia. A universidade deveria assumir um papel ativo na resolução dos problemas do país e na mudança social, para assim produzir um “conhecimento vivencial” calcado na experiência. Sugere que duas vias de ação sejam tomadas: mudar as “ideologias” e os “marcos de referência”

²⁷ “A via própria da ação, ciência e cultura, inclui a formação de uma ciência nova, subversiva e rebelde, comprometida com a reconstrução social necessária, autônoma frente aquele que temos aprendido em outras latitudes e que é a que até agora fixou as regras do jogo científico, determinando os temas e lhes dando prioridades, acumulando seletivamente os conceitos e desenvolvendo técnicas especiais, também seletivas para fins particulares” (BORDA, 1981, p. 15).

²⁸ O autor afirma em várias passagens da obra *Ciência Propia y Colonialismo Intelectual*, a “revolução” e os processos de “tomada de poder” pelos(as) oprimidos(as) enquanto finalidades da produção do conhecimento na América Latina.

investigativas nas universidades dos centros de produção (Estados Unidos e Europa) formando espaços de “dissidência” nas atuais instituições de educação superior dos países centrais e por outro lado propõe que sejam criadas nos países em desenvolvimento universidades capazes de oferecer uma graduação autônoma em seus métodos e teorias, que formasse os(as) estudantes para lidar com os problemas sociais das realidades nacionais²⁹ (BORDA, 1987, p.20). Quanto à educação em sociologia, propõe que os(as) estudantes deveriam ser formados com vistas à criatividade e à combinação do conhecimento e ação (BORDA, 1987, p.21).

Apesar do recorte feito neste texto, o qual destaca a crítica de Fals Borda ao colonialismo intelectual e a sua defesa pela constituição de uma ciência autônoma, sua contribuição não se limitou a estes enfoques. É preciso ressaltar que Fals Borda foi comprometido com a constituição de uma ciência popular, que tivesse em sua essência os conhecimentos populares dos(as) oprimidos(as), tendo formulado a concepção de pesquisa-participante enquanto metodologia capaz de se comprometer com a realidade latino-americana.

A crítica que Fals Borda apresenta às ciências sociais diz respeito à necessidade da criação de uma ciência autônoma, que tivesse como elemento impulsionador a realidade do próprio país e a transformação das estruturas de opressão ao invés de importar cegamente modelos e agendas científicas dos países desenvolvidos.

No campo do Direito essa crítica também é pertinente. O caráter dogmático da ciência jurídica a impede de dialogar com seu contexto, além de que grande parte dos institutos jurídicos do ordenamento brasileiro consiste em reprodução cega de outros ordenamentos. Há por exemplo a hipertrofia de normas e teorias acerca da proteção e garantia da propriedade privada enquanto que o Direito pouco se ocupa em refletir cientificamente a respeito de temas como a posse coletiva indígena. Outro aspecto tem a ver com as teorias que se reproduzem nas universidades, cópias dos debates travados no direito alemão ou no direito judiciário estadunidense. Dos textos exigidos pelos editais das seleções para ingresso nas pós-graduações em Direito raramente se identificam indicações bibliográficas cuja autoria seja de algum(a) teórico(a) brasileiro(a) e/ou latino-americana(a), que reflita a realidade sócio-jurídica do Brasil ou da região. Estes são exemplos aleatórios de como se dá o colonialismo intelectual no campo do Direito.

²⁹É fundamental não confundir a construção de uma ciência própria que Fals Borda propõe com a negação da ciência ou certa “xenofobia científica”. Nesse sentido, nas palavras do autor “visto desde o ângulo das nações em desenvolvimento, o segundo curso de ação (estimular a criação nacional de escolas independentes) é mais eficaz e conveniente. Este curso significa, antes de tudo, por fim à imitação, quase cega, de modelos e temas incongruentes concebidos em outras partes e para situações diferentes. Significa diminuir o servilismo e o colonialismo intelectual dos que vivemos em países em desenvolvimento, sem cair, naturalmente, no defeito da xenofobia” (BORDA, 1987, p.20).

O esforço deste texto é problematizar o modo como a dimensão colonial do conhecimento jurídico pode ser discutida, tendo em vista o desafio de materializar esta crítica, quer seja porque se trata de uma tentativa inicial de enfrentar este problema cientificamente ou porque enxergar a dimensão colonial é um esforço muito particular, dada a complexidade e seu caráter indiciário.

A colonialidade não é algo que pode ser identificado no primeiro passar de olhos. Por isso, é importante aprofundar o sentido de uma dimensão colonial ao se apresentar a crítica à colonialidade do saber também relacionada às ciências sociais. Finalizada esta parte que trata da crítica da dimensão colonial do conhecimento nas áreas de Filosofia e Ciências Sociais, serão levantadas contribuições internas à área do Direito que de algum modo se dedicaram a questionar o caráter colonial das Ciências Jurídicas.

Ao analisar a produção de conhecimento nas Ciências Sociais em geral, a partir de sua experiência enquanto geógrafo, Milton Santos (2006) problematiza a distância entre o saber que é construído nas universidades e a realidade que a circunda, que é a realidade latino-americana. Nesse sentido, problematiza a institucionalização da universidade, a fragmentação das disciplinas, a perspectiva de que os temas de pesquisa são ditados por órgãos financiadores no sentido norte-desenvolvido/sul-subdesenvolvido, reproduzindo uma cultura de comparação e imitação de realidades distintas em sua formação histórico-social³⁰, bem como a imposição de “modas intelectuais”

e também na instituição do intercâmbio, a ideia de que é necessário amealhar títulos, ampliar os currículos e entrar na moeda – que é a maior desgraça da Universidade Latino-Americana porque não temos força para impor moda nenhuma. As modas intelectuais são impostas por centros de poder e centros de dinheiro que gastam primeiro para recensear as tendências e gastam depois para impor os caminhos que devemos seguir se não estamos preocupados com a crítica. Eis os trabalhos das fundações corporativas que ditam os temas, organizam os grupos dentro e fora dos países e os reúnem para a ampliação da glória respectiva... que promovem os encontros, que santificam os temas e consagram os grupos e tudo recomeça... E acaba por assegurar a sobrevivência das claques mediocrizantes que são muito mais grupos de pressão do que grupos de pesquisa. (SANTOS, 2006, p. 22-23)

Por fim, Milton Santos afirma especificamente para o ensino em geografia, que este deveria ser “capaz de propor um novo discurso da cidade” (SANTOS, p. 26), apresentando

³⁰ “Esses enfoques redutores foram magnificados pela própria ideia de desenvolvimento, que leva à produção de modelos, de esquemas, de comparações numéricas. Eis outra grande mania das ciências sociais latino americanas: a comparação. Podemos comparar cidades como Belo Horizonte e Belém? Não há o que comparar entre cidades a não ser que o façamos passando pelo que está acima, isto é a totalidade, isto é, a formação social e, quiçá, o mundo. *Tal mania aparece como uma necessidade na medida em que estamos sempre olhando para fora, buscando comparar e, o que é ainda mais grave, imitar.* É o que agora se está vendo com o enfoque da cidade global. Essa preocupação de fazer globais as cidades do sul para que sejam parecidas com as cidades do Norte.” (SANTOS, 2006, p. 22, grifo meu)

soluções à realidade específica da América Latina. Esse desafio e a crítica trazida por Milton Santos também são paralelos ao Direito, uma vez que a agenda de pesquisa e as teorias ensinadas nas universidades correspondem às modas intelectuais pautadas por organismos nacionais e internacionais de apoio à pesquisa e pelas temáticas em voga nos grandes centros de pesquisa jurídica; bem como resta a tarefa da Educação Jurídica formar profissionais (tanto técnicos(as) como acadêmicos(as) aptos a enfrentarem e solucionarem as questões pertinentes à realidade latino-americana pautada pela violência, desigualdade, globalização (GARAVITO, 2011, p. 12) e demandas interculturais.

No âmbito da análise da reprodução do colonialismo intelectual na filosofia³¹, Julio Cabrera, filósofo argentino radicado no Brasil, levanta pontos nodosos acerca do conhecimento filosófico ao problematizar por que não se estudam autores latino-americanos (ou ibero-americanos como o referido autor os chama) nos currículos dos cursos de filosofia³².

Em dois textos a respeito desse assunto³³, Cabrera realiza um mapeamento de autores(as) latino-americanos(as) - o que demonstra a existência de um pensar filosófico próprio desde a América Latina - e insiste em questionar por que no Brasil não se estuda a filosofia mexicana, por exemplo.

Para este autor, as hipóteses que justificam essa “exclusão intelectual” perpassam vários discursos, segundo os quais, não existiria uma filosofia mexicana; caso existisse ela não possuiria uma contribuição de alta qualidade; caso existisse não ofereceria um alcance universal para além do seu contexto; caso existisse consistiria numa militância política ao invés de conhecimento científico filosófico; ou ainda que a inexistência de uma filosofia mexicana se justifica, pois esta não corresponderia ao conceito de trabalho em filosofia, não ofereceria uma verdadeira contribuição filosófica ou não seria legitimada pelos pares da comunidade científica, a qual atua enquanto fiscalizadora dos parâmetros acima levantados (CABRERA, 2013a).

³¹Opta-se neste texto em trabalhar a partir da contribuição de Julio Cabrera no debate do colonialismo intelectual na área da filosofia. Entretanto, deve-se destacar que autores como Augusto Salazar Bondy e Leopoldo Zea iniciaram a discussão acerca da existência e a essência de uma filosofia latino-americana. Sobre este diálogo, ver: ZEA, Leopoldo. *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1969. Disponível em: <<http://www.olimon.org/uan/zea.pdf>>, e; BONDY, Augusto Salazar. *Existe una filosofía de nuestra América?* 11. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1988. Disponível em: <<http://www.olimon.org/uan/bondy.pdf>>.

³²Neste trabalho, são levantadas as críticas ao colonialismo intelectual a partir de autores que refletiram o problema em suas áreas. Desta forma se apresenta a contribuição de Julio Cabrera e Roberto Gomes à Filosofia, Milton Santos à Geografia e Orlando Fals Borda às Ciências Sociais, o que não significa que em outros campos do conhecimento inexistam críticas ao colonialismo intelectual.

³³Filosofia e Filósofos Ibero-Americanos e A ausência de pensadores latino-americanos nos currículos de filosofia (Uma Micro-Análise), ambos disponíveis em <filosofojuliacabrera.blogspot.com.br/2011/07/textos-e-textos.html>.

Segundo Cabrera, “o que faz desaparecer filosofias é o jogo sócio-político deste conjunto de categorias convenientemente administradas” (CABRERA, 2013a, p.10).

Quando autores(as) latino-americanos(as) são lidos, estes se restringem a autores do próprio país, identificando-se um nacionalismo “que parece estar predominando sobre a qualidade” (CABRERA, 2013a, p. 13), e mesmo que tais autores(as) sejam nacionais, brasileiros(as) lidos no Brasil, uruguaios(as) lidos no Uruguai etc., estes(as) intelectuais se limitam a ser meros(as) comentadores(as) do pensamento hegemônico europeu.

Cabrera colabora na discussão de colonialismo intelectual ao situar que muitos destes autores a despeito da excelência acadêmica que possam desenvolver, ainda restarão subsumidos dentro da lógica científica que privilegia a geopolítica dos grandes centros de produção do conhecimento³⁴ e alerta que o fato de não haver interlocução com autores(as) latino-americanos(as) tem a ver com a política editorial (CABRERA, 2013b, p. 3).

Por outro lado, Cabrera (2013b, p.2) esclarece que

(...) a filosofia europeia continuará sendo estudada; apenas nossa relação com ela deverá mudar, desde o mero comentário repetitivo à apropriação criadora. Nesse sentido não se deve considerar ‘uma contradição’ o fato de muitos dos pensadores ibero-americanos, utilizarem fartamente Hegel, Heidegger, Levinas, Blondel e outros filósofos europeus, pois o pensamento desses autores é utilizado para os próprios projetos e não são meras exegeses (como exegeses, seriam muito imperfeitas)

A filosofia construída desde a América Latina tem uma feição “prática” não desvinculada da ação política (CABRERA, 2013b, p. 2), sendo que estes(as) intelectuais para além da academia foram atuantes no contexto de seus países, enquanto jornalistas, ocupantes de cargos da administração pública, ou seja, desempenharam tarefas políticas relevantes, preocupados com o destino de seu país (CABRERA, 2013b, p. 2).

Além disso, segundo o autor, ao passo que nas universidades se produzia uma forma de conhecimento dedicada “aos comentários, à tradução, à apostila e ao manual” em contraponto se constituía um conhecimento que insurgia das coisas mesmas. Daí, a posição do autor para o reconhecimento de um conhecimento insurgente, no sentido zapatista do termo, uma vez que este conhecimento não tem condições de surgir, ele deve insurgir contra a pretensão de universalidade do conhecimento hegemônico formulado de acordo com os parâmetros já levantados (CABRERA, 2013a, p.15).

³⁴ “A exclusão intelectual acontece quando tentamos comentar autores hegemônicos, nesta empreitada sempre perdemos, porque como máximo ficamos classificados como bons funcionários a serviço da exegese, ganhando as benesses e os prêmios correspondentes.” (CABRERA, 2013a, p. 15)

A crítica oferecida por Júlio Cabrera no âmbito da filosofia é importante, pois busca mapear autores(as) latino-americanos(as) que produzem filosofia desde a realidade da América Latina e também porque destaca a limitação exegética a que se propõem os(as) intelectuais latino-americanos(as). Essas discussões se trazidas ao Direito, acentuam as dificuldades de se submeter a crítica colonial a esta área de conhecimento. Primeiro, porque a dimensão colonial do Direito não se confronta simplesmente pela inserção de autores(as) e teorias latino-americanas no currículo.

Não se quer afirmar que no caso da Filosofia, Cabrera tenha afirmado que este problema seria solucionado através da mera inserção de autores(as) latino-americanos(as) nos currículos de filosofia. De toda forma, essa inserção já seria uma mudança significativa na filosofia, enquanto que o Direito se trata de uma técnica que tenta exaustivamente se afirmar enquanto ciência³⁵, técnica a qual foi imposta durante a dominação colonial. A alteração no campo dos marcos teóricos não seria suficiente para transformar a técnica jurídica que se reproduz nos tribunais ou nos órgãos legislativos. O modelo de Direito que existe na América Latina é o arcabouço teórico, burocrático e estatal transplantado das metrópoles europeias (Portugal e Espanha). A crítica que Cabrera oferece à sua área de conhecimento é uma das faces da crítica colonial a qual o Direito deve ser submetido.

A problematização que o brasileiro Roberto Gomes em sua obra “Crítica da Razão Tupiniquim” traz ao campo da filosofia é contundente, e se pode aproveitar muito para uma análise da dimensão colonial da Educação Jurídica. Primeiro, ao caracterizar a Razão Tupiniquim (a filosofia praticada pelas universidades no Brasil, a qual também denomina filosofia entre-nós) enquanto uma “Razão Ornamental”, não- original, uma vez que tem suas origens nos “escafandros greco-romanos” (GOMES, 1994, p. 6-8) e nos problemas e urgências da realidade europeia (GOMES, 1994, p. 65).

Ornamental, porque se trata de uma filosofia de “terno e gravata” que foge à realidade brasileira (GOMES, 1994, p.15), justificada numa seriedade autorizadora dos rituais acadêmicos, pelos quais não importa o conteúdo do que é dito e sim se o é a partir da forma consagrada no meio acadêmico (nas citações, nos congressos etc.) (GOMES, 1994, p. 12-13); no “deslumbrismo” com a Europa e no incentivo ao triunfo do bacharel (GOMES, 1994, p. 71). Enquadrar-se dentro do “sério³⁶” também significa obter benefícios dentro da estrutura

³⁵ A tentativa de Hans Kelsen em sua principal obra “A Teoria Pura do Direito” é um dos melhores exemplos da necessidade do Direito em se afirmar enquanto ciência, área do conhecimento autônoma.

³⁶ Segundo Roberto Gomes, o sério se contrapõe à piada, e consequentemente ao perfil do/a brasileiro/a, mitológica e culturalmente constituído pelo viés “piadístico” (GOMES, 1994, p.6) ou celebratório que pode ser identificado no samba, no futebol, na figura do malandro etc.

acadêmica, como “verbas, diplomas, honrarias, imortalidades acadêmicas -, menos o essencial: espírito crítico” (GOMES, 1994, p. 29). Esta filosofia “séria” se fundamenta em citações em grego e latim, que busca analogias entre teorias europeias por vezes discordantes entre si (GOMES, 1994, p. 49), postura que o autor critica e chama de ecletismo.

O ecletismo, combinação indiscriminada de temas e teorias advindos dos centros europeus, que Roberto Gomes em alguns momentos exemplifica sendo as universidades de Sorbonne, Oxford etc., ocasiona o mito da imparcialidade, já que torna possível conciliar perspectivas contraditórias, não exigindo deste modo, que sejam tomadas posições (GOMES, 1994, p. 34-35), além de permitir que se extraia o “melhor” das teorias em questão³⁷. Na verdade demonstra uma “imaturidade intelectual” (GOMES, 1994, p. 34-35). Ao ecletismo, pode-se somar outro “ismo”, a adoção do positivismo pela academia brasileira, enquanto um “pensamento afirmativo, legitimador do vigente, que vai do tomismo ao estruturalismo, passando pelo neopositivismo” (GOMES, 1994, p.74).

Quanto a esta filosofia não ser original, deve-se explicar o que se compreende por originalidade. Segundo o autor originalidade é diferente de ineditismo ou novidade, pois remete a ideia de origem (GOMES, 1994, p. 21). Desta forma, a filosofia praticada no Brasil, não corresponde as suas próprias origens, uma vez que ao se referenciar na filosofia europeia, baseia-se em suas expressões “alemãs e latinas”, e ao trazê-las para a “nossa” filosofia não se leva em consideração que tais expressões da realidade europeia de fato são originais, situadas em origens de espaço e de tempo, impossíveis de serem transplantadas para contextos distintos (GOMES, 1994, p. 65). Os problemas vivenciados nos países europeus podem não fazer sentido algum na realidade brasileira (GOMES, 1994, p. 23).

Para o autor, esta postura assimilacionista é produto da condição de colonizados(as) que se encontra internalizada nos(as) intelectuais brasileiros(as). Trata-se de uma dependência, para além de econômica, cultural. É confortável esta dependência com a Europa, uma verdadeira relação incestuosa onde, amparados(as) pela “violência do processo colonizador” (GOMES, 1994, p. 101) os(as) intelectuais(as) brasileiros(as) não rompem o vínculo umbilical, e terminam voltando seus olhos para a Europa em busca de reconhecimento e aprovação. Decorre disso a rejeição que a filosofia “entre-nós” dispensa aos(às) latino-americanos(as) sintoma do “desprezo que participava do conhecimento de nós mesmos, de nossos pobres recursos civilizados, perdidos no esmagamento de uma fiança torpe ligada à fome dos imperialismos” (GOMES, 1994, p. 98). Esse distanciamento da realidade não é um acaso, uma vez que o que-

³⁷ “Desde sempre visamos extrair do pensado por outros aquilo que poderá nos ser útil - e isto constitui o mito da imparcialidade” (GOMES, 1994, p. 37).

fazer filosófico historicamente tem sido tarefa restrita às elites, apegadas à aprovação e reconhecimento da Europa. É de interesse dessas mesmas elites políticas, representadas por seus intelectuais, que o conhecimento filosófico se abstraia da realidade circundante e, portanto legitime a situação vigente (GOMES, 1994, p. 44-45).

Diante disso, o pensamento brasileiro não pode ser encontrado nas teses e dissertações universitárias, porque a razão ornamental - essa filosofia entre-nós - é uma razão que não se situa em seu lugar de origem que é o Brasil, negando-se a pensar seu país a partir de seus próprios termos. Roberto Gomes chega a afirmar que as obras de Chico Buarque, Noel Rosa, Sérgio Buarque de Holanda, do jogador de futebol, do “homem da rua em geral”, da porta bandeira (GOMES, 1994, p. 8), por exemplo, teriam mais a contribuir para a construção de uma filosofia brasileira do que o conhecimento forjado nos moldes da razão ornamental.

A existência de uma filosofia praticada nas universidades brasileiras, de livros de filosofia escritos por autores(as) brasileiros(as) não significa que esta filosofia seja brasileira. Uma filosofia verdadeiramente brasileira será possível somente “a partir de uma reflexão crítica a respeito de nosso modo de existir, de nossa linguagem, de nossas falsificações existenciais e históricas é que poderemos chegar aos limites de uma Filosofia nossa” (GOMES, 1994, p.61).

Construir uma filosofia essencialmente brasileira é um projeto a se realizar (GOMES, 1994, p. 8), o qual não está pronto e para isto não existem fórmulas. Uma missão difícil, porém urgente que consiste em “pensar o que se é como se é” (GOMES, 1994, p. 8). Trata-se de produzir uma nova razão “não-linear, não-silogística, não-séria -seria talvez uma tentativa de construir um discurso adequado ao que somos” (GOMES, 1994, p. 80), que providencie uma releitura crítica da história para a ruptura da condição de colonizados(as) (GOMES, 1994, p.108 – 109), uma razão que abdique “integralmente” das estruturas que edificam a razão ornamental (GOMES, 1994, p. 89) e que principalmente se situe em seu lugar de origem.

Entretanto, assim como nas contribuições de Cabrera e Fals Borda, o autor recusa a hipótese de um “ilhamento cultural”, e é a partir do diálogo continuado com o pensamento euro-americano que a razão brasileira pode se constituir historicamente e alcançar maturidade intelectual (GOMES, 1994, p. 105). Esta interação deve ocorrer somente através da perspectiva antropofágica, no sentido atribuído por Mário de Andrade, quando o conhecimento de estranho/estrangeiro é apropriado criticamente – devorado – e transformado em algo próprio, “nosso” (GOMES, 1994, p. 105).

A abordagem apresentada por Roberto Gomes demonstra sérias coincidências com a dimensão colonial da Educação Jurídica, quando critica a razão ornamental pautada na seriedade, na exacerbação da figura do bacharel e na afirmação do positivismo. Uma das

discussões mais recorrentes acerca da Educação Jurídica se debruça sobre o “bacharelismo” (VENÂNCIO FILHO, 1982). Resta identificar como a crítica à condição colonizada e a aposta de sua superação através de uma razão brasileira, que se reconheça no Brasil e na América Latina pode ser enfrentada no campo da formação em Direito.

Finalmente, é fundamental reconhecer que apropriação do contexto pela produção de conhecimento também foi debatida na área da educação. Pode-se elencar diversas contribuições³⁸ que alertaram para a necessidade que a pedagogia latino-americana tivesse feição própria e o sentido de transformação de seu contexto. Ressalta-se a pedagogia freireana; uma recusa à educação bancária – a pedagogia dominante – que assume que a prática educativa é um ato encharcado de política, com grande potencial transformador da realidade latino-americana.

Segundo Paulo Freire, a “alienação é imitação, são olhos alheios” (FREIRE, 1979, p. 19). Por isto, fazer ciência descompromissada é conseqüentemente produzir ciência alienada. Os(as) oprimidos(as) se caracterizam pela consciência servil diante do “senhor”, e tornam-se objetos. O papel do(a) cientista é perceber junto com os oprimidos as potencialidades de suas ações, relacioná-las com o seu contexto, a historicidade e seu papel no mundo, que é um dado concreto modificado pelas ações dos sujeitos. (FREIRE, 1973, p. 51)

É importante esclarecer na proposta de Paulo Freire a concepção de educação bancária. Segundo esta realidade pedagógica, as relações entre professor e aluno³⁹ são hierarquizadas, de natureza fundamentalmente narrativa, discursiva e dissertante; fundada em uma “narração e dissertação que implica um sujeito – o que narra - e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.” (FREIRE, 1973, p. 75). Segundo Paulo Freire

(...) O professor é ainda um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim o seu poder de criar, se faz

³⁸ Desde os(as) primeiros(as) pensadores(as) que se ocuparam de pensar a América Latina, existe a preocupação para que a educação não se limite a reprodução dos modelos europeus, buscando a transformação da realidade desigual. Pode-se exemplificar com a obra do venezuelano Simón Rodríguez que no século XIX já criticava a cultura de imitação e propunha uma educação popular; com a obra do cubano José Martí que pode ser considerada um dos fundamentos da pedagogia latino-americana e precursora da educação popular; Leopoldo Zea com a sua proposição de fundamentos para o reconhecimento e construção de uma filosofia latino-americana que servem como fontes pedagógicas; o peruano José Carlos Mariátegui que compreende que a mudança do modelo de educação é essencial para a construção do socialismo na América Latina, e; Manoel Bonfim ao defender a instrução popular como instrumento de combate do servilismo dentre outros exemplos. A respeito do debate na educação sobre a constituição de uma pedagogia latino-americana ver: STRECK, Danilo (org.). Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

³⁹ As expressões professor e aluno são utilizadas, pois trata-se de caracterizar o modelo de educação dominante, ressaltando que a autora compreende que as expressões adequadas sejam educador/a-educando/a.

menos homem é uma peça. O destino do homem deve ser de criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação (FREIRE, 1979 p. 21).

Esta narração, que possui um protagonista bem definido – o(a) professor(a) – e um paciente que é o(a) estudante, consiste no depósito de conteúdos narrados para preencher a cabeça “vazia” dos recipientes. Esta relação se dá necessariamente através de uma antinomia desnecessária, e desenvolve uma situação de opressão, professor(a) *versus* aluno(a). A prática pedagógica não se estabelece por meio do diálogo e sim de comunicados (FREIRE, 1973; 1989). Na proposta da educação bancária o(a) educador(a) é compreendido como eixo central do processo educativo, o(a) narrador(a) de conteúdos a serem memorizados pelos(as) educandos(as), uma vez que a memorização consiste no único momento de ação do qual dispõem (FREIRE, 1973, p. 75-76).

A educação bancária pretende se desenvolver fora da história, pelos temas de uma minoria dominante que em determinado histórico encontra-se na situação de poder. A história enquanto movimento progressivo, dialético e a condição inacabada do homem, que para este autor são pressupostos inerentes à realidade (FREIRE, 2001, p. 51), são negados pela educação bancária, a fim de manter as estruturas de dominação e opressão. Tais estruturas são invisibilizadas, a fim de que os que se encontram oprimidos não desenvolvam a consciência de sua condição e lutem para modificá-la, sendo fundamental para a educação bancária a descontextualização e a despolitização. Nas palavras do pedagogo brasileiro:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 2002, p. 15).

Ao escamotear as relações de poder, e negar a integração do aluno a seu contexto, uma vez que este não se encontra apenas nele e sim com ele, construindo-o, modificando-o; a atual proposta de educação busca a adaptação e o ajustamento à realidade posta, promovendo assim, a desumanização do aluno, quando exclui seu potencial de ser histórico. (FREIRE, 1989, p 42). Corroborando ainda mais como o paradigma moderno, este modo de educação, se acredita desideologizado, o que para Paulo Freire consiste na ideologia da opressão, já que vê a ignorância sempre no(a) outro(a), estando sempre certa, numa alienação da ignorância. (FREIRE, 1973, p 77).

Por fim, a educação bancária ao objetivar manter o *status quo*, desconstrói ao invés de ser palavra criadora, estimula uma postura passiva de aprendizagem, o que inviabiliza a realização de autonomia. Compreende-se por autonomia a capacidade da reflexão e do resgate do educando enquanto sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 1973).

O debate levantado acima, realizado por filósofos(as), geógrafos(as), sociólogos(as), pedagogos(as) etc., servem como fontes pedagógicas para a reflexão da educação desenvolvida nas demais áreas do conhecimento, inclusive na Educação em Direito. Trata-se de questionar o papel daqueles(as) que realizam ciência na América Latina, uma vez que neste espaço distinto, o colonialismo pedagógico, além de ser identificado nos variados campos do saber, perpetua a domesticação, a dominação e o servilismo em relação à Europa.

2.2 COLONIALIDADE DO SABER: UMA CRÍTICA À MODERNIDADE

A colonialidade do saber se apresenta como outro sentido ao que se chama neste trabalho de crítica à dimensão colonial da produção do conhecimento. Trata-se de identificar que ao lado da racionalidade moderna existe uma face oculta e constitutiva: a colonialidade, sendo que o conhecimento é uma das esferas nas quais se manifesta.

Se no debate acerca do colonialismo intelectual predominou o questionamento à postura colonizada perante os(as) intelectuais do “Norte” e se identificava a necessidade de se construir uma “ciência própria”, a colonialidade do saber acentua sua crítica ao conhecimento moderno, que ao se constituir enquanto universal, busca eliminar todos os saberes que não são construídos dentro de seus parâmetros. Dessa forma, relega a condição de “senso comum”, “conhecimento tradicional” os saberes dos povos que foram as vítimas sacrificadas pelo colonialismo e o eurocentrismo.

Esta categoria se baseia especialmente nas seguintes compreensões: a desconstrução do “mito da modernidade” (DUSSEL, 1994), a distinção entre colonialismo e colonialidade, a categoria colonialidade do poder, a existência de uma ferida colonial, bem como a urgência de uma “opção descolonial” (MIGNOLO, 2008b, p. 244) para o qual é necessário um “pensamento de fronteira” (MIGNOLO, 2008b).

A discussão acerca da colonialidade se constitui a partir do esforço de um grupo de intelectuais latino-americanos(as)⁴⁰ (professores(as) em universidades latino-americanas e

⁴⁰ Arturo Escobar (2003, nota de rodapé p. 59) identifica como centrais as categorias elaboradas por Enrique Dussel filósofo argentino que vive no México, o sociólogo peruano Aníbal Quijano e o semiólogo argentino Walter Mignolo que leciona na Duke University (EUA). Além da contribuição desses autores, há outros(as) colaboradores essenciais para o grupo como Catherine Walsh (Equador), Santiago Castro-Gomez (Colômbia), Nelson Maldonado

estadunidenses) que a partir da década de 1990 e início dos anos 2000, iniciaram uma discussão acerca da colonialidade enquanto elemento constitutivo da racionalidade moderna. Esta corrente teórica que possui eixos comuns de compreensão epistemológica não é de todo homogênea, e a princípio se denominou de grupo modernidade-colonialidade.

Com o amadurecimento das construções teóricas, o grupo entendeu que a modernidade na realidade constituía uma tríade indissociável e acrescentou a categoria descolonialidade/decolonialidade⁴¹ (GROSGOUEL, MIGNOLO, 2008, p. 29). Assim, o grupo é conhecido como marco modernidade-colonialidade-descolonialidade, e outras expressões também são utilizadas para se referir a ele como “pensamento descolonial”, “giro descolonial” e “opção descolonial”.

As fontes que subsidiam a conformação desse pensamento são diversas, podendo-se citar as teorias críticas euro-americanas acerca da modernidade, os estudos subalternos do Sul Asiático, a teoria feminista chicana⁴², a teoria pós-colonial (Edward Said⁴³, Franz Fanon, Samir Amin, Aimé Césaire etc.), a filosofia africana, um redimensionamento das teorias do sistema-mundo (Immanuel Wallerstein), sendo que pode ser considerada como sua principal influência a “reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos” (ESCOBAR, 2003, p. 53). Se por um lado, as perspectivas da teoria da dependência, teologia da libertação e a investigação-ação-participativa são consideradas contribuições importantes e autênticas do pensamento crítico latino-americano, o pensamento descolonial se considera legatário direto delas⁴⁴ (ESCOBAR, 2003, p. 2003).

Torres (professor na Departamento de Estudos Étnicos na Universidade da Califórnia em Berkeley), Edgardo Lander (Venezuela) etc.

⁴¹ Existem colaboradores(as) do grupo como Catherine Walsh que utilizam o termo “decolonialidade” ao invés de “descolonialidade”, para que não se confunda a concepção contra-hegemônica deste termo com o significado clássico da palavra descolonizar. Nesse sentido, para Catherine Walsh “a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir” (Damázio, 2011, p. 19, de rodapé).

⁴² Diante das injustiças de gênero que acontecem também no âmbito da Academia, é importante reforçar que uma das categorias fundamentais para o pensamento descolonial, o pensamento de fronteira apresentado por Walter Mignolo, é baseado na contribuição da feminista Glória Anzaldúa que tratou da mulher mestiça como um ser vivente na fronteira de diversos mundos, especialmente na obra: ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

⁴³ Trata-se sobre a obra: SAID, Edward W. *Orientalismo: O oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

⁴⁴ Ainda que o marco modernidade/colonialidade/descolonialidade se considere herdeiro das contribuições das teorias pós-coloniais e pensamento crítico latino-americano, ele também reafirma uma diferença substancial em relação a elas. A respeito das primeiras Walter Mignolo (2006), p. 13) atesta que a genealogia destas se situa no pós-estruturalismo, ao contrário da genealogia do MCD conforme acima apresentado. Quanto à distinção do MCD e do pensamento crítico latino-americano, do qual se reivindica legatário Arturo Escobar (2003, p. 70) afirma que “ainda que se possa dizer que este enfoque tenha suas raízes na experiência latino-americana, encontra substância globalmente, daí a apelação a muitas teorias críticas, especialmente aquelas que emergem desde localizações

Este grupo submete uma crítica à modernidade ao relaciona-la com o processo violento da colonização. Nesse sentido, busca reordenar a gênese da modernidade para além do metarrelato europeu. Ao invés de trabalhar com as origens tradicionais que o conhecimento moderno reivindica como Grécia, Roma, Iluminismo, Revoluções Burguesas etc., identifica no processo de conquista das Américas a construção da ideia de Europa e concretização das possibilidades para a expansão da dominação europeia. Um dos fundamentos teóricos do pensamento descolonial consiste na contribuição de Enrique Dussel, o qual desconstrói o mito da modernidade.

A modernidade se originou nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas nasceu quando a Europa pôde se confrontar com o “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violenta-lo, quando pôde se definir com um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da mesma Modernidade. De todas as maneiras, esse Outro não foi descoberto como Outro, senão que foi encoberto como “O Mesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que em 1492 será o momento do nascimento da Modernidade como conceito, o momento concreto da origem de um mito de violência “sacrificial” muito particular e, ao mesmo tempo, um processo de encobrimento do não-europeu (DUSSEL, 1993, p. 8).

Segundo Edgardo Lander, a modernidade é o contexto histórico, cultural e intelectual que condiciona a construção das disciplinas sociais. Apresenta-se como a única forma de perceber o mundo, articulando quatro ideias fundamentais: a dimensão universal da história relacionada à ideia de progresso, o que desencadeia a hierarquização entre “povos, continentes e experiências históricas”; a naturalização das relações da sociedade liberal capitalista enquanto relações naturais humanas; a ideia de que as separações características da sociedade capitalista não só são naturais como constituem a realidade, e; a superioridade dos conhecimentos produzidos na sociedade capitalista segundo os limites da ciência moderna em relação a outras formas de conhecer e produzir conhecimento (LANDER, 2005, p. 13).

A realidade latino-americana demonstra a face oculta da modernidade: a colonialidade, que inicia não apenas a organização colonial do mundo, mas ao mesmo tempo a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória, etc. (LANDER, 2005). Desta forma, determinados sujeitos sociais são autorizados a falar, possuir bens, produzir/impor

subalternas similares. Isto o diferencia claramente dos ‘paradigmas latino-americanos’ anteriores, tais como a teoria da dependência e a teologia da liberdade, mesmo que estas também tiveram uma dimensão transnacional.”

conhecimento, criar normas jurídicas e sociais; enquanto outros sujeitos⁴⁵ (indígenas, negros(as), mulheres etc.) são subalternizados e autorizados a obedecer, atingidos por violências físicas e epistêmicas. Os saberes construídos pelo senso comum e a tradição, enfim, o conhecimento popular foi deslegitimado pela ciência moderna, sendo nítida além da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005 e 2000) a colonialidade do saber (LANDER, 2005).

A modernidade⁴⁶, que à primeira vista poderia se tratar apenas de um paradigma de conhecimento baseado em premissas como objetividade, neutralidade, e oposições binárias como homem/natureza, certo/errado, sujeito/objeto, na verdade cuidou de organizar o mundo através de saberes que se autodeterminaram universais (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.80). Foi capaz de criar múltiplas alteridades e “em nome da razão e do humanismo, excluiu de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concreta” (CASTRO-GOMÉZ, 2005, p.80).

Para garantir a organização racional do mundo era necessário que a modernidade contasse com um mecanismo central de regulação, tarefa à qual o estado-nacional cumpriu eficientemente (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 80). Contudo, a organização do mundo, que se pretende neutra e fora do contexto, possui a colonialidade enquanto uma face oculta de cunho civilizatório. Diante disso não se pode separar a modernidade da colonialidade, elas são elementos de uma mesma realidade. Segundo Aníbal Quijano (2000, p. 342),

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular deste padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social e cotidiana e a escala societal. Origina-se e se mundializa a partir da América.

Nesse sentido, há relevância em se aprofundar a distinção entre colonialidade e colonialismo. Ainda que tais conceitos estejam relacionados (MIGNOLO, 2008a), o colonialismo diz respeito aos domínios imperiais (controle da autoridade, político, econômico sob outra jurisdição territorial) (QUIJANO, 2000, nota-de-rodapé, p. 381) historicamente delimitados, ocasionando a falsa impressão que após os processos de descolonização, o colonialismo teria chegado ao fim.

⁴⁵A colonialidade se fundamentou sempre na existência de “um outro” que era diferente a partir de critérios de raça, gênero, religião etc. Nesse sentido: “Não se escreveram manuais para ser um bom camponês, bom índio, bom negro ou bom gaúcho, já todos estes tipos humanos eran vistos como pertencentes ao âmbito da barbarie. Os manuais se escreveram para ser ‘bom cidadão, para formar parte de la *civitas*, do espaço legal onde habitam os sujeitos epistemológicos, morais e estéticos que a modernidade necessita”(CASTRO-GOMÉZ, 2005 b, p 7).

⁴⁶Santiago Castro.-Gómez ao analisar o que seria o projeto da modernidade elabora uma caracterização bastante elucidativa “O que queremos dizer quando falamos do ‘projeto da modernidade?’ Em primeiro lugar, e de maneira geral, referimo-nos à tentativa faústica de submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento.” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 80)

Além disso, o colonialismo foi considerado como passo fundamental no caminho da “modernidade” e “civilização” (MIGNOLO, 2006c, p.676). Por outro lado, a colonialidade constitui uma dimensão inesgotável, que continua presente e invisível mesmo havendo ocorrido os processos de descolonização. A colonialidade se constitui dentro do colonialismo, entretanto, ela segue mais “enraizada” e “duradoura” (QUIJANO, 2000, nota-de-rodapé, p. 381), e se durante os períodos históricos de colonização Espanha e Portugal foram as protagonistas da colonialidade, após a Segunda Guerra Mundial os Estados Unidos assumiram esta posição (MIGNOLO, 2008a, p. 18).

Estes conceitos podem parecer confusos se distanciados da experiência histórica da América Latina. A equação se esclarece quando se percebe que a colonização das Américas - a própria invenção europeia deste nome/espço e a homogeneização violenta deste território vasto e povoado - está inserida dentro do processo de consolidação do sistema-mundo capitalista e dos estados-nacionais. Para isto, foi necessária a invenção de alteridades, a “invenção do outro” – “perfis de subjetividade estatalmente coordenados” - (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 80) que justificasse a dominação e exploração das gentes e das riquezas deste território. O “outro” era aquele(a) que não era europeu(éia), branco(a), proprietário e masculino.

A invenção de subjetividades realizadas racionalmente se fundamentava também por meio da oposição barbárie *versus* civilização. Os povos das Américas eram “o outro” bárbaro. As Américas se tornaram “o outro” do mundo, que na verdade se tratava da Europa, a qual construiu um mundo autorreferente para si e se outorgou o direito de civilizar o que não considerasse civilizado.

De acordo com Santiago-Castro Gómez (2005, p. 82), este processo de construção negativa de alteridades se realizou especialmente por meio da educação, do direito e da língua oficial. Além disso, a escola pode ser considerada uma instituição que concretiza os objetivos da modernidade, devido às suas práticas educativas que veiculam e fortalecem os ideais da “razão, progresso e capital” para a formação do sujeito moderno. A pedagogia da escola se nutre de sentidos, práticas e conhecimentos que se fundamentam na colonialidade, pondo à margem as concepções dos “povos originários”, fazendo legítima apenas a visão do mundo representada pelo eurocentrismo (DIAZ M., 2010, p. 222).

A consequência da modernidade/colonialidade na América Latina se construiu a partir das distinções de classe, raça e gênero, e, em seu fundamento, sob o manto da modernidade. O cidadão latino-americano foi forjado principalmente através da língua e das constituições. A língua, que ainda hoje é um desafio para o exercício de cidadania na América Latina haja vista a multiplicidade de povos que aqui resistem se combinava com outro grande marco legitimador de alteridades da modernidade: a escrita. Por isto, na formação jurídica latino-americana o

projeto fundacional da nação se leva a cabo mediante a implementação de instituições legitimadas pela letra (escolas, hospitais, oficinas, prisões) (...) **A formação do cidadão como sujeito de direito somente é possível dentro do contexto e da escrita disciplinar e, neste caso, dentro do espaço de legalidade definido pela**

constituição. A função jurídico-política das constituições é, precisamente, *inventar a cidadania*, ou seja, criar um campo de identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno da governamentalidade. A constituição venezuelana de 1839 declara, por exemplo, que só podem ser cidadãos os homens casados, maiores de 25 anos, que saibam ler e escrever, que sejam proprietários de bens de raiz e que tenham uma profissão que gere rendas anuais não inferiores a 400 pesos. A aquisição da cidadania é, então, um funil pelo qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo de sujeito requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual. Qual o grande problema disso? O problema é que “o outro” aqui inventado, ainda persiste a ser “o outro” contemporaneamente (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.82, grifo meu).

Para compreender epistemologicamente a produção de conhecimento na América Latina é importante esclarecer uma categoria fundamental para a modernidade-colonialidade: a concepção de eurocentrismo, a qual permeia as experiências político-cognitivas neste espaço. Conforme visto no tópico 1.2.1 (supra) o eurocentrismo se funda na racionalidade moderna ao afirmar a Europa como centro do capitalismo e da razão, compreendendo que dentro do desenvolvimento histórico a Europa e os Europeus seriam os mais avançados na “linha unidirecional da espécie” (Quijano, 2000, p 344) e deste modo se firmou um dos eixos da modernidade/colonialidade, “uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2000, p. 344).

Diante desse contexto e da compreensão da colonialidade enquanto elemento constitutivo da modernidade é preciso esclarecer o seu terceiro elemento: a descolonialidade⁴⁷. Trata-se por “pensamento descolonial”, “descolonialidade”, “giro des-colonial” ou “opção descolonial”, o conhecimento que é produto da energia de descontentamento diante da violência epistêmica ocasionada pela modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2008b, p. 249). Vale ressaltar que o pensamento colonial tem pouco a ver com os processos históricos de descolonização⁴⁸, porque estes processos buscaram descolonização política, o que não foi suficiente para uma descolonização epistêmica (MIGNOLO, 2008a, p.108).

Ainda que tal terminologia seja recente, esta forma de produzir conhecimento acompanhou necessariamente a produção de conhecimento moderna (MIGNOLO, 2008b, p. 251). O pensamento descolonial é aquele produzido pelos sujeitos que sentem em seus corpos a ferida colonial. Por ferida colonial se entende “o sentimento de inferioridade impostos nos seres humanos que não encaixam no modelo predeterminado pelos relatos euro-americanos” (MIGNOLO, 2008a, p. 17). Assim, pode-se afirmar que a opção descolonial sempre esteve presente na filosofia indígena e filosofia africana (MIGNOLO, 2008a, p. 210).

O esforço para descolonizar os saberes pressupõe identificar a geopolítica do conhecimento, buscando articular de forma crítica a história, a partir da heterogeneidade histórico-cultural (MIGNOLO, 2008c, p. 249). Significa compreender que a ciência se trata de um discurso

⁴⁷ A modernidade é uma “hidra de três cabeças” (MIGNOLO, 2008b, p. 249).

⁴⁸ Ao se referir aos “processos históricos de descolonização” se trata aqui das independências na América Latina durante o século XIX e na África no período após a Segunda Guerra Mundial.

regional da história da modernidade europeia, e que este discurso além de localizado é duplo, “por um lado, é a ‘história da modernidade europeia’ mas por outro, é também a história silenciada da colonialidade europeia” (MIGNOLO, 2006c, p. 680). (MIGNOLO, 2008b, p. 249).

Para o pensamento descolonial é imprescindível a coexistência dos saberes (MIGNOLO, 2008c, p. 246), tanto os saberes constituídos no paradigma moderno, como os conhecimentos que foram historicamente negados e reduzidos à doxa pela modernidade. Diante do reconhecimento dos limites da modernidade, notadamente o caráter violento e irrealizável de sua pretensão à universalidade, trata-se de constituir um conhecimento “pluri-versal”, tendo em vista que

(...) não pode haver um caminho, uni-versal. Tem de haver muitos caminhos, pluri-versais. E este é o futuro que pode ser alcançado a partir da perspectiva da colonialidade com a contribuição dada pela modernidade, mas não de modo inverso. O primeiro cenário conduz à pluri-versalidade; o segundo, a uni-versalidade, a uma inclusão generosa do diverso dentro do mesmo lado bom da modernidade. (...) A negação e o repúdio em nome da modernidade (religiosa, filosófica, jurídica, ética, etc.) eram totalitários no sentido em que negavam e repudiavam tudo o que não estivesse de acordo com os princípios restritos e limitados de uma crença fundamentalista na universalidade (MIGNOLO, 2006c, p.678)

A reivindicação pela pluri-versalidade demonstra que o pensamento descolonial não propugna a exclusão e negação total da modernidade. A recusa ao acúmulo do conhecimento moderno significaria sucumbir à mesma armadilha que o conhecimento moderno apresenta, um conhecimento único, totalizador, o qual acarretou consequências negativas, dentre elas a ausência (MIGNOLO, 2008a, p. 17) de outros saberes, os saberes do(a) “outro(a)” colonizado(a).

Desta forma, o conhecimento que se produz com uma perspectiva descolonial é um “pensamento de fronteira”, o qual caminha entre o acúmulo da ciência moderno/colonial e a pluralidade epistêmica dos sujeitos coloniais, estes múltiplos saberes são tomados em situação de igualdade epistêmica (MIGNOLO, 2008c, p.246). Pode-se afirmar que a opção descolonial seja um método e pensamento de fronteira um horizonte (MIGNOLO, 2008c, p. 246).

No esforço de identificar referenciais teóricos e históricos para além da modernidade eurocêntrica, Walter Mignolo apresenta duas contribuições pioneiras para a construção de um pensamento de fronteira a partir da obra de Felipe Waman Puma de Ayala e Ottabah Cugoano (MIGNOLO, 2008b, p. 251). Estes autores, analisando a realidade a partir da ferida colonial, uma vez que se tratava de um habitante do Peru que se identificava com a população colonizada (Ayala) e um ser humano que fora escravizado⁴⁹ (Cugoano), buscaram dialogar a situação colonial a que estavam submetidos com a realidade dos povos colonizados.

Waman Puma de Ayala, no início do século XVII (1616) envia sua obra *Nueva Crônica e*

⁴⁹ Neste texto, opta-se pela terminologia “escravizado”, entendendo-se que a expressão “escravo” corrobora na reiteração da ideia de passividade dos africanos escravizados diante do regime de escravidão.

*Buen Gobierno*⁵⁰ ao Rei Filipe III de Espanha (MIGNOLO, 2008b, 251). Este autor buscou relacionar o modo de organização inca, o *Tawantisuyu*⁵¹, com a realidade colonial que existia, a contingência das formas modernas – representadas pelo Estado Monárquico de Felipe III e o cristianismo – e a pluralidade de povos que constituía o Vice-Reinado do Peru naquele momento (mouros, africanos, indígenas e castelhanos) (MIGNOLO, 2008b, p. 262).

Em Londres, o escravizado liberto Ottabah Cugoano publicou em 1787 seu tratado político descolonial intitulado *Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery*⁵², que neste contexto histórico oferece uma crítica aguda aos “depredadores e ladrões de homens” que realizavam tais empreendimentos sob a justificativa da fé cristã, bem como à compreensão pacífica na época a respeito da condição descartável da vida dos(as) africanos(as) escravizados(as) (MIGNOLO, 2008b, p.269). Vale ressaltar que a obra de Cugoano permaneceu desconhecida⁵³ pela teoria política tradicional/liberal que se consolidava neste período (idem, p. 252), do mesmo modo que a escravidão seguiu silenciada na teoria política europeia (idem, p. 258). As contribuições desses autores podem ser consideradas como um pensamento de fronteira. Além de se situarem no epicentro da ferida colonial, propuseram-se a articular a modernidade com a realidade dos povos colonizados.

No contexto brasileiro, há vários exemplos que seguem silenciados. Relacionando com o objeto desse trabalho, a dimensão colonial presente na Educação Jurídica, cabe questionar o silêncio a respeito do caso das Ações de Liberdade propostas por africanos(as) escravizados(as) no fim do século XVIII e ao longo do século XIX até a abolição da escravidão em 1888 (SÁ, 2011, p. 2-3).

Os seres humanos escravizados se utilizaram das ações de liberdade como meio para conseguir ou manter a alforria, uma vez que não eram considerados cidadãos pela Constituição de 1824 e possuíam status de coisa e objeto de propriedade pela legislação civil (SÁ, 2011, p. 3). Eram representados por advogados abolicionistas (AZEVEDO, 2006) ou por rúbulas⁵⁴, e o fato de acionarem o judiciário demonstra que “intuitivamente” estes sujeitos se reconheciam enquanto sujeitos de direitos (SÁ, 2011, p. 3). As ações de liberdade⁵⁵ serviram de instrumento

⁵⁰ Tradução da autora: Nova Crônica e Bom Governo.

⁵¹ Acerca do *Tawantisuyu*, Walter Mignolo (2008b, p. 263) esclarece: “Como se sabe, Tawantisuyu significa aproximadamente ‘os quatro lados ou rincões do mundo’. Para quem não esteja familiarizado/a com o diagrama do Tawantisuyu, imagine as diagonais de um quadrado (sem os quatro lados, só as diagonais). Os quatro espaços formados pelas diagonais são os quatro suyos, espaço significativos na estrutura e hierarquias sociais. O centro no incanato, o ocupava Cuzco, e nas zonas ou povos do incanato, todos eles organizados no Tawantisuyu, se situava o povo em questão. Neste esquema, Waman Puma situou Felipe III no centro do Tawantisuyu, posto que como o mostra seu Mundo Pontifical, Felipe III ocupava o trono tanto em Castilha como no Tawantisuyu. Logo, Waman Puma distribuiu os suyus a cada um dos grupos mencionados, em um suyu situou os índios, em outro os castelhanos, em outro os mouros e em outro os africanos” (Tradução da autora).

⁵² Tradução da autora: Ideias e Sentimentos acerca da maldade da Escravidão.

⁵³ Walter Mignolo lembra que a obra de Cugoano foi contemporânea à obra de Adam Smith (SMITH, 2008b, p. 240)

⁵⁴ Rábula era a figura daquele que advogava mesmo sem ter formação em Direito (AZEVEDO, 2006, p. 199-200)

⁵⁵ A respeito das ações de liberdade ver: AZEVEDO, Elciene. Além dos Tribunais: Advogados e movimento abolicionista em São Paulo. In: LARA, Sílvia Hunold; MENDONÇA, Joseli Maria Nunes de. **Direitos e Justiça no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 199-238.

da luta dos(as) escravizados(as) por direitos e continuam a não ser exploradas pela História do Direito (SÁ, 2011, p. 3), tampouco pela Educação Jurídica como um todo.

Desta forma, há de se concordar que o pensamento descolonial sempre existiu, através da indignação e criatividade dos sujeitos que vivenciaram em seus corpos a experiência da colonização e tiveram seus direitos epistêmicos negados. Direitos epistêmicos têm a ver com a possibilidade de pronunciar formas “outras” de compreender o mundo, o Direito, a organização política, a agricultura, entre outros aspectos da reprodução da vida, coexistirem com o conhecimento moderno que se impôs violentamente a partir da colonização do tempo e do espaço (MIGNOLO, 2008a, p. 140).

É nesse sentido que o pensamento de fronteira, a coexistência de saberes, avança para além do debate de conhecimento universitário. A perspectiva descolonial passa a ser reivindicada por diversos grupos sociais na América Latina, a exemplo dos povos indígenas que nos recentes processos constituintes na Bolívia e no Equador que buscam ressignificar o Estado-Nação colonial e o Direito a partir de suas cosmovisões (WALSH, 2008), resultando que a descolonização do saber, a conquista pelo reconhecimento de saberes “outros” é essencial nos processos de criação dos Estados-Plurinacionais na América Latina (WALSH, 2008, p. 146).

2.3 INDÍCIOS DA CRÍTICA À DIMENSÃO COLONIAL NA ÁREA DO DIREITO

Para debater a dimensão colonial da educação jurídica, o esforço inicial consiste no mapeamento das contribuições que se dedicaram a criticar a Educação Jurídica diante do incômodo com a ausência de diálogo com a realidade latino-americana. De que forma é direcionada essa crítica? Afirmar que não exista pesquisa nesse sentido pode parecer precipitado, visto que colaborações anteriores serviriam de orientação e facilitariam a abordagem teórica e metodológica deste trabalho. Contudo, não foi possível identificar contribuições nesta área que se dediquem a criticar a dimensão colonial da Educação Jurídica além das que serão elencadas abaixo⁵⁶.

⁵⁶ Os textos encontrados que discutem a temática mesmo que indiciariamente são: DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Colonialidade e descolonialidade da (Anthropos)logia Jurídica:** da universalidade à pluriversalidade epistêmica. 2011. 292 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Departamento de Centrokh De Ciências Jurídicas Programa De Pós-graduação Em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011; GARAVITO, César Rodríguez. Un nuevo mapa para el pensamiento jurídico latino-americano: Introduccion. In: GARAVITO, César Rodríguez. **El derecho en América Latina:** Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011. p. 303-322. (Derecho y Política); GÓES JUNIOR, José Humberto de. **"Está provado que só possível filosofar em alemão"**. Blogue Assessoria Jurídica Popular, texto publicado em 28 out. 2012.; MEDEIROS, João Telésforo. **Para a superação do ensino jurídico colonizado: à integração latino-americana.** Texto publicado no Portal Eletrônico do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasileira; SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; KYRILLOS, Gabriela M.. **Conhecimento Jurídico Colonial e Subalterno:** os desafios decoloniais e interculturais. Anais do III

Ao buscar reconhecer indícios, utiliza-se do paradigma indiciário proposto pelo historiador Carlo Ginzburg. Segundo esta abordagem metodológica, determinados conhecimentos só podem ser construídos a partir da análise de “indícios”, “pistas” e “sintomas” que não podem ser identificados diretamente na realidade. Este modo de conhecer existe desde o início da humanidade, na prática de caçadores que buscavam suas presas a partir de suas pegadas; no conhecimento médico que historicamente se vale dos sintomas para prover diagnósticos; ou mesmo do debate na história da arte a respeito de que características podem ser verificadas para distinguir uma obra de arte de uma obra falsificada (GINSBURG, 1989)

A metodologia indiciária tem natureza interdisciplinar, ao buscar em outras áreas métodos que colaborem na percepção e interpretação de indícios/chaves que permitem reconhecer as causas a partir dos efeitos, tendo em vista que as primeiras não são aparentes como os moldes da ciência racional/moderna tentam administrá-las. O paradigma indiciário

(...) consiste na valorização dos pormenores, dos gestos inconscientes, dos detalhes, das particularidades insignificantes, geralmente imperceptíveis e negligenciados pela maioria dos pesquisadores. Corresponde também a uma epistemologia e método interpretativo que atribui aos dados marginais a importância de revelar aspectos que fogem ao controle da consciência, permitindo captar uma realidade mais profunda, inacessível à observação direta (SILVA, 2009, p. 7).

Diferentemente do rigor pretendido pela racionalidade moderna, baseada na quantificação e generalização, uma abordagem indiciária propõe um “rigor flexível”. Nas palavras de Carlo Ginzburg:

Alguém disse que o apaixonar-se é a superestimação das diferenças marginais que existem entre uma mulher e a outra (ou entre um homem e o outro). Mas isso também pode se estender às obras de arte ou aos cavalos. Em situações como essas, o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente mudas – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (GINZBURG, 1989, p. 179)

Ainda que este paradigma possa ser encontrado há bastantes séculos, ele permaneceu silenciado, “esmagado” pelo conhecimento científico baseado em um rigor “inflexível” que se consolidou enquanto o conhecimento legítimo (idem, p. 155). Proceder a análise da

Encontro Internacional de Ciências Sociais: Crise e emergência de novas dinâmicas sociais (Universidade Federal de Pelotas); CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de. **Diversidade Cultural, esquecida da justiça**. 2014. Disponível em: <<http://arquivo.geledes.org.br/em-debate/colonistas/23771-diversidade-cultural-esquecida-da-justica-por-ela-wiecko-v-de-castilho>>.

colonialidade da Educação Jurídica por meio dos indícios significa primeiramente levantar contribuições de autores que ainda que tangencialmente se ocuparam das ausências da Educação Jurídica em relação a realidade política e teórica da América Latina, o que será trabalhado neste tópico. A outra análise de indícios que se intenta neste texto – a que será abordada no capítulo 3 – consiste em reconhecer “sintomas”, “pistas” presentes no debate já desenvolvido em torno da Educação em Direito que possibilitem a aproximação da crítica ao colonialismo intelectual e colonialidade do saber nesta área.

É preciso ressaltar que os indícios que serão apresentados a seguir correspondem a contribuições que se dedicaram a questionar o objeto deste trabalho, discutir porque a produção de conhecimento em Direito/Educação Jurídica não parte da América Latina. Isto não significa afirmar que somente as construções teóricas indicadas a seguir se valem da América Latina enquanto pressuposto político e epistêmico.

Na realidade, é possível vislumbrar elaborações teóricas no campo do Direito que se fundamentam na realidade latino-americana, seja ao identificar os movimentos sociais como sujeitos políticos epistemológicos (DE LA TORRE RANGEL, 2006; SOUSA JÚNIOR, 2011), ou reconhecer o papel da colonialidade e do racismo na conformação da criminologia⁵⁷ na América Latina (ZAFFARONNI, 1988), ou ressignificar o debate dos direitos humanos através da experiência própria desse espaço através de demandas como a interculturalidade⁵⁸(HERRERA FLORES, 2009) ou as aquelas que identificam a genealogia dos direitos humanos na história de submissão colonial(ZAFFARONI, 1989) dentre outros exemplos⁵⁹. Neste momento, cumpre discutir os textos que trouxeram – mesmo que indiciariamente - a crítica à dimensão colonial da Educação Jurídica.

Segundo o colombiano Cesar Rodrigues Garavito (2011, p. 14), ainda que em outras áreas acadêmicas o debate acerca da postura colonizada na produção do conhecimento já tenha se

⁵⁷Sobre o assunto, ver: ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Criminologia: Aproximación desde un margen**. Bogotá: Editorial Themis S. A., 1988. 281 p.

⁵⁸ De acordo com o comentário de Fidel Tubino ao texto “Estados multiculturales y ciudadanos interculturales” de Will Kymlicka, na interculturalidade “reconhecer o diferente é mais que suportá-lo: é apreciá-lo, estar disposto a aprender com sua cosmovisão” (KYMLICKA, 2003, p. 75). Fidel Tubino acrescenta que ao passo que debate sobre o multiculturalismo se iniciou nos países desenvolvidos – especificamente os Estados Unidos na década de 60 – a perspectiva da interculturalidade se inicia na América Latina a respeito da educação bilíngue dos povos indígenas e na Europa devido às “grandes migrações do Sul ao Norte e da liberação das nacionalidades internas” (idem, p.76). A discussão a respeito da interculturalidade será retomada no terceiro capítulo.

⁵⁹É muito importante ressaltar que se trata de um rol meramente exemplificativo, tendo em vista que neste trabalho não se propõe e nem mesmo conseguiria elencar exaustivamente as contribuições que na área do Direito constroem teorias jurídicas relacionando-as às categorias América Latina e colonialismo.

iniciado há algum tempo⁶⁰, a tradição jurídica se coloca de modo quase “impermeável” a essa crítica. Pode-se perceber na produção acadêmica na América Latina (tanto o que se escreve quanto o que se ensina) que se prioriza ou mesmo se “magnifica” a produção da Europa e dos Estados Unidos enquanto se minimiza o “Sul” (GARAVITO, 2011, p.11). Este autor afirma que grande parte do tempo gasto pelos juristas e acadêmicos das universidades latino-americanas se destina a “assimilar, traduzir e glosar” ou simplesmente estar em dia com os materiais que se produzem no Norte. Esta postura pode ser identificada na dogmática jurídica, na teoria jurídica e nos estudos sócio-jurídicos.

No campo da dogmática jurídica há a prevalência de manuais especializados, os quais se iniciam com um histórico que vai de Roma ao Código de Napoleão, perpassando o direito canônico até chegar à aplicação destes institutos nos dias atuais. O desenvolvimento do Direito é entendido desde Roma à França de forma progressiva, e o direito nacional consiste em uma mal sucedida “importação e assimilação” destes modelos jurídicos: “o direito de contratos francês, o sistema penal acusatório ou o sistema de controle constitucional estadunidenses, ou a carta de direitos espanhola ou alemã” (GARAVITO, 2011, p. 12). A educação jurídica se restringe a reproduzir citações de textos de doutrinas internacionais, uma verdadeira “colagem” que relega os(as) autores(as) locais à tarefa de comentadores “das autoridades estrangeiras citadas” (GARAVITO, 2011, p. 12).

Na teoria jurídica, ocorre situação semelhante; existem “porta-vozes locais” das teorias mais recentes produzidas na Europa e nos Estados Unidos, as quais dizem respeito às realidades onde foram construídas, o que torna discutível sua pertinência para solucionar as questões jurídicas da América Latina. Além disso, as teorias ensinadas não se relacionam às práticas jurídicas (GARAVITO, 2011, p. 12-13), deparando-se com a distância do que é ensinado nas universidades e as práticas experimentadas no exercício profissional, problemática cara às discussões já travadas no atual debate da educação em direito.

Outro aspecto é que a Academia Jurídica na América Latina, preocupada em voltar seu olhar para fora, não tem teorizado acerca das inovações jurídicas que acontecem nesta parte do continente, como é o caso dos processos constitucionais das duas últimas décadas, sendo que os mesmos têm sido objetos de estudo não de intelectuais da América Latina, e sim do Norte (GARAVITO, 2011, p. 13). No que se refere aos estudos sócio-jurídicos a situação não é diferente. De acordo com Cesar Rodriguez Garavito (GARAVITO, 2011, p. 13), estes estudos

⁶⁰ O autor menciona a auto-crítica das ciências sociais a partir da obra de Edgardo Lander, discutida neste trabalho no tópico 1.3 e dos estudos culturais referindo-se às contribuições de Eduardo Gruner e Roberto Fernandez-Retamar.

se limitam a generalizar o uso do conceito de tipos ideais de Max Weber, os quais podem não ser adequados indistintamente para as realidades latino-americanas (GARAVITO, 2011, p.13).

Por não reconhecer a produção dos(as) intelectuais latino-americanos(as), o conhecimento jurídico se insere num “círculo vicioso”,

flutuando em um campo acadêmico internacional cuja força de gravidade conduz diretamente para os centros tradicionais de produção acadêmica: Alemanha ou Itália no âmbito do direito penal; França em assuntos de direito administrativo; Espanha ou Portugal em outras matérias de Direito Público, Estados Unidos em direito constitucional; teoria jurídica o sociologia do direito. Isto, por sua vez, alenta uma importação desmedida de dita produção, independentemente de sua qualidade ou pertinência. O qual inibe o desenvolvimento do trabalho próprio e de uma comunidade acadêmica sólida, fechando assim o círculo vicioso (GARAVITO, 2011, p. 15).

Para desvencilhar-se deste círculo vicioso com vistas que a América Latina deixe de ser compreendida apenas como uma receptora de “normas, teorias e doutrinas” provenientes dos centros de produção do Norte Global (GARAVITO, 2011, p. 13), este autor propõe que se realize uma “contra-cartografia”, o que significa reatualizar as fontes do Direito, localizando-as no reconhecimento dos(as) invisibilizados(as) pelo Direito Moderno e conseqüentemente na Educação Jurídica, quais sejam, as mulheres, os povos indígenas, os(as)afrodescendentes, a população mestiça etc.(GARAVITO, 2011, p. 16).

Por outro lado, (re)conhecer as distintas realidades latino-americanas não significa um “ilhamento cultural” e científico. Diante da realidade jurídica globalizada (GARAVITO, 2011, p. 16) uma das potencialidades do(a) jurista na América Latina é assumir sua hibridez, ser capaz de lidar com diferentes tradições jurídicas desde que consiga situa-las criativamente, tanto as vindas de fora como as latino-americanas (GARAVITO, 2011, p.17).

A contribuição de César Rodrigues Garavito levanta pontos interessantes para a problematização do tema. Primeiro, ao identificar o caráter eurocêntrico da dogmática, educação, teoria e estudos sócio-jurídicos (colonialismo intelectual) e compreende que a estratégia para a superação desta condição depende de um giro epistêmico que reconheça os verdadeiros sujeitos da América Latina, em seu caráter de gênero, intercultural e marginal, o que desemboca na descolonialidade do saber. Outro aspecto diz respeito à inviabilidade de uma xenofobia científica diante do contexto “transnacionalizado” (GARAVITO, 2011, p. 16). Não se trata simplesmente de negar marcos teóricos europeus, pois “para sobreviver num mundo jurídico desigual [os(as) intelectuais latino-americanos(as)] devem conhecer os sistemas e as culturas jurídicas do Norte, tão bem como os próprios” (GARAVITO, 2011, p. 17).

Identificar textos que mesmo tangencialmente problematizaram a feição colonial da cultura acadêmica jurídica é importante para sugerir caminhos de como abordar esse tema.

Nesse sentido, convém apresentar dois artigos de opinião que a partir do contexto acadêmico onde estão inseridos – a Faculdade de Direito da Universidade de Brasília – buscaram problematizar o caráter colonizado da Educação Jurídica. Trata-se dos textos “Para a superação do ensino jurídico colonizado: à integração latino-americana!” de João Telésforo Medeiros Filho, e; “Está provado que só é possível filosofar em alemão” de José Humberto de Goés Jr, ambos pós-graduandos no Programa de Pós-Graduação em Direito da referida universidade.

O primeiro texto inicia a crítica ao localizar na Europa e nos Estados Unidos (o que chama Norte desenvolvido) como o “outro” da Educação Jurídica, cujas instituições jurídicas são as únicas merecedoras de serem conhecidas e seus autores são aqueles capazes de serem reconhecidos na categoria de “clássicos”. No campo do Direito, a este Norte desenvolvido cumpre a função de ensinar a América Latina a apreender e refletir sobre si mesma (MEDEIROS FILHO, 2013). Ao recordar sua experiência enquanto graduando, o autor expõe:

Aprendemos, já na graduação na UnB, a diferenciar o *Rule of Law*, *Rechtsstaat* e *État de Droit* – saberemos, no entanto, mencionar qualquer diferença entre os processos históricos de formação do Estado boliviano e equatoriano? Estudamos precedentes da *Supreme Court*, e com que alegria mostramos que sabemos falar *Bundesverfassungsgericht!*, mas ignoramos a rica jurisprudências das Supremas Cortes da Argentina e Colômbia, ou ainda a inovadora experiência do Tribunal Constitucional Boliviano, cujos membros agora serão eleitos diretamente pela população – um paradoxo diante da função contramajoritária classicamente atribuída pelo constitucionalismo ao Judiciário e às Cortes Supremas, mas talvez uma possibilidade promissora de resposta aos críticos do *judicial review*. Porém, pensar os paradoxos, potenciais democráticos e riscos de experiências inovadoras certamente não é papel da universidade, e sim reproduzir mantras doutrinários importados de além-mar. Depois que algum americano ou alemão se pronunciar sobre esse caso boliviano, aí sim estaremos autorizados a comentá-lo – com as devidas reverências ao seu comentador pioneiro, ocupando-nos mais de divulgá-lo do que de analisarmos por nós mesmos a experiência do nosso país vizinho (...). (MEDEIROS FILHO, 2013).

Sem divergir das outras contribuições teóricas já apresentadas, inclusive nos tópicos anteriores quando a temática foi discutida a partir de outras áreas, João Telésforo Medeiros Filho entende que não se trata de “rechaçar” o Norte, mas sim de “desnaturalizá-lo” como o “norte” da América Latina, a qual deve voltar para si não na postura de um observador curioso diante de uma realidade “exótica”, mas com uma postura criativa capaz de propor “inovações”. Contudo, a contribuição central que apresenta é a ideia que a ausência de diálogo entre os(as) autores(as) latino-americanos(as) é resultado da “condição comum de colônia” partilhada pelos seus países, e a perspectiva da integração⁶¹ latino-americana “política, econômica e cultural” enquanto alternativa para superar essa condição (MEDEIROS FILHO, 2013).

⁶¹ “Comunicar-nos com a comunidade jurídica dos nossos países vizinhos em torno dos problemas que nos afligem é, pois um ato de rebeldia contra os muros que foram construídos para nos manter separados e em antidiálogo apenas com as metrópoles” (MEDEIROS FILHO, 2013). Ainda sobre a perspectiva de integração: “Construamos

Nesse sentido a comunidade jurídica na América Latina deveria estabelecer o diálogo entre si, buscando um sentido de unidade que não tem a ver com homogeneização (MEDEIROS FILHO, 2013). Na verdade, a unidade latino-americana pode ser uma estratégia para identificar soluções para os problemas e especificidades que as realidades dos países da América Latina têm em comum.

A reflexão de José Humberto de Góes Júnior - estudante de doutorado em Direito pela UnB - acerca da natureza colonial da Educação Jurídica é oferecida diante de seu incomodo lista de livros indicados para o processo seletivo do ano de 2013 do Programa de Pós-Graduação da UnB, cuja autoria se restringia a teóricos alemães (GÓES JR., 2013). Segundo ele, no Brasil e na América Latina “há saberes complexos jamais observados pelo colonizador de mentes e espaços” (GÓES JR., 2013), sendo importante compreender que a contribuição europeia para o Direito é localizada. Identifica a “incidência de um inconsciente dominado ou devidamente colonizado” (GÓES JR., 2013). A ausência de autores(as) brasileiros(as) no processo seletivo seria o sintoma disso. Por outro lado, não significa uma defesa de uma produção de conhecimento pautada exclusivamente na nacionalidade. Assim como levantava Roberto Gomes, pode-se perceber no contexto acadêmico “uma enormidade de pessoas nacionais de quaisquer partes que esboçam a repetição do pensamento alheio tido como o mais importante” (GÓES JR., 2013).

A relevância de se problematizar esse “inconsciente colonizado” pela produção de conhecimento jurídico no Brasil é maior do que à primeira vista pode parecer, de acordo com o estudante

Pensar no que lemos e no que impomos como importantes em processos de seleção para programas de pós-graduação críticos em direito como o que temos na UnB significa mais do que podemos imaginar. É chamar a atenção para o olhar e para como o colocamos no mundo, mas, acima de tudo, é chamar atenção para a complexidade de pensamentos que falam de uma realidade negada da história, como a América Latina e o Brasil, como tantos novos ensinamentos e com tantas teorias que os estrangeiros vêm construir aqui, enquanto nós, com nosso malinchismo⁶², sequer podemos enxergar que existem (GÓES JR., 2013).

Reafirma que a exclusão de autores(as) latino-americanos(as) não é consciente, e que no referido episódio do processo seletivo não houve “má-fé na escolha dos livros para a seleção”. Vislumbra como possibilidade de enfrentar este “inconsciente colonizado” assumir a mesma

um espaço jurídico de comunicação latino-americana capaz de reconhecer-se como relevante, constituir-se como referência para si e para os outros” (MEDEIROS FILHO, 2013).

“natureza antropofágica” que movimentos culturais como a Semana de Arte Moderna, o Cinema Novo, a Tropicália, *Mangubeat*, o atual Cinema Pernambucano, Movimento Armorial etc., e ao direcionar o olhar para a América Latina, para “nós”, “criar algo autêntico que fale de nós, que não precise manter colonizados também do ponto de vista científico, tanto quanto fizemos na música, na literatura, na pintura e em outras artes” (GÓES JR., 2013).

Há outra abordagem que analisa a dimensão colonial no campo do Direito. Trata-se da compreensão de que a produção de conhecimento jurídico se fundamenta em uma “lógica epistêmica” que se realiza num “lôcus de enunciação privilegiado” e eurocêntrico, que exclui os demais saberes constituídos por outros sujeitos, subalternizando tais conhecimentos, considerando-os inferiores (DAMÁZIO, 2011). Esta perspectiva pode ser identificada na tese de Eloise da Silveira Petter Damázio, a qual problematiza a ideia de conhecimento em Direito a partir de categorias oferecidas pelo marco modernidade-colonialidade-descolonialidade (MCD).

O esforço que Eloíze Damázio empreende é o de enxergar epistemologia jurídica em sua conformação moderna, e sendo moderna, colonial. Assim, questiona-se o conhecimento jurídico que se constrói a partir do “outro”, um Direito moderno que surge com o objetivo, dentre outros, de assegurar a lógica colonial de dominação.

O conhecimento em Direito, localizado no interior da modernidade, se constitui por meio de uma pretensão de universalidade epistêmica, ao reconhecer um sujeito cognoscente universal capaz de constituir um discurso jurídico universal (DAMÁZIO, 2011, p. 23) válido para todo o “planeta” (DAMÁZIO, 2011, p. 18). Entretanto, tal discurso é sempre localizado – eurocêntrico - e ao lado do sujeito pretensamente universal existe necessariamente um “outro” (indígena, oriental, africano(a)) sobre o qual esse conhecimento é violentamente direcionado⁶³, e cujos conhecimentos são considerados particulares, “tratados como saberes menores, locais, incompletos, míticos, ou seja, inferiores”. É sobre essa afirmação de um “outro” que uma abordagem que pretenda descolonizar o conhecimento jurídico deve se direcionar.

Desta forma, o diferencial dessa abordagem ao relacionar o conhecimento jurídico com a colonialidade, é a compreensão de que antes mesmo de questionar a origem das teorias que compõem o Direito, tais teorias devem ter a colonialidade que lhes é inerente enfrentadas no

⁶³ Eloise Damázio apresenta como exemplo dessa afirmação de um conhecimento universal a partir da existência de um “um outro” os debates de Valladolid: “Entretanto, as discussões e reflexões sobre o ‘outro’ surgem no discurso jurídico muito antes do século XIX e da formação da disciplina científica ‘antropologia’. Podemos encontrá-las no início da colonização da América, principalmente no debate de Valladolid, no qual participaram Las Casas e Sepúlveda, bem como nas reflexões de Francisco de Vitória sobre o ‘direito das gentes’. Nesse momento os ocidentais ‘descobriram’ os ‘índios’ e começaram a defini-los, estudá-los, construindo assim discursos jurídicos coloniais sobre e em relação com esses ‘outros’” (DAMÁZIO, 2011, p. 15).

campo da episteme. Estas teorias, por serem erguidas dentro da modernidade, cumprem um papel excludente em relação a outros saberes, a saberes jurídicos de sujeitos que historicamente não foram autorizados a conhecer, nem os saberes hegemônicos eurocêtricos como a escrita, a burocracia estatal (tribunais, poder legislativo), acesso às universidades e conseqüentemente à formulação da ciência, e; nem tiveram seus saberes reconhecidos como válidos.

Enfrentar a colonialidade do conhecimento jurídico

trata-se da possibilidade de ir além do discurso jurídico moderno/colonial e pensar condições outras do jurídico. Significa vivenciar o “direito” não como um sistema fechado de normas jurídicas, pensado apenas a partir do “estado”, tampouco defender que conceitos como democracia, justiça e direitos humanos são entidades únicas definidas e válidas para todo o planeta (DAMÁZIO, 2011, p. 22).

A contribuição de Eloise Damázio defende a pluralização dos saberes jurídicos, não simplesmente a partir da inclusão de conhecimentos considerados “outros”, mas especialmente a partir de uma redefinição da forma de se conceber o conhecimento em Direito, “a perspectiva de mudança da produção de saberes para formas mais plurais, múltiplas, mais politizadas e direcionadas ‘localmente’” (DAMÁZIO, 2011, p. 25). Diante da dificuldade em se aproximar metodologicamente do problema deste trabalho, o qual consiste em enfrentar a dimensão colonial da Educação Jurídica, é importante levantar os caminhos teórico-metodológicos levantados por Eloise Damázio em sua tese.

Primeiramente, a autora cuidou de situar teoricamente algumas influências do pensamento descolonial, ao apresentar as contribuições dos Estudos Culturais e aprofundar categorias do pensamento descolonial, como “matriz colonial de poder”, “marco zero do conhecimento” entre outras. Além disso, localizou o estabelecimento do saber jurídico moderno colonial nos debates acerca dos (não)direitos dos povos indígenas travados no século XVI, para em seguida problematizar a constituição inicial da disciplina Antropologia Jurídica enquanto reforço da distinção desse “outro” inferior e de um paradigma evolucionista pautado na oposição entre civilizados e bárbaros.

O que se ressalta aqui, e o que pode auxiliar para uma abordagem adequada ao problema ao qual esta dissertação se dedica, consiste na parte final de seu trabalho, quando a autora apresenta experiências e reivindicações teóricas situadas na América Latina, como o “multiculturalismo oficial”⁶⁴, a interculturalidade, as perspectivas do estado plurinacional e propostas contra-hegemônicas de alguns movimentos sociais como o Exército Zapatista de

⁶⁴ Cumpre esclarecer que a autora apresenta o “multiculturalismo oficial” de uma forma crítica, advertindo que esta perspectiva teórica pode adquirir um papel conservador.

Libertação Nacional (EZLN), enquanto alternativas potenciais para uma abordagem descolonial do Direito, uma vez que, de acordo com o que se esclareceu no tópico anterior o esforço descolonial é algo que se insurge da relação complementar entre a modernidade-colonialidade, como uma resposta oferecida pelos sujeitos que se situam na “ferida colonial”. Alternativas potenciais, pois estão em processo de construção, não se apresentam “como algo dado e um objetivo final, mas como um processo de desobediência epistêmica contínuo” (DAMÁZIO, 2011, p. 270).

Pode-se afirmar que a referida contribuição se localiza no enfrentamento da colonialidade do saber, ao criticar o caráter colonial do Direito Moderno. Outro elemento a se considerar nesta abordagem diz respeito à América Latina, entendida dessa vez como uma categoria. Eloise Damázio não reivindica a América Latina enquanto categoria, ao contrário do que se propõe nesse trabalho, em parte por compreender assim como faz Walter Mignolo (2008) que a ideia de América Latina foi constituída dentro do pensamento colonial e especialmente como um discurso colonial.

Em trabalho posterior à tese, a autora acrescenta a compreensão de que um modo de operacionalizar a descolonialidade do Direito seria pensá-lo a partir de saberes locais. Atenta ainda para o fato que descolonizar o conhecimento jurídico uma vez que a colonialidade é “mais sutil e complexa” do que aparenta. Não é suficiente propor apenas “mudanças simbólicas, de caráter retórico” ou aderir a perspectivas epistêmicas que mesmo que reconheçam os saberes locais ainda se situam nos limites da diferença colonial. É necessário confrontar epistemologicamente as relações de conhecimento que se reproduzem nos dias atuais (DAMÁZIO, 2012, p 186). Compreende que a Antropologia Jurídica pode ser considerada uma alternativa para se providenciar a descolonialidade no Direito, tendo em vista que esta área do conhecimento é capaz de estabelecer um diálogo com os saberes locais, ao localizá-los na experiência⁶⁵ (DAMÁZIO, 2012, p. 199).

Nesta mesma perspectiva é a contribuição de Pazello, Maso e Kobora (2011) que também identificam a antropologia jurídica como uma forma de “crítica ao ensino jurídico”, pois possibilita que o Direito visualize seu contexto e o analise, podendo assim transformá-lo, “contrapondo-o a uma nova forma de quefazer pedagógico, na medida em que se rompe com a noção moderna de ciência e sua vinculação com a razão instrumental” (PAZELLO et al, 2011, p. 83). Corroborar para a ruptura com a colonialidade do saber que “que situa o direito como

⁶⁵“A antropologia jurídica representa, no âmbito do direito, o lugar de pesquisa que proporciona a abertura para estas novas perspectivas. Estas possibilitam pensar o direito a partir dos saberes locais e assim fraturam os padrões de conhecimento da modernidade/colonialidade” (DAMÁZIO, 2012, p. 199).

ciência neutra e distanciada dos conflitos reais, que nada mais significa do que uma opção ideológica por um determinado, e bastante questionável, *ethos* cultural” (PAZELLO et al, 2011, p. 85).

A Antropologia Jurídica permitiria um estranhamento “geopolítico” e “gnosiológico” do Direito (PAZELLO et al, 2011, p. 78). Geopolítico, pois o Direito que é ensinado nas universidades possui uma localização espacial, onde “direito é ordem normativa imposta pelo estado e que ocorre de acordo com dois sistemas jurídicos: a família romano-germânica e a anglo-saxã. Trocando em miúdos: direito ou é Diritto ou é Law” (PAZELLO et al, 2011, p. 78). O estranhamento que antropologia jurídica possibilita reconhecer que esse direito se restringe ao “legado insular europeu” e que nas sociedades ocidentais este direito é apenas um dentre as “expressões de normatividade que extrapolam as tradições continental ou insular europeia” (PAZELLO et al, 2011, p. 78). Quanto ao sentido gnosiológico

trata-se de se colocar em evidência a distinção do direito com relação a outros campos de conhecimento, ainda que nos limitemos ao padrão científico moderno. Direito não é moral ou ética, linguagem ou trato social, psique ou consuetudo. Assim se inicia qualquer curso de direito. E assim se inicia a demarcação excessivamente exígua de até onde vai a fronteira do jurídico: o estado moderno. Nesse sentido, o método antropológico do estranhamento é relíquia adquirida junto à “ciência da totalidade”. Talvez devêssemos dar mais atenção às tentativas contemporâneas de impensar as ciências e as ciências sociais, em especial, para superarmos, em parte, os limites de nosso mundo e de nossas capacidades de apreensão da realidade. É o estranhamento que nos permite pôr em xeque o direito como apenas norma estatal ou como regulação social e ética da modernidade europeia (PAZELLO et al, 2011, p. 79).

Desta forma, a antropologia jurídica coloca em questão o que seja Direito ensinado pela Educação Jurídica (PAZELLO et al, 2011, p. 78) e o situa no tempo e no espaço (PAZELLO et al, 2011, p. 86), servindo de instrumento para enfrentar a colonialidade do saber.

Este sentido também é apresentado pela Professora Ela Wiecko Volckmer de Castilho no texto intitulado: “Diversidade Cultural: Esquecida da Justiça”. Diante da necessidade de aprofundamento teórico e prático do Estado para providenciar o reconhecimento da identidade cultural de grupos como os povos indígenas e quilombolas, resta indagar o motivo pelo qual o Estado Brasileiro ainda se encontra perante este desafio, uma vez que existem tratados internacionais que asseguram os direitos culturais além da Constituição de 1988 que afirma o Brasil enquanto um Estado “pluriétnico e multicultural” (CASTILHO, 2014).

A justificativa para isto pode ser encontrada na colonialidade que persistiu mesmo após a colonização, e que se manifesta na oposição e resistência ao reconhecimento da identidade cultural dos povos que não se reproduzem conforme os padrões culturais da sociedade nacional. O Judiciário segue desconhecendo o direito à diversidade cultural, seja pela natureza retrógrada

do sistema de justiça em incorporar o perfil intercultural dos tratados e da Constituição Federal, seja pela formação jurídica, que segue silente às demandas culturais:

Além da luta incessante dos povos e grupos que têm suas identidades étnicas e/ou culturais negadas, a ampliação do reconhecimento dos direitos culturais exige um conjunto de iniciativas do Estado brasileiro. Uma delas diz respeito ao ensino jurídico que, de modo geral, só estuda o direito estatal e propaga a ideia de que o costume é desimportante no Brasil. Por outro lado, prevalece a ótica do direito subjetivo individual sobre os direitos coletivos ou transindividuais – o que pode ser percebido na interpretação dada pelo Judiciário nas ações civis públicas. O objeto de estudo jurídico continua sendo a norma e não a situação-problema, a demanda, e como aplicar a norma a essa situação. Não se proporciona a oportunidade de estudar a legislação indigenista e os direitos culturais, não se trabalha com o conceito de território étnico/cultural, com o direito à diferença e tantos outros conceitos desenvolvidos pelas ciências sociais. Não há pesquisa sobre normas estabelecidas ao lado e, às vezes, até contra o direito estatal (CASTILHO, 2014).

Em particular, esta análise é uma das que mais se aproximam a este trabalho. A indiferença que a Educação Jurídica demonstra à questão da diferença cultural possui uma raiz mais profunda: a negação do pluralismo jurídico. Descolonizar a Educação Jurídica pressupõe que estas temáticas sejam incorporadas e mais, demanda que epistemologicamente a formação em Direito reconheça o pluralismo jurídico enquanto um paradigma adequado para a compreensão da realidade sócio-jurídica brasileira e conseqüentemente latino-americana. Identificar outras formas de manifestação do jurídico é um passo inicial para o reconhecimento das identidades culturais e dos movimentos sociais enquanto sujeitos criadores de direito.

Há outro indício que parece ser fundamental apresentar. Trata-se das experiências que se colocam para a e dentro da Educação Jurídica para repensá-la desde a prática, que em essência reivindicam contribuições teóricas latino-americanas e especialmente partem da realidade conflituosa para intervir nela. Mais do que um indício que demonstra a colonialidade do Direito, é possível considerar que estas práticas conotem um esforço descolonial.

A organização de advogadas e advogados para atuarem junto a movimentos populares a partir da Rede Nacional de Advogadas e Advogados Populares (RENAP) é um dos espaços de enfrentamento – crítica ao modelo jurídico tradicional e abertura para o diálogo intercultural – no campo do Direito. A proposta da Assessoria Jurídica Popular (AJP) pretende transformar os referenciais teórico-práticos do Direito, através da crítica ao modelo tradicional e da construção de um paradigma inovador. As novas premissas correspondem à ampliação da intervenção jurídica, contemplando interesses coletivos e não apenas individualizados. Para isto, busca promover participação e organização dos sujeitos e o desencantamento em relação ao Direito (CAMPILONGO, 1991). Este novo olhar implica em uma atuação diferenciada, que não se restringe ao assessoramento de demandas judiciais dos movimentos sociais, como também

abrange uma perspectiva pedagógica que vise à formação de homens e mulheres aptos a buscarem e exercerem seus direitos.

De acordo com o advogado popular Jacques Távora Alfonsin:

Antes de uma prioridade técnica de solução para cada caso, então, essa assessoria observa uma prioridade ética, consciente de que, como acima já se sublinhou, o direito não se esgota na lei, existindo problemas que essa não só ignora como, ainda quando os preveja, estão exigindo um novo paradigma hermenêutico. Os saberes empregados nesse trabalho não dispensam os saberes interdisciplinares e os saberes das próprias vítimas que sofrem as injustiças (ALFONSIN, 2006, p.93-94)

Nota-se que a proposta da AJP articula no plano da prática noções de transformação social, ampliação epistemológica do que seja direito para além da lei, bem como colabora para a atuação dos movimentos sociais.

No âmbito da organização e conscientização dos estudantes de Direito constituiu-se a Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP), gestada a partir das décadas de 1950 e 1960 nas faculdades de Direito, onde estudantes inconformados(as) com a Educação Jurídica de caráter individual e apartada da realidade social que vivenciavam, começaram a desenvolver novas práticas, especialmente de assessoria às classes populares. Contemporaneamente, a AJUP⁶⁶ situa suas práticas principalmente na extensão. Uma das formas de atuação destas atividades extensionistas é a formação junto a grupos populares, orientando-se pelos princípios da educação popular, investigação participante e da extensão popular (MIRANDA, 2010). A AJUP se organiza na Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária Popular (RENAJU) a qual incorpora a educação popular e a educação jurídica popular em sua compreensão de assessoria (IDEM, p. 50). Percebe-se um diálogo entre a concepção de AJUP e perspectivas latino-americanas como a educação popular, pesquisa-participante e o debate acerca da universidade, através da extensão, como uma das possibilidades de relação entre universidade e sociedade, a relação com o contexto, para transformá-lo.

Há também, a Educação Jurídica Popular que consiste em experiências realizadas por diversos sujeitos sociais, como entidades civis de defesa e promoção de Direitos Humanos, agentes da Assessoria Jurídica Popular (AJP) e Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP), universidades (extensão) entre outros, com o objetivo de socializar o conhecimento jurídico a sujeitos que, diante do modelo jurídico atual, são levados a assumir uma postura passiva frente ao exercício e defesa de seus direitos. Duas características importantes já se

⁶⁶ É importante ressaltar que no Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba – o lócus deste trabalho – existe o Núcleo de Extensão Popular (NEP) Flor de Mandacaru, um coletivo de AJUP que desenvolve atividades de extensão e educação popular.

apresentam: a dimensão prática da Educação Jurídica Popular e o incômodo face ao distanciamento e mitificação do Direito em relação ao povo, especificamente as classes subalternizadas (VILELA, 2011).

A respeito da pesquisa científica, no ano de 2012, houve a constituição do Instituto de Pesquisa, Direitos e Movimentos Sociais (IPDMS), uma associação que reúne estudantes, advogados populares, professores e militantes de movimentos sociais em busca de produzir pesquisa que se oriente para o contexto brasileiro, enfrentando a colonialidade e as desigualdades ocasionadas pelo capitalismo. O IPDMS que é parte do processo de articulação da RENAP e de professores(as) e estudantes que se dedicam às temáticas “Direito” e “Movimentos Sociais” (IPDMS, 2014c), reivindica propostas político-pedagógicas como a pesquisa participante, educação popular (IPDMS, 2012).

Pode-se notar a aproximação dos objetivos deste instituto com as matrizes epistemológicas latino-americanas. O símbolo da referida associação é uma representação cartográfica da América Latina, e, além disso dentre os grupos temáticos do IPDMS há diálogo entre Educação Jurídica e América Latina, a exemplo do grupo temático 1 “Assessoria jurídica popular, educação jurídica e educação popular” e o grupo temático 3 “Teorias críticas, América Latina e epistemologias do sul” (IPDMS, 2014b). Não se afirma aqui que apenas nestes grupos temáticos tenham como fundamento político-epistemológico a realidade latino-americana, uma vez que esta é uma preocupação transversal. Esta aproximação entre o IPDMS e a América Latina fica muito bem identificada no trecho transcrito abaixo da “Carta-Convite para o II Seminário Direito, Pesquisa e Movimentos Sociais e fundação do Instituto de Pesquisa, Direito e Movimentos Sociais” (IPDMS, 2014a).:

(...)

Nós, professores, professoras, pesquisadores, pesquisadoras, militantes, profissionais e estudantes, conscientes da necessidade de construirmos uma *práxis* crítica sobre novos horizontes utópicos, decidimos pelo apoio aos movimentos populares brasileiros. Para tanto, pesquisa e ação devem se reencontrar e superar os escombros da crítica jurídica nacional.

A formação do Povo brasileiro se deu em um processo histórico complexo e violento, com um ajuntamento de povos que aqui já viviam e que aqui passaram a viver, dando vez a uma nova e mestiça realidade social. **Tal processo recebeu a marca do etnocídio embasado no etnocentrismo, no eurocentrismo e no heleno-romanocentrismo, que abateu, especialmente, populações indígenas e negras. Daí que se faz necessária a crítica à colonialidade, por uma América Latina e por um outro mundo pluricultural, feita com as gentes da terra, outrora desterrados, e das margens dos campos e das cidades, ainda hoje condenados e famélicos.**

Nossas disputas buscam conformar a contra-hegemonia e incluímos em nossa crítica os cortes estruturais à sociedade brasileira: classe, raça e gênero. Combatemos a dependência e a colonialidade. Nossas dimensões da crítica jurídica são o uso combativo do direito posto, a releitura deste mesmo direito, a insurgência – pelo Direito Insurgente ou Novo Direito –, o antinormativismo e o novo. Somos pela libertação das opressões de todas as espécies e nosso horizonte é irredento tanto no

que se refere a estrutura do mundo em que vivemos quanto às idéias que o hegemonomizam.

A insurgência contém o trabalho como fonte da produção de nossa existência, a resistência dentro desta mesma existência, a educação popular para a conscientização, junto da organização dos movimentos populares, vale dizer, os movimentos sociais quereúnem em seu seio a dialética reivindicação-contestação, a partir de pautas identitárias unidas à materialidade do trabalho e à concepção de totalidade da condição humana.

Contribuímos e queremos potencializar nosso apoio às assessorias populares: a jurídica, a política e a de formação. **Nossos princípios são a pesquisa-ação, a educação popular, o trabalho coletivo e o protagonismo estudantil e dos movimentos sociais (...)** (grifo nosso).

Cumpramos ressaltar na transcrição acima as referências explícitas ao caráter eurocêntrico e a necessidade de uma crítica à colonialidade, além de marcos como a pesquisa-ação e a educação popular como princípios do instituto. A constituição do IPDMS corresponde a um forte sintoma que a crítica à colonialidade caminha necessariamente ao lado da prática, da realidade construída pelos movimentos sociais, bem como ao lado das críticas contra-hegemônicas, ao normativismo, e não se desvincula das dimensões de classe raça e gênero.

Por fim, não se pode deixar de falar das experiências das Turmas Especiais para Beneficiários da Reforma Agrária, realizada no âmbito do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Trata-se da constituição de uma turma de graduação em Direito cujas vagas são oferecidas para assentados(as), acampadas(os) e agricultores(as) tradicionais familiares. Tais experiências podem ser entendidas como uma alternativa crítica à Educação Jurídica, ao relacioná-la a um paradigma emancipatório como a Educação do Campo com a Educação Jurídica, e, ao oferecer acesso à formação jurídica para sujeitos historicamente afastados da construção formal e estudo do Direito (MORAIS, 2011).

Esta ação afirmativa, ao reivindicar a Educação do Campo, proporciona uma maior contextualização e diversidade para a Educação Jurídica. Além disso, questiona o acesso a universidade, não apenas em sua dimensão individual, mas sim em sua dimensão coletiva, pois os(as) estudantes trazem consigo as expectativas e tarefas políticas do seu contexto, que é a questão agrária.

A primeira experiência aconteceu na Universidade Federal de Goiás com a criação da Turma Evandro Lins e Silva em 2007 (MORAIS, 2011). Atualmente existe outra experiência em curso na Universidade Estadual de Feira de Santana (LEITE, 2013) e foi aprovada a criação de uma turma para assentados(as) e quilombolas na Universidade Federal do Paraná (YANO, 2014).

3 APROXIMANDO A CRÍTICA À DIMENSÃO COLONIAL AO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL

Neste capítulo busca-se dialogar o que se considerou crítica à dimensão colonial do conhecimento com a Educação Jurídica. Para isto inicialmente será levantado o debate que se acumulou sobre a Educação em Direito. Diante do contexto de crise e de reformas pedagógicas, compreende-se que para articular a crítica à colonialidade é preciso se amparar no indício oferecido pela crítica ao paradigma normativista da Educação Jurídica, debruçando-se sobre a crise epistemológica da formação em Direito.

Uma vez que o paradigma que fundamenta a Educação Jurídica consiste no normativismo kelseniano, o segundo tópico deste capítulo pretende caracterizá-lo para em seguida apresentar o pluralismo jurídico como uma ferramenta epistemológica que possibilita que a Educação Jurídica opere a necessária contextualização que lhe carece. O pluralismo jurídico permite reconhecer a manifestação do Direito nas lutas e movimentos sociais, e, na América Latina, tem assumido um caráter que se pretende descolonial a exemplo das experiências de constituição do Estado Plurinacional (Bolívia e Equador).

3.1 EDUCAÇÃO JURÍDICA: O DEBATE ACUMULADO

Numa dissertação onde se afirma que a dimensão colonial se manifesta na Educação Jurídica, demanda esclarecer o que pode ser compreendido enquanto Educação Jurídica. Considerando que a educação em Direito possui uma grande bibliografia que se dedicou a problematizá-la a partir de múltiplos enfoques, busca-se nesse momento dialogar elementos do debate acumulado em torno da Educação Jurídica com o objeto desta pesquisa. Para isto, a caracterização da Educação Jurídica será realizada a partir dos seguintes eixos: 1) crítica o bacharelismo; 2) consenso a respeito da existência da crise da Educação Jurídica, e; 3) o caráter predominantemente reformador da Educação Jurídica.

Não significa afirmar que as discussões travadas em torno da Educação Jurídica se limitaram apenas ao recorte didático apresentado acima. Entretanto, estes elementos já colaboram para o objetivo deste texto.

O surgimento dos cursos jurídicos no Brasil ocorre em 1827⁶⁷, no período pós-independência com o objetivo de consolidar o Estado Nacional. É correto afirmar que a

⁶⁷ “Os primeiros cursos de Direito brasileiros foram criados através da Lei de 11 de agosto de 1827, com sede em São Paulo e Olinda, e denominados então de Academias de Direito. O curso de São Paulo foi instalado no Convento

Educação Jurídica tenha se iniciado já em Portugal, no período colonial (Venâncio Filho, 1977). Diferentemente da Espanha colonizadora que utilizou da criação de universidades como mecanismo colonial – já nos primeiros no século XVI houve a instalação de universidades nas colônias espanholas (HOLLANDA, 1995, p. 98) – Portugal reservou para si a formação universitária que se resumia ao envio de jovens homens para estudarem Direito em Coimbra. Antes da independência, Portugal chegou a proibir a instalação de cursos jurídicos na colônia, como forma de manter “um dos maiores vínculos de dependência” do Brasil (SOUZA, 2011, p. 131).

No intuito de construir a nação emergente, era necessário que fossem formados quadros habilitados para governá-la (ADORNO, 1988). Desta forma, o jurista/bacharel sempre teve um papel preponderante na produção da política no país. De início, isto se justifica em virtude da herança rural que o Brasil possuía o que, somado com a herança portuguesa de valorização das carreiras liberais, corroborou para o predomínio das profissões intelectuais, a sobreposição das atividades do intelecto em relação aos trabalhos manuais. Além disso, há o personalismo que se impregnou na identidade política brasileira, outra herança lusitana que contribuiu para o surgimento da figura do bacharel, fenômeno próprio da Razão Ornamental conforme se discutiu a partir de Roberto Gomes na parte deste trabalho que se dedicou à concepção de colonialismo intelectual.

As consequências do bacharelismo personalista no cenário político do Brasil Império e também nos dias atuais podem ser observadas no prestígio que esta profissão liberal – o jurista - recebeu na sociedade, bem como o fato de ter se tornado um dos principais vetores no país das ideias liberais importadas da Europa (idem). Os bacharéis recebiam uma formação humanista e filosófica⁶⁸ ampla, sendo-lhes associados os padrões de referência de cultura, intelectualidade e sofisticação. Veja-se, por exemplo, a grande relevância social a respeito do “doutor” que ainda permanece até os dias presentes. A expressão “doutrina”, os manuais jurídicos que são considerados a produção científica do jurista, advém do vocábulo “doutor”, tamanho o personalismo e ostentação que a figura do bacharel imprimiu à cultura jurídica (SOUZA, 2011, p.33). Sobre a elevação social do status de doutor e da personagem do bacharel,

de São Francisco, em março de 1828; o de Olinda, no Mosteiro de São Bento, em maio desse mesmo ano. Em 1854 passaram a denominar-se Faculdades de Direito, e o curso de Olinda foi transferido para Recife.” (RODRIGUES, 2005, p. 25).

⁶⁸ Desde o início da implementação dos cursos jurídicos no Brasil é possível verificar a alusão a uma crise da Educação Jurídica, e pode-se citar como um exemplo disso o fato de que a formação dos bacharéis era realizada iminentemente extra-classe. Os juristas se formavam através de seu engajamento na literatura e especialmente no jornalismo militante (ADORNO, 1988).

Oswald de Andrade no Manifesto da Poesia Pau Brasil realiza uma crítica bem humorada e esclarecedora:

(..)Toda a história bandeirante e a história comercial do Brasil. O lado doutor, o lado citações, o lado autores conhecidos. Comovente. Rui Barbosa: uma cartola na Senegâmbia. Tudo revertendo em riqueza. A riqueza dos bailes e das frases feitas. Negras de jockey. Odaliscas no Catumbi. Falar difícil. (...) O lado doutor. Fatalidade do primeiro branco aportado e dominando politicamente as selvas selvagens. O bacharel. Não podemos deixar de ser doutos. Doutores. País de dores anônimas, de doutores anônimos. O Império foi assim. Eruditamos tudo. Esquecemos o gavião de penacho (ANDRADE, 1976).

É ao bacharelismo que se deve a tentativa de esconder os vestígios da sociedade agrária que o Brasil era à época atrás de citações estrangeiras e da erudição. Oswald de Andrade revela uma característica do bacharelismo que pode ser verificada na atualidade, o fato de que o bacharel se utiliza de uma linguagem rebuscada, dos títulos de doutor, das citações em latim e termina por não olhar para os problemas concretos da sociedade que o circunda. Contudo, é preciso fazer uma ressalva em relação às críticas recorrentes ao caráter amplo e humanista do bacharel, tendo em vista que havia uma formação filosófica profunda, e, se por um lado o caráter cerimonioso e o status social dos bacharéis permaneceu até o presente momento, esta formação filosófica era uma característica positiva que não foi mantida pela Educação Jurídica no decorrer da história (PAZELLO, 2014).

No que toca ao caráter personalista do bacharelismo, outro corolário reside no fato de que “os juristas são os maiores contributos à formação de uma cultura jurídica” (SOUZA, 2011, p. 15), a qual pode ser entendida como o conjunto de significações presentes na produção do Direito e nas instituições. O papel preponderante dos bacharéis na cultura jurídica determina que ela se torne “erudita, representativa dos interesses dos grupos proprietários e detentores de um poder legitimado” (idem, p. 19). O bacharelismo é também responsável pela mitificação do Direito, porque o torna um discurso erudito que só pode ser enunciado pelos juristas, o que distancia o mundo jurídico daqueles não são bacharéis, os(as) cidadãos(ãs) que não acessam à “cultura” bacharelesca, que contabiliza grande parte dos brasileiros e brasileiras.

Reconhecer que a cultura jurídica é constituída pelos (as) juristas demanda vislumbrar a existência de um senso comum teórico dos juristas que “de forma imperceptível condiciona todas as atividades cotidianas do direito” (WARAT, 1988, p. 31). Este senso comum teórico partilhado pelos juristas existe nas práticas jurídicas institucionais, trata-se do acúmulo de saberes (“conhecimentos morais, teológicos, metafísicos, estéticos, políticos, tecnológicos, científicos, epistemológicos, profissionais e familiares”) que se reproduz a partir da “Dogmática

Jurídica⁶⁹, da teoria geral do Direito e da filosofia do Direito” e se legitima nos “discursos produzidos pelos órgãos institucionais tais como os parlamentos, os tribunais, as escolas de Direito, as associações profissionais e a administração pública” (idem, p. 39).

A respeito do senso teórico comum dos juristas, trata-se de uma das formas com as quais não somente os artifícios do bacharelismo se evidenciam no campo do Direito, mas também a colonialidade, uma vez que o senso comum teórico se opera de modo quase imperceptível, e dentro de suas representações ideológicas está a legitimação a teorias e autores(as) europeus(ias) e a visão civilizatória europeia de mundo. Já durante o século XIX havia a problematização do porquê não se lia nas faculdades de Olinda e São Paulo os livros e compêndios produzidos por juristas brasileiros (ADORNO, 1988, p. 153)⁷⁰.

Um olhar para a realidade da Educação Jurídica na contemporaneidade denota um cenário de perplexidades. Segundo dados apresentados pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB, 2010) existem mais faculdades de direito no país do que todas as faculdades do mundo somadas. Seriam 1240 (mil duzentos e quarenta) faculdades de Direito no território brasileiro ao lado de 1100 faculdades espalhadas pelo mundo. Isso demonstra a massificação imposta pela lógica mercantilista que a Educação Jurídica tem sofrido, o que culmina para que a mesma seja realizada predominantemente no âmbito da iniciativa privada, através das faculdades particulares que atuam sob caráter empresarial.

Como consequência deste fato, a educação em Direito tem se mostrado insuficiente para responder os problemas do contexto brasileiro como as demandas cada vez mais complexas

⁶⁹A Dogmática Jurídica é a parte da Ciência Jurídica que se ocupa do estudo exclusivo das leis. Nesse sentido, há implicações ideológicas pois apregoa um recorte epistemológico muito profundo o que inviabiliza a relação com a complexidade do contexto, Warat (1988, p. 32) explica: “a dogmática jurídica implica saturação ideológica no conhecimento do direito, um encerramento da possibilidade de um corte epistemológico, uma inércia reflexiva, uma falta de interesse na mudança – enfim o conformismo dos satisfeitos e a ausência de crítica por parte dos juristas”

⁷⁰ É interessante a citação de um registro da Imprensa Acadêmica datado de 1864 que Sérgio Adorno (1988, p. 153) apresenta acerca do colonialismo intelectual presente na Educação Jurídica Imperial: “Na atualidade a sociedade brasileira já tem perdido em parte essa mania dos tempos coloniais (imitação dos europeus); já são lidas hoje com prazer as obras de Macedo, Alencar, Pinheiro Guimarães, já se admiram hoje as harmonias de Junqueira Freire, os gemidos de Fagundes Varela, os candentes hinos de Gonçalves Dias e os majestosos cantos de Araújo Porto Alegre. Porém se isso acontece com a literatura nacional, é de lastimar sem dúvida o pouco apreço, e o desprezo mesmo com que são recebidos os trabalhos de alguns de nossos juriconsultos. Neste caso está a obra do Sr. Conselheiro Trigo de Loureiro – Instituições do Direito Civil Brasileiro - que sendo adotada para servir de texto ao estudo do direito civil em Pernambuco, não o é nesta Faculdade. Qual será a razão por que não é adotada essa obra em todas as Academias Jurídicas do Império? Por ventura não terá condições para guiar devidamente no curso de direito civil? Acaso Melo Freire, juriconsulto do século passado, será mais próprio e mais habilitado para nosso mestre? Certamente que não. Os princípios fundamentais de nossa organização política diferem no tempo em que escreveu Melo Freire sua obra de Direito Civil. [...] Grandes dificuldades encontra o estudante (em São Paulo) quando quer conhecer as disposições posteriores ao ano de 1798, que revogam o direito português, visto que o Sr. Melo só fala em Ordenações Manuelinas, Alfonsinas e Filipinas; se, porém, a obra do sr. Trigo de Loureiro servisse de texto, bastaria lançar os olhos para o texto e aí veríamos consagradas as disposições ao lado das leis. (Imprensa Acadêmica, 05 jun. 1864).

para o acesso à justiça. Há um grande número de egressos(as) que não conseguem adentrar no mercado de trabalho por não conseguirem ser aprovados(as) no exame de ordem, exigência para o exercício profissional em Direito. Ainda a respeito da inserção no mercado laboral, na atualidade os(as) estudantes não buscam os cursos jurídicos interessados apenas no status social elevado proveniente da condição de bacharel, mas especialmente como um requisito obrigatório para a aprovação em concursos públicos para carreiras jurídicas (magistratura, ministério público, etc.) cujo nível salarial é alto se comparado a realidade sócio-econômica brasileira⁷¹.

Além disso, a Educação Jurídica caracteriza-se por ser elitizada, hierárquica, reduzida ao ensino bancário e não se dedica a promover o protagonismo dos sujeitos, enquanto estudantes, profissionais e/ou cidadãos(ãs). Este aspecto pode ser claramente identificado pelo descumprimento ao tripé constitucional do ensino-pesquisa-extensão, trazido no art. 207 da Constituição Federal de 1988.

A prática da educação em Direito se resume, em grande parte, às atividades de sala de aula, invisibilizando a importância e necessidade da extensão e da produção de conhecimento novo. A amplitude/complexidade da educação jurídica é escamoteada, exemplo maior é o uso majoritário da expressão “Ensino Jurídico”, ao invés da expressão Educação Jurídica, que contempla ensino, pesquisa e extensão. Assim, o atual modelo não oferece uma formação humanística nem viabiliza uma intervenção nos problemas políticos do país (MACHADO, 2009).

Diante de tal contexto de perplexidades, existe um consenso sobre a existência de uma crise da Educação Jurídica. Diversos(as) autores(as) (MACHADO, 2009; LYRA FILHO 1981; RODRIGUES 1993, etc.) atestam uma crise generalizada da Educação em Direito, dentre eles San Tiago Dantas que em 1955 foi o pioneiro a utilizar a expressão “crise”. Este autor - citado por Horácio Wanderley Rodrigues (2005, p. 27) - salientou que o problema do ensino do Direito podia ser analisado de duas formas: “como uma projeção do problema geral da educação superior e de todo o sistema de educação e como um aspecto da própria cultura jurídica.”.

Para caracterizar a referida crise, opta-se em utilizar a classificação que Horácio Wanderley Rodrigues (1993) elabora para discutir os problemas da Educação Jurídica. De acordo com o professor catarinense a crise se manifesta em três níveis: funcional, operacional e estrutural (RODRIGUES, 1993, p. 191).

⁷¹ Horácio Wanderley Rodrigues (2005, p. 45) alerta para outro fato a respeito da busca massiva pelos cursos jurídicos e a relação com o mercado de trabalho. Atualmente, pode-se observar que muitos(as) egressos(as) dos cursos de Direito tem ocupado cargos de natureza para-jurídica, ou seja, atividades de trabalho onde não se executa as atividades fins do Direito, mas sim atividades-meio, caso dos cargos públicos apenas para servir a burocracia do Judiciário, como atividades cartoriais, de expediente, entre outras.

No nível operacional a crise se exterioriza na crise do mercado de trabalho e na “crise de identidade e legitimidade dos operadores jurídicos” (idem, p. 192-193). A primeira não tem a ver exclusivamente com a Educação Jurídica, mas sim com os problemas conjunturais do país: econômicos, o excesso de mão de obra de juristas entre outros. O segundo eixo se refere ao fato de que a Educação Jurídica transmite um imaginário jurídico dominante – o “senso comum teórico dos juristas” – que inculca nos(as) juristas o seu papel de diferenciação e superioridade social, ocasionando um descompasso entre as práticas desempenhadas pelos(as) juristas e as demandas sociais por justiça⁷² (idem, p. 194).

Quanto à exteriorização da crise em âmbito operacional, é possível identifica-la na “crise curricular, crise didático-pedagógica e crise administrativa” (idem, p. 195-197). Historicamente, o currículo tem sido visto como o “vilão” da Educação Jurídica, e, por estar em desacordo com as necessidades pedagógicas, tem sido o alvo recorrente das tentativas de mudança.

Numa perspectiva crítica, para que o currículo seja condizente com as exigências da realidade social complexa é necessário que ele busque responder o objetivo dos cursos jurídicos, o perfil do(as) profissional que visa formar; o sentido ético da profissão, bem como o mercado para o qual a Educação Jurídica está direcionada. Caso contrário, enxergar a crise apenas no currículo acarretará que ele continue como um “amontoado de matérias soltas” sem vinculação com os objetivos da Educação Jurídica que se pretende melhorar. Não se trata apenas de tentar resolver os problemas a partir da inserção de novas disciplinas, pois isto não seria suficiente.

A crise em sua feição didático-pedagógica se exterioriza na limitação metodológica que a pedagogia jurídica tem demonstrado, ao não conseguir se desvencilhar das aulas-expositivas ou aulas-conferência (quando muito as aulas-seminário) e dos manuais de legislação comentada (RODRIGUES, 2005, p. 31). Este modelo pedagógico, segundo Freire (1987), é centralizado na figura do professor(a), coloca o(a) estudante em uma posição passiva no processo de aprendizagem e ao reduzir a experiência de aprendizado às leis inviabiliza a necessária contextualização do Direito. Esclareceria Freire, nessa forma de educação o educador pensa, decide e faz pelos sujeitos impedindo-os de refletir, dialogar e transformar o ato pedagógico em um ato cultural e político.

⁷² De acordo com Horácio Wanderley Rodrigues (1993, p. 194): “A crise de legitimidade, principalmente de advogados e juízes decorre de uma prática dessintonizada dos interesses sociais. O compromisso com a verdade formal e com a lei e não com a realidade e a justiça faz da maioria dos juristas profissionais descompromissados com as lutas maiores da população. O ensino jurídico, nesses aspectos, possui grande culpa a confessar.”

A chamada crise didática da Educação Jurídica pode ser evidenciada em diversas dimensões. A concepção de ensino do sistema educacional em vigor corresponde ao ensino tradicional, que se exterioriza na forma de ensino bancário. A técnica de ensino restringe-se à metodologia da aula expositiva e a códigos comentados. Há um currículo pleno⁷³ que na realidade consiste num currículo fixo, estanque e de ênfase predominantemente legalista (RODRIGUES, 2005, p. 34).

No que toca à crise administrativa, é perceptível o problema da formação docente. A carreira acadêmica não é uma prioridade para o (a) bacharel em Direito dentre as possibilidades de ganho financeiro proporcionado pelas demais carreiras jurídicas. Como resultado disso, a profissão docente é um trabalho complementar a outras atividades laborais, não havendo a qualificação necessária dos(as) professores(as) em nível de pós-graduação⁷⁴, o que ocasiona a escassa dedicação à produção científica (idem) e “a contratação de profissionais desqualificados” para o magistério jurídico (RODRIGUES, 1993, p. 197).

Acrescenta-se a este quadro uma situação vivenciada na realidade universitária como um todo: o “acomodamento dos estudantes que buscam apenas o aprendizado restrito para a aprovação em concursos públicos” num verdadeiro “pacto de mediocridade” e o corporativismo entre os(as) professores, onde a produção de conhecimento é deixada em segundo plano devido a troca de favores (idem, p. 197).

Finalmente, segundo Horácio Wanderley Rodrigues (idem, p. 198), o sentido estrutural da crise se manifesta no estancamento do paradigma político-ideológico calcado no liberalismo e do paradigma epistemológico da Educação Jurídica que se reduz ao normativismo. No campo político-ideológico, os cursos de Direito reproduzem um esgotamento que não é verificado apenas nas práticas pedagógicas ou na universidade em geral, mas sim na crise do sistema capitalista como um todo. Nas palavras do autor:

A crise do paradigma político-ideológico do Direito e do seu ensino no Brasil não é apenas interna. Na realidade a crise é do capitalismo, enquanto modelo econômico, que busca concretizar as crenças e valores do liberalismo político e jurídico. No entanto, os seus problemas trazem desdobramentos em todos os subsistemas, entre os quais encontra-se o educacional (idem, p. 198).

⁷³De acordo com Horácio Wanderley Rodrigues (2005, p. 200) o currículo pleno consiste no “conjunto de atividades e disciplinas ou módulos que formam o curso concretamente oferecido nas salas de aula”.

⁷⁴ Segundo Alberto Machado (2009, p. 97), “as escolas de direito passaram a convocar os profissionais atuantes no mercado, sem a formação para a docência, encarregando-as da transmissão aos alunos pura e simplesmente na praxe cotidiana do foro”.

O paradigma liberal⁷⁵ na Educação Jurídica descende do início de sua implementação no Brasil, e suas consequências podem ser sentidas no seu perfil individualista, patrimonialista (ADORNO, 1988), fundamentado em direitos individuais, sujeitos de direitos abstratos e livres que interagem com um Estado centralizador da produção do Direito, “realizador e garantidor da democracia, da justiça e da segurança” (RODRIGUES, 1993, p. 198). Contudo, os princípios de uma ordem social liberal pautada no individualismo, na propriedade privada e na auto-regulação do mercado (HAYEK, 1981) não conseguem eliminar os conflitos gerados pelas desigualdades sociais que lhe são inerentes (MACHADO, 2009), findando que a ordem social liberal avaliza um sistema e convívio social de injustiças aos mais fracos (pobres, mulheres, cidadãos(ãs) etnicamente diferenciados da identidade nacional, etc.).

A compreensão liberal dominante limita o Direito apenas à realização de normas válidas formalmente, isolando-se da realidade social na qual as referidas regras estão inseridas. É possível perceber que “o perfil crônico da crise do ensino jurídico transcendeu a esfera do processo de ensino e aprendizagem e demonstrou sua interconexão com outras crises chamando a atenção para o perfil de sobrevivência da própria sociedade atual” (MARTINEZ, 2003, p.89).

A Educação Jurídica encontra-se num constante processo de massificação, além da preponderância das disciplinas dogmáticas sobre as disciplinas filosóficas, o que inibe a reflexão crítica da realidade. A concepção liberal dominante do Direito realiza tal opção curricular “como parte da estratégia de despolitização do jurista e atrofia do seu senso crítico como ingredientes necessários para garantir a inteira subserviência dos profissionais do direito aos reclamos do mercado” (MACHADO, 2009, p. 98).

Quanto à crítica ao paradigma epistemológico, e esta parece ser a crítica que mais dialoga com o problema desta dissertação, significa que antes de se questionar os problemas que se exteriorizam na Educação Jurídica, é imprescindível que se questione qual é o Direito que é

⁷⁵ As idéias centrais do liberalismo apresentadas por Friedrich Hayek (1981) são: aplicação de regras universais de conduta justa e a partir dessas regras haveria a formação de uma ordem espontânea de grande complexidade que não poderia ser governada por “arranjos deliberados”, que podem ser entendidos aqui como objetivos. Em outras palavras, trata-se de dizer que as regras gerais possibilitam que os indivíduos sejam livres para através de suas capacidades realizarem seus objetivos, que não são necessariamente comuns. A regularidade da conduta desses indivíduos serviria de força ordenadora. Nesse sentido o autor já apresenta a ordem de mercado a qual não se orienta por objetivos comuns, mas sim através da reciprocidade, “a conciliação de diferentes objetivos para o benefício mútuo dos participantes.” Ao negar que a sociedade deva se orientar a partir de objetivos comuns, o autor apresenta uma categoria de grande destaque no texto: “o acaso”, uma vez que a ordem social não se propõe a realizar finalidades concretas e sim possibilitar que um membro da sociedade (escolhido ao acaso) seja livre para buscar a realização de seus objetivos. As regras de conduta justa são indispensáveis para a proteção do “domínio de cada um”, que segundo Hayek trata-se da propriedade privada. Dessa forma, “o liberalismo é portanto inseparável da instituição da propriedade privada, que é o nome que damos geralmente à parte material desse domínio individual protegido”.

objeto desta Educação (LYRA FILHO, 1980). Trata-se da predominância do positivismo normativista na Educação Jurídica que, ao lado do paradigma político-ideológico liberal não permite que o(a) estudante reconheça e intervenha nas exigências do seu tempo (MACHADO, 2009, p. 19).

Roberto Lyra Filho atesta a necessidade de que os problemas da Educação Jurídica sejam compreendidos não de maneira superficial, mas sim na raiz do problema que é o seu paradigma epistemológico. Não se trata simplesmente da Educação Jurídica estar errada ou mesmo fadada ao fracasso, a questão é o Direito que se ensina na Educação Jurídica ser o Direito que operacionaliza as condições da crise; um direito que restrito à concepção de Lei, sem questionar as implicações sociais dessa Lei age a favor da manutenção do status quo. Nas palavras de Roberto Lyra Filho (1980, p. 6): “É preciso chegar às fontes e não às consequências. É preciso tentar convencer a todos – vocês mesmos e meus colegas, professores, que temos que repensar o ensino jurídico a partir de sua base: o que é direito para que se possa ensiná-lo?”

Desta forma, é preciso concordar que toda investigação que se proponha compreender a Educação Jurídica necessita de uma problematização anterior do objeto do conhecimento jurídico, para que então se conceba as implicações disso no modelo de ensino, na forma de transmitir esse conhecimento e na “consciência e prática do jurista” (MACHADO, 2009, p. 16). A maneira de ser e agir que condena os juristas é produto do normativismo jurídico, que se pretende desideologizado e restringe todo fenômeno jurídico à lei. As práticas jurídicas são mecânicas e não refletidas, verdadeiramente dogmáticas.

A crise epistemológica se relaciona com a crítica que se intenta neste trabalho. A crítica à dimensão colonial no Direito diz respeito ao fato de que existe um “senso comum teórico” dos(a) juristas que se referencia na experiência europeia, e também o Direito que se ensina advém dos processos de validação da modernidade/colonialidade por reconhecer enquanto objeto da ciência jurídica apenas a lei emanada do Estado. Disso resulta que a concepção de Direito que fundamenta a Educação Jurídica está encharcada de colonialidade, e convém que se encontre alternativas que a enfrentem na Educação Jurídica. Dessa forma, a crise epistemológica calcada no paradigma normativista será discutida de modo mais detido no próximo tópico.

Se por um lado é possível afirmar que a Educação Jurídica vive um consenso de crise também é possível identificar ao seu lado um esforço de reformas para superação dessa crise (SILVA, 2007, p. 18). Entretanto as reformas empreendidas nos cursos jurídicos se limitaram ao aspecto curricular, sem questionar a essência do Direito que é ensinado, e com isso o currículo – apesar das inúmeras reformas – segue servindo a lógica capitalista, ao enxergar no

Estado a fonte que centraliza a produção de Direito na forma de leis (LYRA FILHO, 1980, p. 8). Por isso as reformas não tem conseguido resolver os problemas da Educação Jurídica e ao se apegarem apenas na alteração curricular terminam por serem cosméticas, conforme Roberto Lyra Filho reforçam esta tese:

a questão do ensino jurídico não pode ser, já não digo resolvida, mas sequer colocada, sem a percepção de que ela está ligada à correta visão de direito. A esterilidade das reformas de ensino, que se vem processando, deriva-se de que movimentam, em arranjos diversos, o mesmo equívoco fundamental (idem).

Uma efetiva reforma exige alterações para além da inserção de conteúdos numa matriz curricular. Somente por meio de um planejamento educacional amplo e integrado com as expectativas do Ensino do Direito no Brasil - num contexto nacional e local - que contemple uma “visão plural do mundo e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa pode recuperar um espaço livre, democrático e não autoritário para o ensino do Direito” (RODRIGUES, 2005, p. 42).

Desde a criação dos cursos jurídicos houveram constantes tentativas de reforma⁷⁶, contabilizando 15 reformas sofridas pela Educação Jurídica até o presente momento (BISSOLI FILHO, 2014), dentre as quais dá-se maior relevância neste texto: Reforma Francisco Campos (1931), a portaria 03 do Conselho Federal de Educação em plena ditadura militar (1972), a portaria 1886 do Ministério da Educação (1994) e a resolução 09 da Câmara Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2004).

A reforma Francisco Campos ocorrida em 1931 pode ser considerada o marco que instituiu a universidade no Brasil, e teve como consequência para a Educação Jurídica “o desdobramento teórico dos cursos jurídicos em bacharelado e doutorado, no entanto sem aplicação prática” (idem, p. 24). Outro reflexo para a educação em Direito foi o caráter positivista ter se acentuado e, especialmente a alteração do “perfil do bacharel em Direito, proveniente agora, também das classes médias, verificando-se em consequência, o inchaço do ensino jurídico superior” (idem, p. 24). Se durante o século XIX o perfil do bacharel em Direito era o homem jovem proveniente das elites agrária e industrial-emergente, a partir de 1931 a classe médica passa a acessar a educação jurídica.

Entretanto, é com reforma instituída pela Resolução 03/72 do Conselho Federal de Educação durante a ditadura militar que a massificação da educação superior em Direito recebe o grande impulso. Os cursos de Direito assumiram o papel de formar meros técnicos para

⁷⁶ Somente durante o período imperial ocorreram três reformas da Educação Jurídica (BISSOLI FILHO, 2014, p. 19).

atuarem no mercado de trabalho, a estratégia para isto foi o estabelecimento de um currículo mínimo⁷⁷ composto predominantemente por matérias dogmáticas o que contribui para a crescente despolitização, bem como o estágio curricular foi implementado ao passo que foi entendido apenas a partir de sua denominação: “prática forense”. Segundo Alberto Machado (2009, p. 98-99).

No período em que se consolidou a massificação do ensino superior, durante o regime militar, o currículo mínimo dos cursos de direito no país fora estabelecido por meio da Resolução nº 03/72 do extinto Conselho Federal de Educação, cuja grade se caracterizava pelo predomínio das disciplinas dogmáticas.

Vale ressaltar que não se deve transferir toda a responsabilidade para a Portaria, tendo em vista que se tratou principalmente de uma interpretação equivocada acerca do currículo mínimo. As disciplinas do currículo mínimo foram elencadas como ponto de partida para que cada instituição construísse e inserisse outras disciplinas adequando a matriz curricular à realidade local, no entanto isto não ocorreu e o currículo mínimo se tornou um currículo pleno.

A implementação da Portaria 1.884/94 pelo Ministério da Educação foi resultado dos debates travados nas décadas de 1980 e 1990 sobre a crise da Educação Jurídica (RODRIGUES, 2005). Para a edição desta norma, as reflexões apresentadas pela comunidade acadêmica e a OAB⁷⁸ em busca do “rompimento com o positivismo normativista”, da “superação da concepção de que só é profissional do Direito aquele que exerce atividade forense”, “negação de auto-suficiência do Direito”, necessidade da formação integral do(a) profissional do Direito entre outras foram ouvidas e respeitadas (idem, p. 97).

Em busca de concretizar tais objetivos a Portaria 1.886/94, instituiu as seguintes medidas: monografia final orientada como requisito para conclusão do curso; carga horária mínima de atividades complementares para além da sala de aula; definição de carga horária mínima para estágio extra-curricular; ampliação da concepção de estágio para prática jurídica e não apenas prática forense; “ampliação do leque de matérias formativas obrigatórias” dentre elas Filosofia, Ciência Política e Ética, etc., e; que a Educação Jurídica cumprisse a obrigatoriedade constitucional de integrar ensino, pesquisa e extensão (idem, p. 95-96).

⁷⁷ De acordo com Horácio Wanderlei Rodrigues (2005, p. 199) o “currículo mínimo é o conjunto de conteúdos, matérias e demais componentes curriculares fixado por órgão legalmente competente que deve obrigatoriamente fazer parte de todos os currículos plenos da área específica em todas as Instituições de Educação Superior”.

⁷⁸ De acordo com José de Sousa Júnior (2011, p. 72), historicamente a OAB tem demonstrado preocupação com a o debate acerca da Educação Jurídica, a qual se tornou “objeto permanente das reflexões desenvolvidas no âmbito do Conselho Federal da OAB como já indicado em outro lugar, acentuou-se no início da década de 1990 o processo de crítica ao ensino jurídico brasileiro, elaborando a sua Comissão de Ensino Jurídico um importante diagnóstico da situação dos cursos de direito do País”.

A referida portaria propôs romper com as reformas anteriores que buscavam resolver os problemas através apenas de alterações curriculares, ao fazer um debate profundo acerca do objeto, da natureza e dos objetivos da Educação Jurídica. Entretanto, a portaria 1886/94 padeceu por não ter sido de fato implementada (RODRIGUES, 2005), quer seja pelos embates jurídicos que se travaram a respeito de quando se iniciaria sua vigência, seja porque a situação da Educação Jurídica não pode ser resolvida exclusivamente pela deliberação legal, pois demanda a vontade política dos sujeitos que a constroem, bem como do Estado.

Atualmente, a Educação Jurídica é regulada pela Resolução 09 de 2004 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, a qual institui as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito. Pode-se dizer que este documento reafirma as contribuições trazidas pela norma anterior a Portaria 1886/94, trazendo inovações dentre as quais a exigência que os cursos de Direito tenha Projetos Políticos Pedagógicos de Curso e a diferenciação entre disciplinas do Eixo de Formação Fundamental e do Eixo de Formação Profissional⁷⁹. Além disso, é correto afirmar que

A Portaria nº 09/04 propõe a busca de um perfil de bacharel com sólida formação geral, humanística e axiológica, de tal maneira que o graduando em Direito possa desenvolver uma certa capacidade valorativa dos fenômenos jurídicos e também sociais, bem como a visão crítica e reflexiva, indispensável ao “exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (MACHADO, 2009, p. 100).

Mesmo com a vigência da referida resolução, que confronta menos superficialmente o Direito objeto das práticas pedagógicas, a Educação Jurídica ainda se depara com os mesmos problemas⁸⁰: as disciplinas que não conseguem dialogar entre si, o predomínio de disciplinas

⁷⁹A referida resolução apresenta em seu art. 5º, inciso I, uma lista exemplificativa do que seriam as disciplinas pertinentes ao Eixo de Formação Fundamental. Quanto às disciplinas do Eixo de Formação profissional apresenta um núcleo obrigatório mínimo, conforme se verifica na transcrição do dispositivo: “Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e (...)” É importante ressaltar que a Resolução CNE/CES 09/2004 também dispõe sobre um eixo de formação prática (art. 5º, III).

⁸⁰ Diante do fato que a Educação Jurídica se realiza predominantemente no âmbito das instituições privadas, é preciso problematizar que as reflexões acerca da mesma nestas instituições não encontra ambiente adequado, uma vez que as instituições privadas não se ocupam de questionar a função social da universidade, a dissociabilidade

dogmáticas sobre as reflexivas, a super-especialização dos cursos jurídicos, etc. Isto corrobora com a tese de que o problema fundamental da Educação Jurídica, para além dos problemas que partilha em detrimento do sistema capitalista, está situado no Direito que é ensinado, um Direito que reproduz as desigualdades sociais e se pretende neutro e alheado ao contexto no qual está inserido.

O debate acumulado na Educação Jurídica demonstra um contexto marcado pela crise que tem sido enfrentadas por um sem número de reformas. Apesar do carácter paliativo que as reformas apresentaram, a intencionalidade das reformas pode ser “revisitada como um processo, do qual as diretrizes curriculares são apenas um episódio (político) construído para proporcionar novas possibilidades de protagonismo pedagógico” (SILVA, 2007, p. 23).

Dentre as contribuições apresentadas a que abre indícios para uma crítica dessa vez à dimensão colonial da Educação Jurídica consiste na crítica ao paradigma epistemológico da Educação Jurídica. Concordando que antes de criticar as manifestações externas da Educação Jurídica é necessário se debruçar sobre o normativismo jurídico que a fundamenta. Desse modo, no item 3.2 a seguir serão discutidos o legalismo, e o normativismo kelseniano do “direito que se ensina errado”,

O normativismo não consegue dar conta da complexidade social e intercultural latino-americana e superá-lo demanda construir uma pluralidade epistemológica no Direito, tarefa para a qual o pluralismo jurídico é uma possibilidade. Contudo, isto não significa dizer que a Educação Jurídica será solucionada pela simples substituição de um paradigma (normativismo) por outro (pluralismo jurídico).

Na verdade, trata-se de reconhecer o potencial que o pluralismo jurídico oferece, sabendo que para sua incorporação na Educação Jurídica é necessária uma mudança de atitudes e objetivos na Educação, bem como é preciso que se reconheça a inegável e legítima manifestação do pluralismo jurídico na América Latina, o que pode colaborar pedagogicamente para a Educação Jurídica. Significa dizer que o pluralismo jurídico – especialmente em sua feição latino-americana – tem muito a ensinar para a Educação Jurídica.

entre ensino-pesquisa-extensão, entre outros aspectos. Face à lógica empresarial da educação privada, a auto-reflexão da Educação Jurídica resta ser feita (quando o é) no espaço das universidades públicas.

3.2 “O DIREITO QUE SE ENSINA ERRADO”: O PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO

*Perguntei a um homem o que era o Direito.
Ele me respondeu que era a garantia do exercício da
possibilidade.
Esse homem chama-se Galli Mathias. Comi-o
Oswald de Andrade*

Este tópico se inicia com uma referência expressa ao texto “O Direito que se ensina errado” de Roberto Lyra Filho. Conforme a breve discussão iniciada anteriormente, para articular a crítica à colonialidade do conhecimento na Educação Jurídica, é conveniente se aproximar da crítica epistemológica ao objeto do conhecimento jurídico. Diante disso, se aprofunda este debate particular já iniciado na Educação Jurídica.

Há uma crise no paradigma epistemológico da formação em Direito – que consiste no normativismo kelseniano – pois esta matriz teórica que condiciona as práticas jurídicas e formula o senso comum teórico dos juristas pressupõe a unidade entre Direito e Estado (WARAT, 1983), e, conseqüentemente o único Direito que cabe ser estudado pela Educação Jurídica é a normatividade estatal. Em outras palavras, significa dizer que os cursos de Direito se debruçam epistemologicamente apenas na Dogmática Jurídica, no direito positivado.

Entretanto, em realidades complexas como a latino-americana, formar juristas que compreendam o Direito apenas como lei se torna extremamente problemático. Primeiro, porque a concepção acerca do Direito a qual reconhece que o mesmo emana unicamente do Estado possui fundamentações ideológicas (WARAT, 1983), ainda que pretenda que a Ciência Jurídica seja objetiva e não possua legitimação no campo da ideologia. Segundo, pois identificar o Direito como único, significa negar o pluralismo jurídico, a pluralidade de ordens jurídicas que coexistem na sociedade, especialmente em sociedades colonizadas como o caso da América Latina, onde ocorreu a implantação do direito colonial (das metrópoles colonizadoras) sobre outros sistemas jurídicos, a exemplo dos Direitos dos povos que já ocupavam e significavam este território (LOSANO, 2007, p. 253).

Indagar a Educação Jurídica a respeito de sua dimensão colonial demanda questionar o modo como esse Direito – o normativismo – impossibilita o diálogo de saberes, o aprendizado entre diferentes sistemas jurídicos. Implica que a Educação Jurídica olhe para o lado, e veja os esforços descoloniais no âmbito do Direito que outros países latino-americanos que comungam a mesma situação colonial tem construído, bem como pressupõe mirar a pluriversidade

epistêmica como objetivo da Educação Jurídica. Portanto, trata-se de um esforço de mudança de mentalidade (CÓNDOR, 2010, p. 41).

Para discutir o paradigma epistemológico da Educação Jurídica, cumpre caracterizar o normativismo kelseniano. Em seguida, a categoria pluralismo jurídico é introduzida em suas conotações teóricas como alternativa epistemológica que pode contribuir para que a Educação Jurídica se aproxime do contexto latino-americano.

A crítica ao substrato epistemológico do Direito, segundo Roberto Lyra Filho, significa entender que o principal problema da Educação Jurídica não se situa nas principais questões levantadas quando se trata de sua crise, mas sim numa compreensão unívoca do Direito, ao negar a pluralidade de sistemas normativos para além do Estado, reproduz o Direito da classe dominante. De acordo com o referido autor:

(...) O Direito que se ensina errado pode entender-se, é claro, em pelo menos, dois sentidos: como o ensino do direito em forma errada e como errada concepção do direito que se ensina. O primeiro se refere a um vício de metodologia, o segundo à visão errada dos conteúdos que se pretende ensinar (LYRA FILHO, 1980, p. 5).

É possível afirmar que o Direito ensinado pela Educação Jurídica consiste na Dogmática Jurídica e a contribuição do jusfilósofo alemão Hans Kelsen é um “marco teórico considerado, reiteradamente, como seu melhor espelho” (WARAT, 1983, p. 19). Por isso opta-se em trabalhar a partir da principal obra desse autor: a Teoria Pura do Direito. Contudo, antes será necessário realizar uma contextualização de uma das feições do normativismo: o legalismo.

A conformação do Direito na América Latina - ao lado da religião - serviu como justificção para a colonização (LOSANO, 2007, p. 230). Ademais, após os processos de independência a perfil jurídico da América Latina “continuou a aplicar o Direito colonial, mesmo voltando-se os olhos para outros modelos europeus, como os códigos civis e comerciais da França e da Alemanha” (idem, p. 215). Já o modelo constitucional que influenciou as nações pós-independência “foi o das colônias inglesas da América setentrional, que haviam conquistado a independência recentemente”⁸¹ (idem).

⁸¹ Um elemento importante a ser considerado na conformação do Direito na América Latina diz respeito ao legado “românico” que o Direito assumiu nessa região. Primeiro, deve-se ressaltar que a “Península Ibérica” é muito influenciada pelo Direito Românico devido a sua importância naquele Império” (LOSANO, 2007, p. 216). Além disso, desde o início da Educação Jurídica é possível perceber a influencia greco-romana e a presença do legalismo, conforme esclarece Alberto Machado (2009, p.84): É curioso notar como o ensino do direito já nasce legalista e dogmático, centrado no estudo de leis e cânones, que o *corpus juris civilis* de 530 d.c. reunia no *Codex*, nas *Novellae*, no *Digesto* ou *Pandectas* e nas Institutas de Justiniano; e que o *Corpus Juris* canônico estabelecia com o conjunto do Decreto de Graciano ou as decretais de Gregorio IX. (...) Quem sabe não se estava exatamente aí a raiz dogmática, conservadora e legalista do direito e da da cultura jurídica ocidental, bem como do ensino jurídico do mundo do sistema romano germânico”.

O Direito moderno pode ser considerado uma das principais razões que contribuíram para a consolidação do sistema capitalista na Europa, e, diante da realidade colonial se firmou e fortaleceu o capitalismo também nas regiões colonizadas (TRUBEK, 2007). Ao analisar a contribuição weberiana⁸² acerca do desenvolvimento capitalista, David Trubek avalia que o Direito concebido de forma neutra, previsível, calculável, fundamentado numa ordem intrínseca ao Direito (formalidade), normatizado através de leis gerais e universalizáveis a todos(as) conferiu ao sistema a segurança jurídica necessária para as transações comerciais e a economia de mercado.

Além disso, para Weber umas das razões que o sistema capitalista tornou-se hegemônico é que o sistema intelectual jurídico (legalismo) só pode ser operado por profissionais especializados (juristas) e treinados, que na sociedade capitalista possuem status próprio. Um dos elementos mais importantes da história do Direito europeu, e por isto

um dos conceitos-chave para entender o legalismo, é o tratamento que Weber dá ao surgimento de uma profissão jurídica distinta. Este acontecimento não foi apenas ímpar; foi absolutamente essencial para o surgimento de uma racionalidade lógico-formal e serve como base para grande parte da dinâmica moderna do legalismo. Weber argumentava que apenas no ocidente os profissionais do direito surgiram como um “grupo de *status*” distinto (idem, p 167).

A existência do legalismo é até mesmo anterior à teorização do normativismo jurídico proposta por Kelsen, mas consiste em uma de suas formas de manifestação na Educação Jurídica. De acordo com Alberto Machado (2009, p. 155-156), a formação do jurista é condicionada por este contexto, e

o mercado, enquanto símbolo do progresso e lócus da modernidade tecnológica passa a traçar o perfil do profissional do direito nos termos de uma racionalidade técnica, impondo a esse profissional, daí em diante as características que mais e adequam aos valores da civilização industrial e tecnológica tais como: a) conhecimento específico da legislação; b) predomínio desse conhecimento nas áreas do direito comercial e financeiro; c) agilidade no manejo das técnicas processuais; d) conhecimentos de economia que possam preceder e prevenir a intervenção jurídica; e) capacidade de condicionar a técnica jurídica apenas aos valores do progresso e desenvolvimento; b) capacidade de adaptar-se à subordinação que a disciplina do trabalho assalariado impôs à advocacia liberal, etc.

Neste momento para tratar mais detidamente o monismo jurídico, parte-se para a discussão da obra Teoria Pura do Direito de Hans Kelsen. Primeiro, é importante salientar que esta obra consistiu num esforço metodológico muito relevante em situar para a Ciência Jurídica

⁸² O conceito weberiano de Direito perpassa as noções de coação, legitimidade e racionalidade (TRUBEK, 2007, p. 157).

um espaço próprio (WARAT, 1983, p. 22). Kelsen propõe um controle metodológico rigoroso, buscando a depuração da Ciência Jurídica de métodos e categorias externos a ela, bem como afirmou ser possível uma depuração do discurso valorativo. A pureza possui então um caráter essencialmente metodológico⁸³ (WARAT, 1983). Trata-se de uma teoria que tentou por razões políticas ser pura. Ao recusar qualquer fundamentação política para o Direito, Kelsen tentou ser possível impedir que houvesse justificações científicas e políticas para o Estado e conseqüentemente para a autoridade e autoritarismo⁸⁴ (CORREAS, 1989, p. 28).

Para este autor, o Direito é a lei emanada do Estado, porque apenas esta é dotada de validade. A realidade social é objeto da sociologia. A diferença metodológica que se coloca ao analisar a Sociologia e a Ciência Jurídica, segundo Kelsen, é vislumbrada quando se responde à questão da obediência às leis. O Direito deve responder a pergunta: “por que as leis devem ser obedecidas?”, o que demonstra a dimensão do dever normativo característico da ciência jurídica. Já a pergunta feita à Sociologia é “são as leis obedecidas ou não?” (KELSEN, 2002 p. 62)

Assim, no entendimento deste autor, fica clara a tarefa do jurista, ou melhor, qual não é a sua tarefa. A ele cabe reconhecer a validade das leis, como deveriam ser aplicadas e não como de fato são. Ao vislumbrar os referidos problemas destas interpretações, Kelsen propõe sua teoria, a Teoria Pura do Direito, dotada de clareza objetiva e “depurada de toda ideologia política e de todo elemento científico-cultural” (idem, prefácio, p. 6). Esta teoria se difere de outras teorias como o jusnaturalismo, por ser uma teoria do direito positivo, “tão somente do direito positivo e não de determinada ordem jurídica.” (KELSEN; 2009b, p 67)

Sobre o conceito da Teoria Pura do Direito, vale transcrever um parágrafo da página inicial do primeiro capítulo da primeira edição da obra (1934):

Intitula-se Teoria ‘Pura’ do Direito porque se orienta apenas para o conhecimento do direito e porque deseja excluir deste conhecimento tudo o que não pertence a esse

⁸³ De acordo com Luís Alberto Warat (1983, p. 107 – 108) a Teoria Pura do Direito apresenta cinco níveis de purificação: 1º - “o núcleo teórico comum alternativo não pode responder a propósitos políticos”; 2º - “Não pode erigir-se em parâmetro axiológico do Direito Positivo, nem apoiar-se nas doutrinas do Direito Natural”; 3º - “deve evitar reproduzir o paradigma da ciência da natureza, buscando uma categoria alternativa para seus raciocínios hipotético-dedutivos, (...) de igual modo rejeita a ideia de aceitar, como parte integrante de seu paradigma, modelos emprestados de outras disciplinas”; 4º- “reivindica critérios de demarcação que tornem autônomo o paradigma da Ciência Jurídica em relação aos modelos das Ciências Sociais Normativas”, e; 5º- “Desqualifica princípios de classificação e organização do saber dualistas, que utilizam os elementos teóricos como álibis legitimadores no discurso da Ciência Jurídica”.

⁸⁴ É preciso compreender o contexto histórico no qual Kelsen escreveu sua Teoria Geral do Direito. Segundo Oscar Correias (1989) o contexto histórico e pessoal em que o filósofo alemão produziu a referida obra era o do autoritarismo nazista. Então, trata-se de reconhecer que Kelsen quando quis expurgar qualquer forma de poder da Ciência Jurídica sua maior preocupação era de que o Direito não servisse como legitimação científica para poderes como o nazismo.

exato objeto jurídico, Isso quer dizer: ela expurgará a ciência do direito de todos os elementos estranhos. Esse é o princípio fundamental do método e parece ser claro (KELSEN; 2009b, p 10).

O autor usa como exemplo o Estado, que é uma entidade fictícia dotada de unidade, cuja vontade é una. Na realidade, seria composto de diversas multiplicidades, e seria essa a apreensão sociológica, contudo a disciplina normativa diz que o Estado é uma entidade dotada de personalidade e que possui uma vontade unívoca (KELSEN, 2009a, 2009b). Por isto, a contribuição de Kelsen é fundamental para a concepção monista do Direito, segundo a qual somente as normas validamente emanadas pelo Estado são consideradas leis, ou seja, o Direito se restringe à norma estatal.

A contribuição de Kelsen foi deformada ao longo da história do pensamento jurídico e utilizada para fins ideológicos. Hoje serve para justificar o formalismo exarcebado, a falta de compromisso com a realização de justiça concreta, o idealismo jurídico, a compartimentalização do Direito etc. Portanto, a Teoria Pura do Direito é a representação da modernidade no campo jurídico, ao propor a distância entre sujeito e objeto, acentuar a disciplinarização, negar o componente ideológico na construção da ciência, e gerar a supervalorização do positivismo, seja metodológica ou teoricamente.

A distinção que Kelsen propõe entre conhecimento jurídico e política exclui do objeto da ciência jurídica tudo que se refere a valorizações construídas ideologicamente, na pretensão de evitar fatores que coloquem a ciência jurídica a serviço de interesses políticos, econômicos ou sociais (WARAT, 1983). Segundo Warat, o objeto de conhecimento da Teoria Pura do Direito é a própria Dogmática Jurídica (idem, 1983).

O paradigma da ciência moderna e o positivismo jurídico conferiram ao Direito uma postura de neutralidade científica (COELHO, 2003), separação entre sujeito e objeto, o que resultou numa realidade jurídica onde o fenômeno jurídico se restringe à aplicação de uma lei ampla, destinada a todos os indivíduos, independente de suas peculiaridades sociais, culturais, econômicas, afetivas etc. Tal postura atribui um caráter quase mítico à idéia de Estado de Direito e sua relação o funcionamento democrático de uma sociedade.

Entretanto, esse modelo burguês resultou em uma concepção de Direito estritamente formal, legalista, desvinculada das trans-dimensões da sociedade. Amparados em ilusões jurídicas como igualdade, liberdade, estrita legalidade etc., a democracia e o Direito moderno ficaram limitados às formas. Resultado disto, a realidade jurídica atual consiste num exercício meramente técnico e dogmático, distante da dinâmica do mundo da vida. Diante da crença de que os direitos - como direito de propriedade! - e o Direito se aplicam inabalavelmente da

mesma forma para todos, capazes de abranger as diversas situações do mundo da vida, acontecem injustiças que não se situam no campo meramente formal. Pode-se afirmar que os problemas de metodologia e ensino jurídicos correspondem à controvérsia das concepções de Direito, “em consequência do que se entenda pelo correto posicionamento do jurista, ante a questão maior da conjuntura social” (LYRA FILHO, 1981, p. 5).

A relação entre Estado e Direito, visto que segundo a concepção normativista o Direito consiste unicamente na lei estatal - válida porque registrada numa ordem escrita e regulamentada burocraticamente - esta identificação lei/direito; implica na falsa crença de que o Estado cumpriu de cessar as contradições, que atende efetivamente às demandas sociais, e que não há Direito há ser procurado acima das leis (LYRA FILHO, 2006, p. 8). Assim, o positivismo jurídico não insere em sua teoria do Direito a preocupação com a justiça, não reflete acerca da injustiça das normas, uma vez que estas já são normas estatais e válidas, “limitando-se ou a proclamar que elas têm toda justiça possível ou dizer que o problema da justiça não é ‘jurídico’” (idem, p.33).

A educação bancária e a concepção restritiva de Direito que domina as práticas jurídicas consequentemente refletiram na Educação Jurídica. Este processo de formação gera profissionais desconectados da sociedade, com compreensões jurídicas restritas, comprometendo a efetiva realização da justiça. Além disso, nesta concepção reduzida de Direito, ele é manejado exclusivamente por técnicos, sua linguagem é inteligível apenas por profissionais da área. O distanciamento que se impõe, entre os/as cidadãos e o Direito, desestimula o protagonismo dos sujeitos, fortalecendo as práticas assistencialistas e a mitificação que envolve o jurídico. Nesta concepção, a Educação Jurídica acontece apenas no âmbito das faculdades de Direito, sendo mais comum o uso da expressão “ensino jurídico”.

Desse modo, é preciso concordar com José Geraldo de Sousa Júnior quando afirma que para a constituição de uma nova cultura e formação jurídica, que leve em consideração o contexto é preciso que a Educação Jurídica proceda uma abertura epistemológica para o pluralismo jurídico, dentre outras providências. Nas palavras do autor:

A nova cultura jurídica subjacente ao ensino do direito terá repercussões nas formas de recrutamento dos juízes, redirecionando a seleção com base nas habilidades essenciais para a democratização profunda do acesso à justiça. Entre essas competências, destacamos a abertura epistemológica para o pluralismo jurídico, o desenvolvimento de um perfil não apenas técnico, mas também humanista dos agentes jurídicos em condições de promover a reflexão sobre a condição humana que contextualize o direito no seu ambiente histórico, cultural, político, existencial e afetivo; e a aptidão para distinguir, entre as múltiplas demandas, as que exigem a construção de um ambiente procedimental adequado para negociação de diferenças e diminuição de desigualdades sociais (SOUSA JÚNIOR, 2011, p. 68).

Para uma reforma que seja eficaz, a Educação Jurídica deve promover um reenquadramento da concepção de Direito, com base em uma “revisão global, sociológica e filosófica do que é Direito” (LYRA FILHO, 1981, p. 40). Ao desconsiderar esta premissa fundamental toda e qualquer reforma consistirá em “corolário, opção metodológica, apuro formal” (idem). Nesse intento de reconceitualizar o jurídico⁸⁵, cumpre reconhecer que “o modo de produção gera relações básicas e a divisão em classes determina um pluralismo cultural-contracultural (sic!)” (LYRA FILHO, 1980, p. 16), e o pluralismo jurídico parece ser uma interpretação adequada para as estruturas sociais, especialmente a latino-americana. É preciso admitir que em uma sociedade complexa como a latino-americana existe mais de um sistema jurídico (CORREAS, 2011, p. 53-54).

Diante disso, apresenta-se a seguir primeiro uma apreensão geral acerca do pluralismo jurídico para em seguida apresentar duas contribuições brasileiras ao debate: o sentido comunitário-participativo proposto por Antônio Carlos Wolkmer e a concepção de “Direito Achado na Rua”.

As sociedades têm passado por transformações intensas e rápidas, especialmente a partir da metade do século XX, em função das alterações tecnológicas, de comunicações, dos mercados transnacionalizados e nksurgimento de novas demandas socioeconômicas que colocam em xeque o modelo tradicional de direito (FARIA, 2009, p 55). Acrescenta-se a este cenário a crescente produção de diferenças culturais que o sistema-mundo capitalista produz. Diante da multiplicidade de interesses presentes na sociedade, a perspectiva padronizadora do direito liberal não contempla novos sujeitos sociais, demandas econômicas transfronteiriças, a interculturalidade etc. A administração da justiça torna-se cada vez mais dificultosa para o Estado, que pretende ter o monopólio legislativo e de jurisdição.

Em face deste panorama dinâmico e considerando os gargalos do direito moderno, verificam-se múltiplos sistemas jurídicos, dentro e fora do Estado. O mito do monismo estatal

⁸⁵ Ao apresentar uma crítica ao normativismo kelseniano e entender o pluralismo jurídico como uma abertura epistemológica necessária para a Educação Jurídica não se incorre no erro de esperar que Kelsen - em seu contexto de filósofo europeu fosse tratar da pluralidade de ordens normativas presentes em contextos como o da América Latina. Conforme esclarece Oscar Correias (2011, p. 47): “Impossível que um professor europeu, nascido no século XIX, e formado no pensamento clássico- grego e alemão – pudesse visualizar o mundo plural latino-americano. Inclusive visitou a Argentina e o México, em cujos meios filosóficos e jurídicos tampouco existia coisa semelhante a tal reconhecimento da pluralidade. Em ambos países, a percepção do Direito, nas escolas, era – e segue sendo – a da Europa umbigo do mundo. A mesma de Kelsen que por isso era tão bem recebido – como pouco lido - em uma América que se conhece todavia pouco a si mesma. A única que se alçava como resposta e rebelião, era e é , a Antropologia”. Por outro lado, não havia outra contribuição teórica que caracterizasse o paradigma epistemológico da Educação Jurídica a não ser o normativismo kelseniano, por se tratar do substrato que permanece no senso comum teórico dos(as) juristas, apesar das reinterpretações críticas que o normativismo tenha recebida de seus próprios(as) defensores(as).

não se sustenta frente a sociabilidades diversas e diferentes organizações jurídicas. Na América Latina, há diversas manifestações do pluralismo jurídico, desde os Direitos dos povos indígenas até a “organização legítima da liberdade” (LYRA FILHO, 2006) dos movimentos sociais. Por pluralismo jurídico pode-se compreender “a coexistência de dois ou mais sistemas jurídicos que reclama obediência – ou efetividade – aos mesmos indivíduos” (CORREAS, 2011, p. 49).

A complexidade social exige que o direito estatal atenda às necessidades também complexas, rompendo os muros de tribunais e universidades. As teorizações que tratam deste (re)dimensionamento necessário do olhar direcionado ao Direito, compõem o que se tem chamado pluralismo jurídico.

O pluralismo jurídico é uma construção conceitual da filosofia jurídica a partir da categoria pluralismo, abordada por diferentes campos do conhecimento. Por isto, vale caracterizar esta categoria geral ainda que de maneira breve. Não existe consenso teórico sobre a concepção de pluralismo, devendo-se falar de pluralismos, pois se trata de um conceito em disputa por ideologias opostas. Historicamente, a temática ganha contornos com objetivos nitidamente “anti-comunistas” ao mesmo tempo que se pode reconhecer grande influência marxista (BOBBIO, 1999).

Segundo Norberto Bobbio, uma sociedade pode ser considerada democrática à medida que é governada participativamente. A presença do que o autor chamou de corpos intermediários (grupos sociais, partidos políticos etc.) na formação da “vontade coletiva” significa melhor distribuição do poder, uma vez que as decisões são tomadas por aqueles que serão influenciados diretamente por elas, consistindo na melhor forma de governar a sociedade complexa (idem, p. 15).

Deste modo, ao identificar nas diferentes concepções pluralistas⁸⁶ que a repartição do poder é um pressuposto da dinâmica social, Norberto Bobbio afirma que a característica consensual entre as vertentes pluralistas consiste no debate contra o Estado moderno, enfatizando os grupos sociais dos quais faz parte o indivíduo em detrimento do Estado (idem, p. 19). Nesse sentido, o pluralismo contemporâneo entende o Estado “como um momento necessário, mas não exclusivo da evolução histórica” (idem p. 15-16), o que não significa que haja negação do Estado⁸⁷.

⁸⁶ A Constituição Federal da República em seu art. 1º inciso V traz o pluralismo político enquanto fundamento do Estado Democrático de Direito brasileiro.

⁸⁷ “O pluralismo é uma interpretação e também um projeto de reforma do Estado moderno: nunca foi uma negação radical de toda a forma possível de Estado” (BOBBIO; 2003 p. 32).

Ao considerar esta polêmica em relação ao Estado moderno encontra-se o campo para situar o debate acerca do pluralismo jurídico. A sobreposição política ou a pretensa unicidade que o Estado moderno procura impor acontece através do sistema jurídico e reflete nele. Significa dizer que o Estado moderno é tido como o “instituidor do social” (ROULAND, 2003) e tal instituição é reproduzida por meio de normas jurídicas. Disto resulta que o Estado reclama apenas para si o direito/dever de produzir e gerenciar o Direito⁸⁸. Entretanto, as distintas instâncias da sociedade civil têm diminuído o papel do Estado como instituidor do social (idem, p. 168).

No interior de sociedades complexas – como a contemporânea – não é coerente concluir que o Direito exista somente através do Estado. Erlich (apud ROULAND, 2003, p. 184) afirma que o Direito além de não prover exclusivamente do Estado, não provém principalmente dele ou dos tribunais, juristas etc., e sim da sociedade. O pluralismo remete novamente à pergunta “o que é o direito” e percebe que este não consiste na legitimidade que se fundamenta na coerção institucionalizada, mas sim no que a sociedade através da experiência compreende ser “indispensável à sua coerência e à sua reprodução” (idem, p. 177).

Contudo, a implicação pluralismo sociológico/pluralismo jurídico (idem, p. 173) não conduz necessariamente a um sentido ideológico progressista, pois o pluralismo jurídico é antes de tudo um fato. Existem correntes pluralistas para todos os gostos, sendo incorporadas inclusive pela modernidade. De acordo com Norbert Rouland (idem, p. 216) “a modernidade não é de modo algum sinônimo da negação dos grupos e de sua organização pluralista: é, ao contrário, uma descrição antiquada e perigosa que o binômio indivíduo-Estado remete.” Este autor apresenta o pluralismo jurídico em duas vertentes: fraca e forte.

Em sua versão fraca, este alude à existência, no seio de determinada sociedade, de mecanismos jurídicos diferentes que se aplicam a situações idênticas (...) Em sua versão forte, que tem minha preferência, inspira-se na ideia de que os diferentes grupos sociais vêm cruzar-se em seu seio múltiplas ordens jurídicas: o direito estatal, mas também aquele produzido por outros grupos, direitos que podem coincidir ou divergir (ROULAND, 2003, p. 158)

O pluralismo deve potencialmente – e esta é sua virtude - articular o diálogo entre as diferentes ordens jurídicas, sejam oficiais ou ocultas. Não nega radicalmente o Estado, atribuindo-lhe o papel de interlegalidade, mediação na comunicação dos distintos Direitos (idem, p. 221).

⁸⁸ “Certos autores são pela autolimitação. O Direito não preexiste ao Estado, que produz a ordem jurídica. Se o Estado se submete ao Direito é por seu próprio movimento (...) principal resulta da identificação do direito ao Estado que elas operam: o Estado de Direito redonda no direito do Estado.” (ROULAND; 2003, p. 172)

Para os fins que pretende este texto; para reconhecer o pluralismo jurídico como um paradigma legítimo para a Educação Jurídica, serão caracterizadas em linhas gerais – não pretendendo aqui esgotar categorias teóricas e práticas - duas abordagens consideradas importantes para este diálogo: o pluralismo de cunho comunitário desenvolvido por Antônio Carlos Wolkmer e os estudos e práticas que compõem a episteme do “Direito Achado na Rua”.

Deve-se ressaltar também o marco nas construções teóricas acerca do pluralismo jurídico que foi a pesquisa empírica realizada por Boaventura de Sousa Santos na favela carioca do Jacarezinho nos anos 70, a qual identificou um direito para-estatal, o direito de Pasárgada⁸⁹, reconhecendo a existência de uma interlegalidade. Esta contribuição é mencionada por diversos autores que posteriormente se dedicaram ao assunto, como os que serão abordados adiante: Roberto Lyra Filho (LYRA FILHO, 2006; SOUSA JÚNIOR, 2008) e Antônio Carlos Wolkmer (WOLKMER, 2001).

De acordo com a compreensão apresentada por Antônio Carlos Wolkmer, na contemporaneidade, a sociedade se movimenta num processo constante de complexificação e, no seu interior, estruturas político-jurídicas conservadoras implicam em desigualdades, gargalos ao acesso à justiça, negações de direitos a determinados sujeitos coletivos e outras situações de inefetividade da proposta de unicidade jurídica, culminando na crise de legalidade da hegemonia do modelo estatal do Direito. Desta maneira, surgem práticas jurídicas distintas das emanadas do Estado (WOLKMER, 2001).

A realidade complexa de sociedades periféricas, como é a situação da América Latina, demonstra que o Estado não detém o monopólio absoluto e irrestrito da produção e distribuição do Direito, bem como a juridicidade oficial positivista – desatualizada, conservadora e injusta – cada vez mais é obrigada a reconhecer e conviver no âmbito da sociedade civil, com outras formas mais dinâmicas e mais justas de manifestações extralegais.

Em termos gerais, o pluralismo jurídico consiste na pluralidade de ordens jurídicas dentro de determinada sociedade. Estas juridicidades podem acontecer albergadas pelo aparelho estatal, como uma forma de descentralização da administração da justiça e também de forma alternativa, acontecendo de forma extra-legal, para fora da juridicidade posta pelo Estado. (WOLKMER, 2001).

A pluralidade que se desenvolve dentro dos liames estatais, conforme analisa Antônio Carlos Wolkmer, pode objetivar: a já mencionada descentralização da administração da justiça,

⁸⁹ Sobre essa pesquisa ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. Notas sobre a história jurídico-social de Pasárgada. In: José Geraldo de Sousa Júnior (org). Introdução Crítica ao Direito. Série O Direito Achado na Rua. Vol. 1, 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília/CEAD.

visando à melhor eficácia na prestação jurisdicional e à realização de justiça, e; a regulamentação de práticas informais que aconteciam paralelamente ao Estado. Desta forma podem ter - não são todos os casos - feição conservadora.

Assim, o referido autor vislumbra práticas e produção jurídicas no interior do Estado, o que chamou de “alternativo institucionalizado”. Elenca exemplos: as convenções coletivas de trabalho, as ações coletivas com o advento da Constituição Federal de 1988 (ação civil pública, mandado de segurança, mandado de injunção); os modos alternativos de resolução dos conflitos (conciliação, arbitragem, mediação e juizados especiais) procedimentos estes que promovem a organização e protagonismo dos sujeitos, que não se vinculam à morosidade do processo, e; a prática e uso alternativo do Direito, que consistem na ruptura com a concepção assistencialista de direito e visa promover a democratização do Direito, através da assessoria às organizações populares, perspectiva exercida pela Assessoria Jurídica Popular que atua através assessoria jurisdicional e educação jurídica popular, sendo realizada por ONG’s e no âmbito universitário-estudantil. Finalmente, chama a atenção para intervenção politizada de magistrados, o chamado Direito Alternativo. (idem, p. 287-305)

Em relação às práticas jurídicas no espaço do Direito não-oficial, Wolkmer entende que acontecem à margem da juridicidade estatal e buscam edificar um paradigma de um pluralismo jurídico de caráter comunitário participativo, que propicie efetividade material e formal. A justificativa desta pluralidade

(...) está fundada não mais na lógica tecno-formal e nos controles disciplinares, mas na justa satisfação das necessidades cotidianas e na legitimidade de novos sujeitos coletivos. Vejam-se então, alguns desses primeiros indícios (ainda não inteiramente definidos) presentes na sociedade periférica latino-americana que apontam, de modo ainda tênue, informal e semi-autônomo, para uma nova forma de produção jurídica mais autêntica e justa, quer em grau legislativo, quer em grau de resolução dos conflitos. Tais procedimentos alternativos, alguns já instituídos e conhecidos, outros em processo de gestação expressam a participação crescente, direta e preponderante de atores sociais recentes, bem como de outros intermediários na afirmação e na constituição de ‘direitos comunitários’ concorrentes (WOLKMER, 2001, p 307)

Dentre as experiências que acontecem fora do Direito estatal, o autor referencia: a criação de tribunais de bairros; extensão de comitês ou conselhos populares; justiça distrital e tribunais populares; a resolução de conflitos por vias não institucionalizadas - as formas alternativas de resolução de conflitos - só que neste momento se realizam fora do Estado, que é o caso de juizados arbitrais populares e do controle e fiscalização popular da legalidade instituinte. Há também as fontes de produção legislativa não-institucionalizadas: as convenções coletivas de novo tipo, que no Brasil tem alcance ainda pequeno, uma vez que acontecem fora do Estado não se restringe apenas ao âmbito trabalhista e abrange outros ramos do Direito, realizando um

verdadeiro Direito comunitário. O autor cita ainda os acordos setoriais de interesse, que se dão quando segmentos em confronto (governo *versus* corporações econômicas p.ex.) buscam o acordo coletivo extra-estatal consensual, flexível e equidistante do lócus da jurisdição oficial - ou seja, são reivindicações, lutas e negociações (idem, p. 310-325).

Por fim, vale ressaltar a ressignificação social do Direito trazida pelos novos movimentos e sujeitos sociais. Ao debate jurídico são agregados novos valores como identidade, satisfação das necessidades e formas mais inclusivas de participação popular. Essa nova agenda jurídica promove uma compreensão interdisciplinar, material e mais participativa da justiça (idem, p. 327-345).

A proposta teórica e iminente prática do “O Direito Achado na Rua” é desenvolvida na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília e tem influenciado o pensamento jurídico brasileiro, em especial o crítico. Fundamenta-se nos pressupostos do humanismo dialético, contribuição científica inicialmente pensada por Roberto Lyra Filho, que teve continuidade ao longo das décadas de 1990 e 2000 pelo Professor José Geraldo de Sousa Júnior. Esta perspectiva crítica não se restringe às suas contribuições; construiu-se com muitas mãos e mentes, sendo válido ressaltar a importância de diversos professores e estudantes, dentre eles o Professor Roberto Aguiar.

Parte-se da compreensão de que o Direito não se limita apenas à lei, sendo esta um momento entre outros possíveis da realidade jurídica (LYRA FILHO, 2006). O Direito, segundo esta concepção, não é algo acabado e estático, está dentro da História, “está sendo”. De forte influência marxista, este autor entende que nas estruturas socioeconômicas dadas, há uma divisão entre “espoliadores e oprimidos”, e os últimos se encontram num constante processo de conscientização, que aumenta conforme as contradições da sociedade se agravam (idem, p. 23). Ao passo que as classes oprimidas têm de se conscientizar origina-se a necessidade de libertação. Sobre este processo:

No esforço para nos libertarmos desses condicionamentos floresce, por outro lado uma conscientização favorecida em seu impulso crítico pelas crises que manifestam as contradições da estrutura social, onde primeiro surgiram as crenças agora contestadas ou de contestação viável (se não nos acomodamos na alienação, desligando a mente do que vai em torno). O grau desta conscientização, a sua coerência e persistência dependem sempre do nosso engajamento numa práxis, numa participação ativa conseqüente (idem, p. 25).

A partir das compreensões de que o Direito não se restringe à norma estatal, da historicidade das manifestações jurídicas e do constante movimento de conscientização e libertação, pode-se começar a delinear o que O Direito Achado na Rua tem a ver com o

pluralismo jurídico. Procura-se pensar o direito que emerge da ação dos movimentos sociais, do povo; ou seja, como forma da legítima “organização social da liberdade, e explorar as normas que surgem a partir dos grupos que estão formalmente afastados do processo de criação de normas ‘legítimas’” (idem, p. 17-18).

Este movimento crítico-jurídico inaugura novas formas de apreender o Direito, reconhecendo na luta dos movimentos populares por direitos negados pelo monismo estatal verdadeira fonte produtora de direitos. Concebe-se “uma base epistemológica do acesso à justiça que enseja a possibilidade de outros modos de determinação da norma do Direito e da própria acessibilidade à justiça”. (SOUSA JÚNIOR, 2008, p. 163).

A abordagem d’O Direito Achado na Rua faz grande apelo à questão epistemológica. Dedicar seus esforços para o desvelamento da Educação Jurídica atual, ao submetê-la à crítica e propor alternativas a este modelo, sendo exemplo as práticas diferenciadas desenvolvidas no Núcleo de Prática Jurídica da FD/UnB (idem, p. 195). No intuito de colaborar com a formação dos sujeitos, foi desenvolvido material pedagógico para ser trabalhado junto às bases. Já foram publicados vários volumes, discutindo temas como direito ao trabalho, direito à saúde e direito agrário, sempre com o enfoque crítico.

Uma importante contribuição trazida por esta corrente e que implica em sua concepção de pluralismo jurídico é a categoria “sujeito coletivo de direitos”. Compreende-se que há uma pluralidade de sujeitos, de identidades distintas oriundas da interação que se dá em sociedade, que ocasiona reconhecimento de uns(umas) com os(as) outros(as). O aspecto coletivo aparece devido à politização dos espaços que estão inseridos, de lutas por direitos, convivialidade e “práticas de criação do direito” (idem, p. 268). A classe trabalhadora se insere na cena pública junto a diferentes movimentos sociais que lutam por reconhecimento e negociam direitos (idem, p.268). Assim, não é errado dizer que os novos movimentos sociais são os sujeitos coletivos de direitos (idem, p. 55).

O Direito Achado na Rua são outros Direitos que surgem das lutas sociais, na conquista destas lutas e no realizar delas. A “rua” é lugar de onde emergem tais direitos pulsantes de uma justiça concreta e histórica, é metáfora para o espaço público onde os sujeitos coletivos de direito atuam em busca de novos direitos em seus diferentes contextos políticos. O Direito nesta perspectiva é instrumento no processo de libertação.

Portanto, reconhecer o pluralismo jurídico como um paradigma indispensável para a Educação Jurídica é uma tentativa de articular as múltiplas juridicidades que se apresentam na América Latina. Nesse sentido, no próximo tópico será esclarecida a feição própria que o

pluralismo possui nesse espaço, dialogando as potencialidades do mesmo para a Educação Jurídica.

3.3 RECONHECER POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS: PLURALISMO JURÍDICO EM UMA FEIÇÃO LATINO-AMERICANA

A necessidade de que a Educação Jurídica incorpore um paradigma pluralista em suas práticas deve ser compreendida a partir de determinada concepção de pluralismo jurídico. Não é qualquer pluralismo jurídico que se está reivindicando. Uma vez que é possível identificar uma infinidade de ordens jurídicas que coexistem nas sociedades, para enfrentar a dimensão colonial do conhecimento na formação em Direito deve-se situar qual concepção de pluralismo jurídico oferece potencialidades para tal confronto pedagógico.

Consciente de que o pluralismo também pode assumir uma feição “fraca”, que o mesmo pode ser um discurso facilmente incorporado pela modernidade (ROULAND, 2003), ou ainda que se manifesta no compartilhamento da administração da justiça (WOLKMER, 2001), cumpre esclarecer que o pluralismo que deve adentrar os cursos de Direito é um pluralismo de feição latino-americana, marcado pelo protagonismo dos movimentos sociais e por isso insurgente e intercultural.

Trata-se de identificar um pluralismo insurgente e libertador, localizado num “contexto geopolítico” dado que é a América Latina. Ricardo Prestes Pazello (2010) ressalta esta distinção entre o pluralismo insurgente e o pluralismo que se manifesta inerentemente na sociedade capitalista⁹⁰. O referido autor ao iniciar sua dissertação deixa nítida tal diferenciação:

Nosso problema central diz respeito a de que forma é possível tornar factível, ainda que teoricamente, um pluralismo jurídico qualificado, uma vez que pressupomos a existência de uma pluralidade normativa e para ela não adotamos a perspectiva clássica da teoria do direito baseada na contraposição com um dever-ser monista. Com isto queremos dizer que nosso problema passa pela necessidade de encontrar um critério de diferenciação de um pluralismo jurídico insurgente e de libertação com relação aos pluralismos que conservam ou apenas reformam nossa realidade. Partimos, assim, da hipótese de que esta qualificação do pluralismo jurídico precisa ser observada desde a perspectiva da insurgência e da libertação, dentro de um contexto geopolítico dado (PAZELLO, 2010, p. 24).

Um pluralismo jurídico insurgente não significa apenas uma oposição ao monismo jurídico, mas sim uma exterioridade epistemológica do mesmo. Não se aceita “todo e qualquer

⁹⁰ Este pluralismo insurgente é “dual”, caracterizado pela “tensão entre o direito como resistência e a necessidade de superação deste mesmo direito de opressão” (PAZELLO, 2010, p. 30).

tipo de pluralidade do Direito, como a da violência do capital” (idem), mas se reconhece o pluralismo jurídico a partir dos movimentos sociais, ao entender que sua organização é manifestação legítima de um “direito próprio” (RANGEL, 2006). Disso resulta que é preciso reconhecer movimentos como o Movimento Piquetero na Argentina, o Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra no Brasil, o Movimento Zapatista no México, os movimentos indígenas, movimentos feministas e movimentos de mulheres entre outros tantos exemplos, que “tem a oportunidade de produzir seu próprio Direito, sua maneira própria de se organizar” (idem p. 183).

Este contexto de insurgências consiste em um solo fecundo para que a Educação Jurídica se aproxime dele e enfrente alguns de seus gargalos, como a distância entre teoria e prática, a despolitização do(a) estudante/jurista e também a descontextualização. Cumpre notar que a extensão universitária tem se mostrado uma via que possibilita esse reconhecimento, uma vez que algumas experiências extensionistas atuam lado a lado com os movimentos sociais (ZENAIDE, 2010).

O significado intercultural que o pluralismo jurídico adquire na América Latina pode ser identificado no protagonismo dos movimentos indígenas que tem demandado do Estado-Nação a concretização de sua autonomia/autodeterminação, a qual perpassa a dimensão jurídica⁹¹.

O final do século XX e o limiar do século XXI se caracterizaram pela emergência dos povos indígenas no confronto com o modelo de Estado Nacional monocivilizatório (URQUIDI, 2009). Os povos indígenas apresentam demandas ao Estado acerca de reconhecimento cultural, igualdade de acesso a direitos sociais (uma vez que essa desigualdade se fundava também na desigualdade cultural⁹²) acesso ao território, bem como a ampliação da participação institucional. Contudo, o exercício destes direitos pelos povos indígenas não é possível a partir da compreensão dominante de Direito. Especialmente porque, o Direito Moderno - que funda composição dos Estados Nacionais ocupados apenas pelas elites minoritárias e desenvolvendo-se monoculturalmente (LINERA, 2010) - não se mostra capaz de cumprir sua promessa de igual realização de direitos e não resolve os conflitos dos contextos marcados pela diferença colonial e cultural.

⁹¹ Devido a posições de vanguarda na garantia dos direitos dos povos indígenas por parte do Sistema Interamericano de Direitos Humanos e das reivindicações permanentes dos povos indígenas, muitos dos países da América Latina foram obrigados a inserir em seus ordenamentos nacionais dispositivos que viabilizassem o respeito ao princípio da autodeterminação dos povos (assegurado pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT), a proteção legal e justiciabilidade dos direitos dos povos indígenas (SIEDER, 211, p. 213).

⁹² Segundo Rachel Sieder (2011), em se tratando das condições de vida dos povos indígenas na América Latina, os índices de desigualdade são sempre maiores para estes sujeitos sociais.

Diante disso, parte dos movimentos indígenas neste continente – o caso da Bolívia e do Equador - se propôs a ocupar o Estado, e, não somente ocupa-lo como refunda-lo (WALSH, 2008), atuando com vistas à transformação da estrutura institucional, através da participação política efetiva dos povos ancestrais e da redesenho do Estado por meio de racionalidades outras - “racionalidades não-modernas”- desde os povos ancestrais. Coloca-se, portanto, a questão da plurinacionalidade e da descolonização do Estado.

Adiante, busca-se apresentar algumas características dos Estados-Plurinacionais (Bolívia e Equador) emergentes na América Latina, mas antes, é necessário expor algumas advertências. A primeira diz respeito à própria opção em discutir um pouco mais detidamente as experiências boliviana e equatoriana. Este enfoque se justifica pelos seguintes motivos: 1) a originalidade e ineditismo (no sentido apresentado por Roberto Gomes) de tais experiências e com isso a relevância que tem aos poucos ganhado nas Academias Jurídicas (mais tardiamente na América Latina)(GARAVITO, 2011); 2) as constituições boliviana e equatoriana foram as que realizaram o reconhecimento mais profundo do pluralismo jurídico (FAJARDO, 2010) reivindicando categorias tais quais interculturalidade, descolonialidade além de assumirem o enfrentamento ao colonialismo como horizonte, e; 3) a novidade do Estado Plurinacional inaugura desafios para a Educação Jurídica e as reflexões construídas em torno disso (CONDÓR, 2010;VELTZÉ, 2013) podem contribuir para se pensar as demandas interculturais da Educação Jurídica no Brasil.

Em segundo lugar, é preciso advertir que as reivindicações pelo reconhecimento do pluralismo jurídico são protagonizadas pelos movimentos indígenas, entretanto não são exclusivas destes. Deve-se reconhecer as juridicidades emergentes dos povos afrodescendentes, comunidades quilombolas, comunidades tradicionais de terreiro, povos ciganos dentre outros sujeitos. Marina Corrêa de Almeida (2013) aponta a escassez de estudos acerca da “produção e aplicação de normas próprias” nas comunidades afrodescendentes em comparação aos estudos acerca do pluralismo jurídico e os povos indígenas.

A respeito disso, é interessante a pesquisa que está sendo realizada em âmbito de doutorado acerca do pluralismo jurídico e interculturalidade na sociabilidade das comunidades tradicionais de terreiro (MIRANDA, 2011). Há relevância em identificar que não somente nas cosmologias indígenas existem noções de igualdade, sentidos de dignidade humana e justiça⁹³. Cumpre reconhecer que cosmologias como a iorubana oferecem contribuições para a ressignificação do jurídico, referenciais de organização social próprios. Além disso, as

⁹³ Na cosmologia iorubana, por exemplo, existe uma concepção de justiça a partir da representação do orixá Xangô.

comunidades tradicionais de terreiro colocam em xeque um dos princípios basilares do Estado-Moderno: a concepção de Estado Laico.

Neste momento, apresenta-se em contornos gerais as experiências de construção do Estado Plurinacional⁹⁴. Segundo Álvaro Garcia Linera (2010, p. 197), o Estado Plurinacional consiste na criação de um desenho institucional de Estado que através de direitos de cidadania e práticas democráticas possa integrar a diversidade cultural e civilizatória “dos regimes simbólicos técnico-processuais de organização do mundo coletivo”⁹⁵. Assim, a plurinacionalidade constrói uma pauta nacional ‘outra’ “desde os sujeitos historicamente excluídos na visão unitária de Estado, Nação e Sociedade” (WALSH, 2008, p. 142).

É importante destacar que a ideia de plurinacionalidade é intrínseca à de interculturalidade e de descolonialidade. Primeiro, deve-se esclarecer o que, no processo de refundação do Estado se entende por interculturalidade⁹⁶. De acordo com Catherine Walsh (2008, p 141), a interculturalidade não é um dado, mas sim processo em construção, que está além do mero respeito, tolerância, ou afirmação da diversidade, e diante disso, a interculturalidade ainda não existe. Diz respeito a um processo político distinto, dialogal, que busca construir sociedades, relações e novas condições de vida. Refere-se

não só às condições econômicas, como também aquelas que tem a ver com a cosmologia da vida em geral, incluindo os conhecimentos e saberes, a memória ancestral, e a relação com a mãe natureza e a espiritualidade entre outras. Por si, parte do problema das relações e condições históricas e atuais, da dominação, exclusão, desigualdade e inequidade como também da conflitividade que essas relações e condições engendram, ou seja, a colonialidade (...) (idem)

A descolonialidade, por sua vez, deve ser entendida como o processo contínuo de desvelamento da estrutura colonial, encontrando alternativas desde os sujeitos subalternizados

⁹⁴ Raquel Yrigoyen Fajardo (2010) lembra que o constitucionalismo pluralista se desenvolveu ao logo do século XX culminando com os Estados Plurinacionais da Bolívia e do Equador, bem como apresenta uma classificação das constituições em relação ao pluralismo jurídico. Segundo a autora, é possível identificar três ciclos no constitucionalismo latino-americano no que toca o pluralismo: “a) Ciclo multicultural: diversidade cultural sem monismo jurídico (1982-88); b) Ciclo Pluricultural: Estado pluricultural e pluralismo jurídico (189- 2005) ; c) Ciclo plurinacional. Estado plurinacional e pluralismo jurídico (2006-2009)” (FAJARDO, 2010, p. 3). A constituição brasileira se situa no primeiro ciclo.

⁹⁵De início, coloca-se a questão da (im)possibilidade de se pensar um desenho de Estado que se fundamente na pluralidade e uma racionalidade distinta da europeia a partir de categorias teóricas tradicionais como direita e esquerda (WALSH, 2008)

⁹⁶Antes mesmo de tratar de interculturalidade, deve-se diferenciá-la do multiculturalismo. Este conceito se origina nos países ocidentais, a partir de um relativismo cultural que afirma as diferenças e invisibiliza as desigualdades sociais. Este conceito é amplamente utilizado pelas políticas de “Estado, ONG’s, e os organismos internacionais e multilaterais (...)Banco Mundial, BID, PNUD e Unesco.” (WALSH, 2008, p. 141).

pela situação colonial. Os exemplos da Bolívia e do Equador podem ser considerados vanguarda no que toca aos processos de descolonização do Estado e à formação de um Estado Plurinacional. Nestas experiências, os movimentos indígenas, cujas lutas se iniciaram na busca pelo acesso ao território e contra a segregação colonial, combinaram estratégias “ofensivas e defensivas” até concretizarem a tomada do Estado, “para formular, finalmente, um projeto mais abstrato de autodeterminação e vontade estatal” (URQUIDI, 2009, p. 11). Nesses países (dado que as populações indígenas constituem as maiorias demográficas entre outros aspectos), pode-se afirmar a formação de um novo bloco histórico, integrado pelos indígenas, ou mesmo que estes constituam o eixo principal desse bloco (idem).

Os referidos processos de descolonização se inserem no contexto de emergência de governos de esquerda (ou centro-esquerda) na América Latina. E pode-se dizer que a entrada destes dois governos populares no poder - Evo Morales na Bolívia, e Rafael Corrêa no Equador - possibilitou a conformação desse bloco histórico. Tais governos estavam respaldados pelos movimentos sociais e indígenas, os quais foram os verdadeiros protagonistas de sua emergência ao poder estatal.

Recentemente, estes dois estados se declararam plurinacionais. Os debates acerca do caráter do Estado se iniciaram com as Assembleias Constituintes (Bolívia em 2006-2009 e Equador em 2007-2008). Pode-se afirmar que essas duas Constituições desafiam a racionalidade moderna e ocidental⁹⁷, inserindo o pluralismo jurídico como um eixo transversal do Estado. Raquel Yrigoyen Fajardo (2010, p. 23) apresenta as enquanto características desses processos inovadores

Baixo o conceito de “Estado Plurinacional”, se reconhecem novos princípios de organização do poder, baseados na diversidade, a igual dignidade dos povos, a interculturalidade e um modelo de pluralismo legal igualitário, com um expresse reconhecimento das funções jurisdicionais indígenas que as constituições precedentes da Bolívia e Equador não contemplavam dos órgãos públicos e as formas de exercício do poder. Assim por exemplo, a Constituição da Bolívia reconhece várias formas de participação política, incluindo a forma clássica, representativa (através do voto e quotas), mas também formas de participação direta (referendo) e novas formas de participação, como a democracia comunitária, isto é, o reconhecimento de formas de eleição e exercício da autoridade indígena de acordo com seu próprio direito e procedimentos, que co-existem com outras formas de eleição de autoridades e exercício de poder.

Estas mudanças denotam uma concepção de justiça cognitiva (LUQUE, 2013, p. 191) no Estado Plurinacional em relação aos povos historicamente afastados do Estado pelo

⁹⁷Certamente, identifica-se que constituições de outros países da América Latina em períodos anteriores (décadas de 1980 e 1990) também afirmaram princípios pluralistas e os direitos dos povos indígenas (URQUIDI, 2009). Contudo, o fizeram de modo multicultural e não colocaram em xeque o modelo de Estado Nacional.

colonialismo. Além disso, convém mencionar a partir da contribuição de Catherine Walsh (2008) outras três dimensões destas novas constituições: a centralidade/relevância atribuída à(s) ciência(s) e ao conhecimento, à natureza (Madre Tierra/Pachamama) e ao *sumak kawsay/buen vivir* (Equador) ou *suma qamaña/vivirbien* (Bolívia).

A Constituição Equatoriana amplia a concepção de conhecimento ao colocar os conhecimentos ancestrais no mesmo nível do conhecimento moderno e também ao estabelecer que estas perspectivas epistêmicas devem se relacionar. Na verdade, nesta carta constitucional, os saberes ancestrais ganham *status* de conhecimento (WALSH, 2008, p. 145). Além disso, em seu art. 387, vincula os conhecimentos – saber moderno e saberes ancestrais – ao bem viver, e coloca enquanto responsabilidade do Estado “potencializar os saberes ancestrais para assim contribuir com a realização do bem viver” (idem). No que toca ao(s) conhecimento(s), a Constituição Boliviana também os concebe no plural, e avança ao radicalizar na perspectiva intercultural da educação, determinando que a educação seja “intracultural, intercultural e plurilíngue em todo o sistema educativo” (idem, p. 146).

Em relação aos direitos da natureza, a contraposição destas constituições à racionalidade moderna se aprofunda radicalmente. Enquanto a razão moderno/colonial entende a natureza apartada do homem, as novas cartas boliviana e equatoriana reafirmam a integração ser humano/natureza, fundamento das cosmologias ancestrais. A constituição equatoriana reconheceu a *Pachamama*⁹⁸ como sujeito de direitos (art. 71), com vistas à preservar a sua plena existência. Já a Bolívia, no âmbito das previsões constitucionais, promulgou a “*La Ley de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien*”⁹⁹ em outubro de 2012, a qual estabeleceu um “Fundo Plurinacional da Madre Tierra” e um de “Justiça Climática”, para evitar que a exploração de recursos naturais cause danos ao meio ambiente, além de garantir que as terras sejam melhor distribuídas e redistribuídas (SERVINDI, 2012).

A ideia de bem viver é transversal em ambas cartas. O *sumak kawsay* ou *buen vivir* equatoriano está previsto desde o preâmbulo da Constituição, onde se estabelece “decidimos construir uma nova forma de convivência cidadã, na diversidade e em harmonia com a natureza, para alcançar o bem viver, o *sumak kawsay*” (WALSH, 2008, p. 147). O bem viver pode ser considerado o princípio integrador da constituição, e além de ser tratado em seu próprio regime através de 75 artigos, possuindo diversos eixos:

a água e a alimentação, a cultura e ciência, a educação, o habitat e moradia, a saúde,

⁹⁸Segundo Catherine Walsh (2008, p. 147) “Desde a filosofia ou cosmovisão indígena, a Pachamama ou mãe natureza é um ser vivo – com inteligência, sentimentos, espiritualidade - e os seres humanos são elementos dela”.

⁹⁹“A Lei da *Madre Tierra* e de Desenvolvimento Integral para o Bem Viver” (Tradução Livre).

o trabalho, os direitos das comunidades, povos e nacionalidades, os direitos da natureza, a economia, a participação e controle social, a integração latino americana e o ordenamento territorial, entre outros (EQUADOR, 2008)

O *suma qamaña* ou o *vivir bien* boliviano está mais relacionado a organização econômica do estado, e para Catherine Walsh, a constituição boliviana aprofunda a descolonização do estado, ao atacar diretamente o capitalismo, o eixo principal da matriz colonial de poder (idem, p. 148). Vale ressaltar no atual processo boliviano as transformações políticas em curso. Se antes da proposta de descolonização do Estado, aos indígenas era possível apenas acessar apenas uma cidadania de segunda classe (LINERA, 2010, p. 173), atualmente se abre a possibilidade histórica para os indígenas – a maioria demográfica na Bolívia – o fato de

poderem ser agricultores, operários, pedreiros, empregadas, mas também chanceleres, senadores, ministras ou juízes supremos, é a maior revolução social e igualitária que ocorreu na Bolívia desde sua fundação. ‘Índios no poder’, é a frase seca e depreciativa com que as deslocadas senhoras classes dominantes anunciam a hecatombe desses seis anos (LINERA, 2012)

De acordo com Álvaro Garcia Linera (2012) a atual política boliviana está dividida em: pluralismo da nação (povos e nações indígenas no mando do Estado); autonomia (desconcentração territorial do poder) e economia plural (coexistência articulada pelo Estado dos diversos modos de produção).

Outro aspecto a destacar consiste na transformação epistemológica que a entrada dos(as) indígenas – historicamente segregados – na formulação do Estado, inaugura um novo imaginário normativo e institucional, que desafia frontalmente a Educação Jurídica, que assim como na realidade brasileira, se constrói sobre as bases do monismo jurídico (CÓNDOR, et.al. 2013, p. 13). Ainda que tenha sido promulgado o Estado Plurinacional nestes contextos, o marco epistemológico que prevalece nas faculdades de Direito é o positivismo jurídico (VELTZÉ, 2013, p. 326), resta a tarefa da inserção do pluralismo jurídico na Educação Jurídica.

As mudanças depreendidas nesses contextos não se limitam a alteração curricular¹⁰⁰ em relação ao pluralismo jurídico, tendo em vista que é necessária uma mudança de mentalidade, não somente em relação ao pluralismo jurídico, mas também em relação ao papel do jurista em sociedades marcadas pela ferida colonial, a problematização da concepção hegemônica de Direito (CÓNDOR, et.al. 2013, p. 41). Nos textos encontrados a respeito do assunto, foi possível enxergar algumas das medidas que se tem adotado para que as universidades – calcadas

¹⁰⁰ De acordo com Córdor et. al. (p. 35): “a presente proposta não busca somente que agreguem alguns cursos específicos aos currículos das Escolas Judiciais, senão que se efetue uma reflexão geral sobre a noção monista e etnocentrista do Direito, a fim de se aproximar em maior medida da realidade dos países andinos”.

no monismo e de olhos cerrados para a pluriculturalidade (idem, p. 13) – possam responder adequadamente às demandas interculturais.

É o caso da Comissão Andina de Juízes que tem buscado capacitar no âmbito das Escolas Judiciais, os(as) magistrados(as) e os profissionais do Judiciário para atuar na nova jurisdição (idem). Outro exemplo que merece ser destacado é o da reforma na *Universidad Católica Boliviana San Pablo* (CEUB), apresentado por Eduardo Rodriguez Veltzé (2013, p. 335):

Os aspectos mais relevantes da iniciativa do CEUB tem relação com o perfil profissional do advogado delineado pela setorial: ‘profissional com formação teórico-prática para ser capaz de assessorar juridicamente, patrocinar causas em estratos judiciais, prestar serviços na administração da justiça e outras instâncias do sistema jurídico, formado no “pluralismo jurídico” com consciência crítica, sensibilidade social, ética e histórica’. Define como principais linhas de formação: 1. Estado e Direito, 2. Direitos, Deveres e Garantias, 3. Órgãos do Poder Público, 4. Órgão Judicial e 5. Pluralismo Jurídico. Em matéria de prospectiva compreende recomendações cujo objeto é fomentar e desenvolver atividades de investigação acadêmica em relação ao controle e participação cidadã sobre o desempenho dos órgãos do Poder Público, com ênfase particular no Órgão Judicial e a extensão universitária através de programas.

Nota-se que a formação dos(as) estudantes para o pluralismo é apenas um dos eixos da reforma, sendo que os outros eixos coincidem com demandas da Educação Jurídica no Brasil, como “consciência crítica, sensibilidade social, ética e histórica” além da ênfase na extensão universitária, etc. Isso demonstra que a Educação Jurídica na América Latina tem muitas características em comum, desde a necessidade de formar sujeitos aptos a intervirem em contextos interculturais, como de enfrentar as dimensões institucionais, políticas e estruturais da crise da formação em Direito.

Finalmente, poderia se afirmar que as experiências de descolonização do Estado não serviriam de parâmetro para se pensar a Educação Jurídica brasileira. Torna-se indispensável ressaltar que não se defende neste trabalho uma análise comparativa, por entender que apesar de uma identidade latino-americana compartilhada, existem especificidades entre os países que formam a América Latina. Trata-se de reconhecer a legitimidade e semelhança das experiências das pátrias *hermanas*, a legitimidade de experiências para além do imaginário greco/romano, europeu/estadunidense, colonial/eurocêntrico. Voltar o olhar para a realidade latino-americana pode conduzir a um aprendizado importantíssimo, um passo inicial para um possível (?) esforço de descolonização da Educação Jurídica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou apresentar reflexões acerca da colonialidade do saber e do colonialismo intelectual na Educação Jurídica, e, identificar possibilidades teóricas na América Latina que enfrentassem este problema. Para isto, inicialmente foi necessário percorrer um caminho que esclarecesse o contexto político latino-americano, problematizando se este contexto seria distinto e que fosse situado o que se compreende por colonialismo intelectual e colonialidade do saber.

Conforme discutido, partiu-se do pressuposto da existência da América Latina. Diferentemente de outras posições teóricas, segundo as quais a América Latina pode ser entendida quer seja como um discurso reforçador do colonialismo ou como uma realidade cujas similitudes e unidade em última instância não se verificam, neste texto a América Latina foi caracterizada como um ambiente específico, onde, apesar das diferenças contextuais, existe o compartilhar do passado colonial, capitalismo dependente, diferenças culturais e dos focos de resistência que se levantam contra a situação de desigualdade que é generalizada.

O reconhecimento da distinção deste contexto demanda buscar alternativas próprias, que o tenham como origem para a resolução dos problemas que se colocam na América Latina. Diante disso, produzir conhecimento no continente latino-americano é uma tarefa diferente de construir conhecimento em outros lugares, dentre eles os Estados Unidos e a Europa. Recuperar a ideia de América Latina não significa incorrer em discursos e práticas essencialmente localizadas, mas sim reconhecer a legitimidade deste contexto, em seus povos e nações singulares, de pensar-se a partir de si e mais ainda; a legitimidade da América Latina em pensar-se a partir do “Nós”.

Se por um lado outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais, a Filosofia etc., descortinaram a crítica a respeito do transplante de temáticas, autores e problemas oriundos das realidades europeia e estadunidense e do caráter civilizatório e colonial da ciência que se reivindica única, esta dissertação consistiu numa tentativa de dialogar estas discussões e este sentimento incômodo com a produção de conhecimento em Direito e conseqüentemente com a Educação Jurídica. Contudo, tal tentativa se deparou com diferentes dificuldades de natureza metodológica, epistemológica, política e especialmente de localização do estado da arte a respeito da presença da colonialidade na Educação Jurídica.

O primeiro desafio foi vislumbrar a possibilidade de se verificar empiricamente a existência da dimensão colonial na produção de conhecimento em Direito. Sim, a primeira preocupação foi de viés metodológico, pois a colonialidade do saber na Educação Jurídica pode ser

enxergada como um consenso, mas há uma enorme dificuldade de verificá-la empiricamente. Ao levantar essa problemática em diferentes espaços, conversas, discussões em sala de aula, existe um consenso de que a dimensão colonial de fato se manifesta na Educação Jurídica. Afirmações como “é verdade, nós não utilizamos autores latino-americanos”, “sim, existem fenômenos jurídicos singulares na América Latina que não são estudados nas faculdades de Direito”, ou “os profissionais de Direito não recebem formação necessária para lidar com problemas próprios da América Latina como a questão indígena” apareceram de modo unânime.

Ocorre que para além destas constatações informais era preciso realizar uma análise aprofundada do problema. O que pode ser entendido como uma crítica à dimensão colonial da Educação Jurídica? Existem contribuições teóricas que se debruçassem sobre a problemática? Quando houve o início do estudo acerca do que seria uma crítica à colonialidade, identificou-se uma complexificação na abordagem do objeto deste trabalho.

Notou-se que direcionar a crítica à colonialidade não diz respeito apenas à nacionalidade de autores, a ausência de temáticas no currículo ou na Educação em Direito como um todo. Além disso, percebeu-se que no debate já acumulado acerca da Educação Jurídica, dentre os inúmeros enfoques e críticas que se direcionavam a ela, não havia uma preocupação sobre a dimensão colonial da formação e produção de conhecimento em Direito. Então, buscou-se esclarecer através do acúmulo em outras áreas do conhecimento o que poderia ser entendido enquanto crítica à dimensão colonial. Em seguida, foi preciso adentrar no debate em torno da Educação Jurídica em busca de frestas que permitissem aproximá-lo da crítica à dimensão colonial.

Desse modo, pôde-se compreender como crítica à colonialidade a problematização da forma transplantada dos centros hegemônicos de como se produzir conhecimento, a existência de uma razão séria e “ornamental” destoante do modo de existir e de ser da América Latina. Por outro lado, a dimensão colonial do conhecimento também se manifesta na negação de saberes “outros”, os saberes dos povos colonizados, dos “outros” da colonização.

Ao analisar as discussões sobre a Educação Jurídica, além de não identificar contribuições que se dedicassem detidamente a problematizar sua natureza colonial, deparou-se com incontáveis preocupações que demonstram a urgência de repensá-la e construí-la sobre novas bases. A Educação Jurídica no Brasil, desde seu momento inicial (primeira metade do século XIX), se defronta com duras críticas e o contexto atual não é diferente.

Há no debate travado em torno da formação em Direito, o consenso da existência de uma crise. Segundo o acúmulo desse debate, podem ser elencadas como características da Educação Jurídica: 1) caráter bacharelesco; 2) a dificuldade em articular teoria e prática; 3) a reprodução um paradigma normativista e legalista que a impede de responder aos problemas da sociedade

desigual (capitalista); 4) limitações metodológicas a manuais e aulas expositivas; 3) dificuldade em qualificar os(as) estudantes para o mercado de trabalho, dentre outras. Ademais, a realidade de massificação/mercantilização enfrentada pela Educação Jurídica no Brasil (o grande número de faculdades de Direito), de direcionamento predominante para o preparo para o ingresso em carreiras públicas através de concursos públicos, de preocupação com a inserção dos(as) egressos(as) no mercado de trabalho frente aos índices de reprovação nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), de debilidade da formação docente etc. demonstra- diante da gravidade e infinidade de problemas desse contexto –alguns dos motivos pelos quais a crítica à dimensão colonial da Educação Jurídica não têm sido uma preocupação nos estudos existentes a respeito dela.

O próprio silêncio em relação à dimensão colonial da ciência e pedagogia jurídicas pode ser considerado uma prova da existência da colonialidade na área do Direito. Neste trabalho, objetivou-se esclarecer que apesar dos outros desafios que necessitam ser enfrentados urgentemente pela Educação Jurídica, combater sua dimensão colonial é um passo tão importante quanto os outros, podendo-se afirmar enquanto um dos impasses centrais da Educação Jurídica hoje.

Em busca de contribuições que articulassem a crítica à dimensão colonial na produção de conhecimento em Direito, só foi possível identificar textos curtos, artigos de opiniões que se debruçaram ainda que tangencialmente neste problema. Isso ocorre devido ao fato de que as pesquisas relacionadas à Educação Jurídica se direcionam à resolução das questões levantadas acima, seja porque são consideradas mais urgentes, seja pela natureza oculta e intrínseca da colonialidade. Entretanto, ao levantar estes indícios não significa afirmar que o incômodo a respeito da colonialidade do saber jurídico só tenha sido apresentado nesses textos. Conforme se propôs demonstrar no tópico 2.3, houve autores e autoras que já trabalhavam no desvelamento das estruturas coloniais do conhecer que partiram da América Latina enquanto contexto político-epistêmico para suas teorias, como é o caso do jurista argentino Eugenio Raul Zaffaroni que já no final da década de 1980 apresentava a importância de relacionar o colonialismo na América Latina com o Direito no âmbito da criminologia.

Da mesma forma, pôde-se visualizar que contribuições próprias do pensamento crítico latino-americano se relacionam com experiências críticas na área do Direito. É o caso do diálogo entre pesquisadores(as), Direitos e movimentos sociais; as experiências de assessoria jurídica popular e assessoria jurídica universitária popular que reivindicam em sua atuação perspectivas críticas de extensão (extensão popular), a educação popular e a pesquisa-participante, entre outros exemplos.

No encontro com o estado da arte a respeito da Educação Jurídica, o debate que mais se abriu para a crítica, dessa vez a dimensão colonial, se refere à crítica epistemológica, por identificar que de todos os problemas que afligem a educação em Direito, não se trata simplesmente da forma pedagógica estar errada, mas tem a ver com o “Direito que se ensina errado”, para utilizar uma expressão de Roberto Lyra Filho, um Direito calcado no normativismo e no legalismo.

Trata-se de compreender que o Direito que se reproduz na Educação Jurídica consiste no Direito imposto pelas metrópoles coloniais – Direito monista - um direito vinculado ao Estado-Nação, que vislumbra nele a única fonte de produção jurídica. Trabalhar exclusivamente a partir do Estado e do monismo jurídico, significa negar epistemologicamente outras fontes de produção de conhecimento jurídico, como os movimentos sociais e os povos tradicionais – os “outros” do colonialismo.

Confrontar o monismo jurídico não significa retornar à crítica redundante ao normativismo resultante do pensamento kelseniano. Primeiro, pois a contribuição de Hans Kelsen se situa historicamente na necessidade de se delimitar um espaço próprio para o Direito dentro da ciência moderna. Depois, porque se reconhece que o monismo/normativismo já foi criticado por diversas matrizes teóricas, como por exemplo, no que diz respeito à natureza política de sua pretensa “pureza” como se demonstrou a partir da contribuição de Luís Alberto Warat.

Nesse sentido, o pluralismo jurídico se apresenta como uma ferramenta epistemológica que possibilita compreender o jurídico através de suas múltiplas manifestações em sociedades particulares como as sociedades latino-americanas. O pluralismo jurídico, especialmente em sua feição latino-americana permite reconhecer as contribuições jurídicas dos esforços descoloniais que insurgem na realidade da América Latina. Em países que experimentam uma experiência de descolonização do Estado, caso da construção do Estado Plurinacional na Bolívia e Equador, uma das medidas que tem sido implementadas para que a Educação Jurídica consiga caminhar com essas transformações próprias do contexto latino-americano é que o pluralismo jurídico passe a integrar a formação dos juristas¹⁰¹.

Não se quis afirmar neste trabalho que a mera inserção do pluralismo jurídico nos currículos dos cursos de Direito seja suficiente para combater a colonialidade da Educação Jurídica. Historicamente, os problemas referentes à Educação Jurídica tem sido remediados por meio de sucessivas reformas curriculares, o que se demonstrou paliativo e ineficaz. Assumir o pluralismo jurídico como um pressuposto epistemológico para a Educação Jurídica pode ser

¹⁰¹Nos processos de descolonização do Estado, a reivindicação pelo pluralismo jurídico na Educação Jurídica tem sido protagonizada nos países andinos pelas *Escuelas Judiciales*, instituições análogas às Escolas de Magistratura no Brasil.

considerado um dos passos para que a condição colonial da produção em Direito seja desvelada, e que esta problematização ao se tornar permanente possa ter mais mentes esforçadas em superá-la.

Após o percurso trilhado: contextualizar a América Latina em delineamentos políticos e epistemológicos, situar as categorias colonialismo intelectual e colonialidade do saber e reconhecer a necessidade do paradigma pluralista na Educação Jurídica é possível esclarecer como a crítica à dimensão colonial pode ser entendida na Educação Jurídica, bem como suas implicações políticas.

O reconhecimento da colonialidade na Educação Jurídica diz respeito à necessidade de incorporar novas pautas políticas, outros sujeitos. Do mesmo modo que a constituição do pensamento crítico na América Latina propõe um conhecimento com vistas à mudança da sociedade, enfrentar a dimensão colonial na área da formação em Direito não é mera discussão retórica, uma vez que enseja a pluriversidade epistêmica, que os problemas atinentes à Educação Jurídica se apropriem progressivamente do contexto desigual para transformá-lo.

Este confronto perpassa desde a alteração epistemológica dos paradigmas da Educação Jurídica –a superação do normativismo – e especialmente a necessidade de que a Educação em Direito questione qual modelo de educação, de universidade e projeto de sociedade quer assumir para si. Desde seu início a Educação Jurídica se engajou na manutenção do *status quo* e serviu de fundamento para as elites no Brasil. Concordando com Paulo Freire não se deve esperar que as elites por si próprias saiam de sua situação de conforto e passem a se preocupar com os problemas relacionados à desigualdade da qual são beneficiadas.

Por isso, a Educação Jurídica não vai tomar consciência da necessidade de se descolonizar sozinha, de uma hora para outra. A mudança epistemológica da Educação Jurídica depende muito de que o “outro” possa acessá-la. Quando mulheres, negros(as), indígenas, quilombolas, trabalhadores(as) rurais adentram as faculdades de Direito, levam consigo seus contextos e as urgências destes. É o caso das ações afirmativas para trabalhadores(as) rurais sem-terra e agricultores(as) tradicionais familiares ingressarem nos cursos jurídicos, uma política pública reivindicada pelos movimentos sociais do campo que tem sido implementada no Brasil (Universidade Federal de Goiás/Goiás, Universidade Estadual de Feira de Santana/Bahia e Universidade Federal do Paraná). A pluralidade epistemológica necessária para enfrentar a dimensão colonial da Educação Jurídica também diz respeito à pluralidade de sujeitos que passam a construí-la.

É preciso saber se a Educação Jurídica, naqueles que a formulam e a praticam – Estado, universidades, docentes, estudantes – tem por objetivo subverte-la, enfrentar o modelo que está

a serviço do mercado, das estruturas coloniais; se é interessante que a Educação Jurídica se ocupe de problemas latino-americanos, como a questão agrária e indígena, a democratização do acesso à educação, a valorização da educação, a concretização de direitos do povo explorado pelo capitalismo dependente. Deste modo, confrontar a colonialidade significa perguntar para a Educação Jurídica se é preciso se debruçar sobre os problemas do contexto brasileiro e latino-americano, e, sendo preciso, como fazê-lo.

Por outro lado, a crítica à colonialidade é apenas uma face do problema geral da sociedade, do contexto educacional como um todo e da Educação Jurídica, e por isso foi tratada apenas como uma dimensão. É importante reconhecer que se a formação em Direito se ocupar da realidade latino-americana, no esforço de se descolonizar, alguns avanços podem ser alcançados, como a articulação entre teoria e prática, a pluralidade de metodologias e vivências para além dos muros da universidade, a geração de habilidades nos estudantes para atuarem em realidades interculturais, entre outras possibilidades. Entretanto, a tentativa/necessidade de descolonizar a Educação Jurídica não é o mesmo que afirmar que isso seria suficiente ou um caminho para humanizar o capitalismo ou resolver os problemas da desigualdade social que a aflige a América Latina de Tijuana, no México até o Cabo Horn no Chile.

Ainda que insuficiente para uma transformação completa da Educação Jurídica, por se tratar de uma crítica recortada, a reivindicação da América Latina enquanto horizonte político e epistemológico pode servir de oportunidade para o reconhecimento/aprendizado deste espaço enquanto um dos poucos lugares no sistema-mundo, onde se apresenta, mesmo com dificuldades, a consciência da necessidade de superação do capitalismo, a exemplo das experiências cubana e venezuelana e dos múltiplos movimentos sociais que seguem resistindo.

Apesar das limitações, especialmente de tempo e por se tratar de uma aproximação inicial deste problema à Educação Jurídica, espera-se que este trabalho possa contribuir para outros(as) pesquisadores(as) que se dediquem a analisar a dimensão colonial da Educação em Direito e acima de tudo enfrenta-la.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: O Bacharelismo liberal na política brasileira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 266 p.

ALEGRE, Pablo. Los “giros” a la izquierda en el Cono Sur: gobiernos progresistas y alternativas de desarrollo en perspectiva comparada. In: ALEGRE, Pablo et al. **Las izquierdas latinoamericanas::** de la oposición al gobierno. 31. ed. Buenos Aires: Clacso, 010. p. 31-76. Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/izquierdas.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2013.

ALFONSIN, Jacques Távora. Dos nós de uma lei e de um mercado que prendem e excluem aos nós de uma justiça que liberta (Org.). **Cadernos RENAP: Advocacia Popular Caderno especial - 1995-2005/10 anos.** 6. ed. Não Consta Cidade: Gráfica e Editora Peres, 2005. p. 83-103.

ALMEIDA, Marina Corrêa de. **O novo constitucionalismo na América Latina: o** descobrimento do Outro pela via do Pluralismo Jurídico Comunitário-Participativo. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Direito, Departamento de Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ALMEYRA, Guillermo. Quince años del EZLN y la autonomía en Chiapas. **OSAL**, Buenos Aires, v., n. 25, p.155-160, abr. 2009. Mensal. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal25/10alme.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

ALTAMIRANO, Carlos; SANTOS, Boaventura de Sousa; TORRES-RIVAS, Edelberto; MIRÓ, Carmen A. Encuesta sobre el pensamiento crítico en América Latina. **Crítica y Emancipación**, Buenos Aires, v. I, n. 2: 9-24, jan-jul. 2009. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/CyE2/CyE2.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

AMIN, Samir. **El Eurocentrismo: Crítica de una ideología.** México D.F: Siglo Veinte Uno, 1989. 230 p.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto da poesia pau-brasil. In: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas.** 3 ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>>. Acesso em 04 mai. 2014.

AZEVEDO, Elciene. Além dos Tribunais: Advogados e movimento abolicionista em São Paulo. In: LARA, Silvia Hunold; MENDONÇA, Joseli Maria Nunes de. **Direitos e Justiça no Brasil.** Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 199-238.

BARBOSA, Janilson Pinheiro. Manoel Bomfim: instrução popular como remédio contra a ignorância, servilismo e parasitismo. In: STRECK, Danilo (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 165-182.

BISSOLI FILHO, Francisco. Das reformas dos cursos de Direito às reformas do ensino jurídico no Brasil: a importância dos professores e alunos na discussão das reformas e no

processo ensino- -aprendizagem. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (Org.). **Educação Jurídica**. 3. ed. Florianópolis: Funjab, 2014. p. 9-50. Disponível em: <<http://funjab.ufsc.br/wp/wp-content/uploads/2014/04/FINAL-3a-ed-Educacao-Juridica-07-04-2014.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

BOBBIO, Norberto. **As Ideologias e o Poder em Crise**. 4.ed. Trad. João Ferreira. Brasília: UnB, 1999.

BOLÍVIA. Constituição (2009). **Constitución Política del Estado**. Disponível em: <<http://www.transparencialegislativa.org/wp-content/uploads/2013/04/Constitución-Bolivia.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

BOMFIM, Manoel. **América Latina: Males de Origem**. Rio de Janeiro: Centro Edelstei de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <<http://www.bvce.org/LivrosBrasileirosDetalhes.asp?IdRegistro=57>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

BORDA, Orlando Fals. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**. México, D. F.: Nuestro Tiempo, 1987.

_____. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 2 ed.. Coleção Primeiros Vãos, São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 jun. 2014.

CABRERA, Julio. **A ausência de pensadores latino-americanos nos currícula de filosofia (Uma Micro-Análise)**. Disponível em: <filosofojuliocabrera.blogspot.com.br/2011/07/textos-e-textos.html> Acesso em: 06 jul. 2013

_____. **Filosofia e filósofos ibero-americanos**. Disponível em: <filosofojuliocabrera.blogspot.com.br/2011/07/textos-e-textos.html>. Acesso em: 06 jul. 2013.

CANUTO, Antônio; POLETO, Ivo. **Nas pegadas do povo da terra: 25 anos da Comissão Pastoral da Terra**. São Paulo: Loyola, 2002. 149 p.

CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de. **Diversidade Cultural, esquecida da justiça**. 2014. Disponível em: <<http://arquivo.geledes.org.br/em-debate/colunistas/23771-diversidade-cultural-esquecida-da-justica-por-ela-wiecko-v-de-castilho>>. Acesso em: 11 jun. 2014

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 80-87.

(Colección Sur Sur). Disponível em: </bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 26 fev. 2013.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1979. (69). Prefácio de Mário de Andrade.

COELHO, Luiz Fernando. **Teoria Crítica do Direito**. 3 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter (Org.). **Novas Perspectivas para a Antropologia Jurídica na América Latina: o Direito e o Pensamento Decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. 224 p. (Pensando o Direito no Século XXI). Disponível em: <<http://funjab.ufsc.br/wp/wp-content/uploads/2012/05/VD-Novas-Perspectivas-FINAL-02-08-2012.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

CÓNDOR, Eddie; ARANDA, Mirva; WIENER, Leonidas (Ed.). **El pluralismo jurídico y la interculturalidad en las escuelas judiciales: una propuesta**. Lima: Comisión Andina de Juristas, 2010. 70 p.

CORREAS, Oscar. ¿Kelsen y el pluralismo jurídico? **Crítica Jurídica: Revista Latinoamericana de Política, Filosofía y Derecho**, México, D.f., v. 32, n. -, p.47-56, jul. 2011. Semestral. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rcj/article/view/35749/32521>>. Acesso em: 28 jun. 14.

CORREAS, Oscar. El otro Kelsen. In: CORREAS, Oscar (Comp.). **El otro Kelsen**. Mexico Df: Universidad Autonoma de México, 1989. p. 27-55. (Estudios Doctrinales). Disponível em: <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=970>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Colonialidade e descolonialidade da (Anthropos)logia Jurídica: da universalidade à pluriversalidade epistêmica**. 2011. 292 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Departamento de Centro De Ciências Jurídicas Programa De Pós-graduação Em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95973/299229.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 ago. 2013.

DIAZ, Christian J.M. Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. **Tabula Rasa**, Bogotá/colômbia, v. 13, p.217-233, dez. 2010. Semestral. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525009>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

DUSSEL, Enrique. **1492 El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del "mito de la modernidad"**. La Paz: Plural Editores, 1994. 185 p. (Colección Academia).

_____. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latinoamericanas..** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 25-32. (Colección Sur Sur). Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar>. Acesso em: 26 fev. 2013.

_____. Meditaciones anti-cartesianas: Sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. **Tábula Rasa**, Bogotá, n. 9, p.153-197, jul-dez. 2008. Semestral.

_____. Enrique. Teologia da Libertação e Marxismo. In: LOWY, Michael (Org.). **O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais**. 3. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012. p. 524-529.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y Conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tábula Rasa**, Bogotá, n. 1, p.51-86, dez. 2003. Semestral. Disponível em: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-1/numero-1/numero-1/escobar.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2013.

FAJARDO, Raquel Z.Yrigoyen. 2010. **El pluralismo jurídico en la historia constitucional latinoamericana: de la sujeción a la descolonización**. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/194283842/3-Ryf-2010-Constitucionalismo-y-Pluralismo-Br>. Acesso em: 26 jun. 2014.

FARIA, José Eduardo. Pluralismo Jurídico e Regulação (oito tendências do direito contemporâneo). In: COSTA, Alexandre Bernardino, et al. **O Direito achado na rua: Introdução crítica ao direito à saúde**. Brasília: CEAD, UnB, 2009.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. Tradução de Elnice Albergaria Rocha. 373 p.

FERRO, Marc. O colonialismo, avesso da colonização. In: FERRO, Marc (Org.). **O livro negro do colonialismo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004. p. 10-46.

FLORES, Joaquin Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger, Jefferson Aparecido Dias, Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia del Oprimido**. Jorge Mellado (trad.). 8 ed. Buenos Aires: Siglo Veintuno Editores S.A. , 1973.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Tradução de Galeno de Freitas. 307 p.

GARAVITO, César Rodríguez. Un nuevo mapa para el pensamiento jurídico latinoamericano: Introducción. In: GARAVITO, César Rodríguez. **El derecho en América**

Latina: Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011. p. 303-322. (Derecho y Política).

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Tradução de Frederico Carotti.

GÓES JUNIOR, José Humberto de. "**Está provado que só possível filosofar em alemão**". Blogue Assessoria Jurídica Popular, texto publicado em 28 out. 2012. Disponível em: <<http://assessoriajuridicapopular.blogspot.com.br/2012/11/esta-provado-que-so-possivel-filosofar.html>>. Acesso em: 04 ago. 2013.

GOMES, Roberto. **Crítica da Razão Tupiniquim.** 10 ed. FTD, São Paulo: 1994.

HAYEK, Friedrich A. Os princípios de uma ordem social liberal. In: CRESPIGNY, Anthony de; CRONIN, Jeremy. **Ideologias Políticas.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. p. 47-63.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 220 p.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Concepção dialética de Educação Popular.** São Paulo: CEPIS, 1985.

_____. **Para sistematizar experiências.** Tradução de Maria Viviana V. Resende. 2 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA DIREITOS E MOVIMENTOS SOCIAIS. **Convite às organizações e movimentos sociais.** 2012. Disponível em: <<http://ipdms.blogspot.com.br/2012/03/convite-as-organizacoes-e-movimentos.html>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA DIREITOS E MOVIMENTOS SOCIAIS. **Grupos Temáticos.** Disponível em: <<http://ipdms.blogspot.com.br/p/grupos-tematicos.html>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA DIREITOS E MOVIMENTOS SOCIAIS. **Histórico.** 2014. Disponível em: <<http://ipdms.blogspot.com.br/p/programacao-ii-seminario.html>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

IZAGUIRRE, Inés. El capitalismo global hoy: Crisis mundial, máxima desigualdad, militarización creciente y nuevas perspectivas políticas en América Latina. In: MARTINS, Paulo Henrique; RODRIGUES, Cibele (Org.). **Fronteiras abertas da América Latina:** diálogo na ALAS-Associação Latino-Americana de Sociologia. Recife: Ed. Universitária da Ufpe, 2012. p. 243-267. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130206022924/FronteirasAbertas.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

KELSEN, HANS. On the borders between legal and sociological method. In: JACOBSON, Arthur J.; SCHLINK, Benhard; COOPER, Belinda. **Weimar:** A Jurisprudence Crisis. University of California Press: London/England 2002. p.57-63. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=wrGFtupNpgYC&printsec=frontcover&dq=Weimar:+a>

+jurisprudence+of+crisis&hl=pt-BR&ei=X_573#v=onepage&q&f=false Acesso em: 12 jun. 2014.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**: introdução à problemática científica do direito. CRETELLA JR, J.; CRETELLA, Agnes. (trad.). 6 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais., 2009.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. MACHADO, João Baptista. (trad.). 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KYMLICKA, Will. Estados Multiculturales y Ciudadanos Interculturales. In: V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe: Realidad Multilingüe y Desafío Intercultural, 2003, Lima. **Anais...** . Lima: Pontifica Universidad Católica Del Perú, 2003. p. 47 - 81.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 8-23. (Colección Sur Sur).

LEHER, Roberto. Reforma Universitária de Córdoba, 90 anos: Um acontecimento fundacional para a universidade latino-americana. In: SADER, Emir. **Cadernos de Pensamento Crítico Latino Americano vol. 2**. São Paulo: Clacso, 2008. p. 133-144.

LEITE, Vívian Servo. **Aula Inaugural para a Turma Especial de Direito da UEFS**. 2013. Disponível em: <<http://odireitoachadonarua.blogspot.com.br/2012/12/aula-inaugural-para-turma-especial-de.html>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

LINERA, Álvaro Garcia. **A Potência Plebeia**: Ação coletiva e identidades indígenas, operárias e populares na Bolívia. São Paulo: Boitempo, 2010. 349 p.

LOSANO, Mário G. **Os grandes sistemas jurídicos**: introdução aos sistemas jurídicos europeus e extra-europeus. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 677 p.

LUQUE, Toni Jiménez. Una mirada a los pluralismos jurídicos en América Latina desde un enfoque de interculturalidad y pluralismo jurídico criticos. In: TUDELA, Farit L. Rojas (Org.). **Pluralismos**: 11 tesis. Cochabamba: Universidad Católica Boliviana San Pablo, 2013. p. 290-322.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado**. Brasília, Centro Acadêmico de Direito, 1980. (*mimeo*)

_____. **O que é Direito**. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Problemas atuais do Ensino Jurídico**. Brasília: Obreira, 1981. 42 p.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e mudança social**. 2 ed. Expressão Popular: 2009. 286 p.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 336 p. Tradução de Felipe José Lindoso.

MARTÍ, José. **Nuestra America**. Brasília: Editora Unb, 2011. 64 p.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Manual de Educação Jurídica**. Curitiba: Juruá, 2008. 207 p.

MEDEIROS, João Telésforo. **Para a superação do ensino jurídico colonizado: à integração latino-americana**. Disponível em:

<www.fd.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=695%3Apara-a-superacao-do-ensino-juridico-colonizado-a-integracao-latino-americana&catid=186%3Atextos-e-artigos-diversos&Itemid=2907&lang=br> Acesso em: 06 jul. 2013.

MELO NETO, José Francisco de. **Universidade Popular**. João Pessoa: Editora Universitária da Ufpb, 2012. 88 p.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento descolonial: desprendimiento y apertura: Un manifiesto. **Tristes Tópicos**, p.1-29, 2006. Trimestral. (*mimeo*).

_____. Introducción. In: SCHIWY, Freya; TORRES, Nelson Maldonado; MIGNOLO, Walter D.. **(Des)Colonialidad del ser e del saber: (vídeos indígenas e y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006. p. 11-24. Colección "El desprendimiento crítico e pensamiento des-colonial: Introducción General de Walter D. Mignolo. Disponível em:

[http://books.google.com.br/books?id=PCkm0d_IBXEC&pg=PA7&lpg=PA7&dq=\(Des\)Colonialidad+del+ser+y+del+saber+\(videos+ind%C3%ADgenas+y+los+l%C3%ADmites+coloniales+de+la+izquierda+en+Bolivia\)&source=bl&ots=6EcS735L2&sig=6yFm9S_HOSIh4XpOpERMVTUPRz0&hl=ptBR&sa=X&ei=WxiUZW0IcT1qAH4woDIBg&ved=0CIMBEOgBM Ak#v=onepage&q&f=true](http://books.google.com.br/books?id=PCkm0d_IBXEC&pg=PA7&lpg=PA7&dq=(Des)Colonialidad+del+ser+y+del+saber+(videos+ind%C3%ADgenas+y+los+l%C3%ADmites+coloniales+de+la+izquierda+en+Bolivia)&source=bl&ots=6EcS735L2&sig=6yFm9S_HOSIh4XpOpERMVTUPRz0&hl=ptBR&sa=X&ei=WxiUZW0IcT1qAH4woDIBg&ved=0CIMBEOgBM Ak#v=onepage&q&f=true) Acesso em: 27 nov. 2013.

_____. **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008.

_____. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto y un caso. **Tábula Rasa**, Bogotá, v. 8, p.243-281, jul. 2008. Semestral. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600813>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Novas reflexões sobre a ideia de América Latina: a direita, a esquerda e a opção "descolonial". **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, p.239-252, mai-ago. 2008. Trimestral.

Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=564>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: 'Um discurso sobre as Ciências' revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 30. p. 667-709.

_____; GROSGOUEL, Ramón. Intervenciones Descoloniales: Una breve introducción. **Tábula Rasa**, Bogotá, v. 9, n. , p.29-37, jul./dez. 2008. Semestral.

MIRANDA, Carla. **Na práxis da Assessoria Jurídica Universitária Popular**: extensão como produção do conhecimento. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2010.

_____. Carla. **Pluralismo Jurídico e Interculturalidade**: Os direitos humanos desde as comunidades tradicionais de terreiro. In: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO, 2012, Brasília. Projeto de Pesquisa. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

MONTARULI, Silvana. El concepto de integración en el discurso de Simón Bolívar: perspectivas para el presente. In: SALAZAR, Luis Armando Suárez; LORENZO, Tania García (Org.). **Las relaciones interamericanas**: continuidades y cambios. Buenos Aires: Clacso, 2008. p. 189-212. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/salazar/07monta.pdf>>. Acesso: 22 mai. 2014.

MORAIS, Hugo Belarmino de. **A dialética entre educação jurídica e educação do campo**: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG derrubando as cercas do saber jurídico. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Departamento de Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Brasil, sozinho, tem mais faculdades de Direito que todos os países**. 2010. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918): ou qual a herança de Córdoba nos dias atuais. In: SADER, Emir. **Cadernos de Pensamento Crítico Latino Americano vol. 2**. São Paulo: Clacso, 2008. p. 121-131.

PAZELLO, Ricardo Prestes. **A produção da vida e poder dual do pluralismo jurídico insurgente**: ensaio para uma teoria de libertação dos movimentos populares no choro-canção latino-americano. 2010. 401 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Departamento de Programa de Pós Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PDPC0952-D.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

PAZELLO, Ricardo Prestes. **O "pensamento brasileiro" e o bacharelismo**: uma revisão conceitual do fenômeno bacharelístico. 2014. Disponível em: <<http://www.sociologiajuridica.net.br/numero-14/289-pazello-ricardo-prestes-o-pensamento-brasileiro-e-o-bacharelismo-uma-revisao-conceitual-do-fenomeno-bacharelistico>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

_____; MASO, Tchenna F.; KOBORA, Igor Augusto Lopes. Entre antropologia e direito: perplexidades do ensino jurídico. **Direito e Práxis**, Perplexidades No Ensino Jurídico, v. 03, n. 03, p.71-87, jul./dez. 2011. Semestral. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/download/2699/1820>>. Acesso em: 04 ago. 2013.

POUSADELA, Inés María. Introdução. In: ALEGRE, Pablo et al. **Las izquierdas latinoamericanas**: de la oposición al gobierno. Buenos Aires: Clacso, 2010. p. 9-30. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/izquierdas.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

PRADO, Fernando et al. Teoria marxista da dependência revisitada: elementos para a crítica ao novo-desenvolvimentista dos atuais governos de centro-esquerda latino-americanos. In: CASTELO, Rodrigo. **Encruzilhadas da América Latina no século XXI**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010. p. 169-190.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal Of World-systems Research**, Santa Cruz/Califórnia, v. 2, n. , p.342-386, 2000. Semestral. Disponível em: <<http://jwsr.ucr.edu/archive/vol6/number2/pdf/jwsr-v6n2.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2013.

RANGEL, Jesus Antonio de La Torre. **El derecho como arma de liberacion em América Latina**: Sociologia Jurídica y el uso alternativo del derecho. San Luís Potosí: Cenejus, 2006. 201 p. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/derecho/torre.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

REPÚBLICA DEL ECUADOR (Estado). Constituição (2008). **Constitución del Ecuador**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portalStfInternacional/newsletterPortalInternacionalFoco/anexo/ConstituicaoEquador.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

RIBAS, Luiz Otávio. PAZZELO, Ricardo Prestes. **A analogia do direito pelo “inequivocamente outro”**: A concepção de “lo nuestro” no pluralismo jurídico índio mexicano. Entrevista com Jesús Antônio de la Torre Rangel. *Captura Crítica: direito, política e atualidade*. Florianópolis, v. 2, n. 1, jan./jun. 2009.

RIBEIRO, Darcy. **A América Latina existe?** Brasília: Editora Unb, 2010. 111 p. (Darcy no bolso).

_____. **América Latina**: a pátria grande. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986. 148 p.

_____. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **O Dilema da América Latina**: Estruturas de Poder e Forças Insurgentes. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978. 263 p

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (Org.). **Educação Jurídica**. 2. ed. Florianópolis: Funjab, 2012. 392 p. (Pensando do Direito no século XXI). Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/wp-content/uploads/2012/11/VD-FINAL_2a_ed_Educacao_Juridica_05-11-2012.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

_____. **Pensando o ensino do Direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2005.

ROULAND, Norbert. **Nos confins do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão.

SÁ, Gabriela Barretto de. Entre mordanças e direitos: Ações de liberdade e resistência escrava na história do Direito no Brasil. In: XI CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. **Anais Eletrônicos**. Salvador: UFBA, 2011. p. 1 - 16. Disponível em: <<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

SÁNCHEZ, Aránzuzu Tirado. **La utopía nustramericana y bolivariana: una aproximación a las proyecciones externas de la Revolución cubana y de la Revolución bolivariana de Venezuela**. Buenos Aires: Clacso, 2011. 26 p.

SANTOS, Milton. Por uma epistemologia existencial. In: LEMOS, Amélia Inés Geraiges de et al. **Questões territoriais na América Latina**. São Paulo: CLACSO, 2005. p. 19-26.

SANTOS, Theotônio dos. La teoría de la dependencia un balance histórico y teórico. In: SEGRERA, Francisco López (Ed.). **Los retos de la globalización: Ensayo en homenaje a Theotônio Dos Santos**. Caracas: Unesco, 1998. p. 1-30. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/unesco/santos.rtf>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

_____. Subdesenvolvimento e dependência. In: LOWY, Michael. **O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais**. 3. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012. p. 398-403.

SEOANE, José; TADDEI, Emilio; ALGRANATI, Clara. Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina. In: BORÓN, Atílio; LECHINI, Gladys. **Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico: Lecciones desde África, Asia y América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2006. p. 227-250. Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/politica/PIIICuno.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2013.

SERVINDI, Servicios de Comunicación Intercultural . **Bolivia: Cuestionan Ley de la Madre Tierra no consensuada con organizaciones indígenas**. 17/10/2012. Disponível em: <servindi.org/actualidad/74784?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+Servindi+%28Servicio+de+Informaci%C3%B3n+Indigena%29>. Acesso em: 28 fev. 2013.

SIDEKUN, Antônio. Leopoldo Zea: elementos para uma filosofia da educação na América Latina. In: STRECK, Danilo (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 275-291.

SIEDER, Rachel. Pueblos Indigenas y Derechos en America Latina. In: GARAVITO, César Rodríguez. **El derecho en América Latina: Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011. p. 303-322. (Derecho y Política).

SILVA, Alexandre Magno Tavares da. Prefácio: Tornando a prática de pesquisa na educação um trabalho cooperativo e solidário. In: GONÇALVES, Luiz Gonzaga (Org.). **Paradigma Indiciário: Diálogo Aberto na Educação Popular**. João Pessoa: Editora Universitária/ufpb, 2009. p. 04-10. CD-ROM.

SILVA, Fábio de Moraes Costa Sá e. **Ensino Jurídico, um tesouro a descobrir: A construção de alternativas pedagógicas e metodológicas a partir da Reforma do Ensino Jurídico e Ensino Jurídico-Penal.** 2007. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Departamento de Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2671/1/2007_FabioCostaMoraesdeSaeSilva.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Direito como liberdade: O Direito Achado na Rua – Experiências Populares Emancipatórias de Criação do Direito.** Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília: 2008.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. **Direito como liberdade: o direito achado na rua.** Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2011. 231 p.

SOUZA, André Peixoto de. **Pensamento Jurídico Brasileiro, Ensino do Direito e a Constituição do Sujeito Político no Império (1822 - 1891).** 2011. 376 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000849404>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; KYRILLOS, Gabriela M.. **Conhecimento Jurídico Colonial e Subalterno: os desafios decoloniais e interculturais.** Anais do III Encontro Internacional de Ciências Sociais: Crise e emergência de novas dinâmicas sociais (Universidade Federal de Pelotas). Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/ifisp/ppgs/eics/dvd/documentos/gts_IIIeics/gt6/gt6raquel_e_Gabriel a.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2013.

STRECK, Danilo. José Martí e a formação de nossa América. In: STRECK, Danilo (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 135-148.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. 387 p.

TRUBEK, David M. **Max Weber sobre o Direito e a Ascensão do Capitalismo.** In: Revista Direito GV 5, Trad. José Rafael Zullo, São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, v.3, n.1, p.151-186, jan-jun 2007. Disponível em http://www.direitogv.com.br/subportais/publicaçõe/RDGV_05_pp151-186.pdf. Acesso em: 04 ago. 2013.

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. **Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba.** 1918. Disponível em: <<http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/reforma/manifiesto>>. Acesso em: 09 jun. 2014.

URQUIDI, Vivian Grace Fernandez Davila. **Descolonização e Estados Plurinacionais.** 35º Encontro Anual da Anpocs: GT Pensamento social latinoamericano. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_VivianUrquidi_Descolonizacao.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2013.

VELTZÉ, Eduardo Rodríguez. Pluralismo Jurídico y la enseñanza del derecho. In: TUDELA, Farit L. Rojas (Org.). **Pluralismos**: 11 tesis. Cochabamba: Universidad Católica Boliviana San Pablo, 2013. p. 324-344.

VENÂNCIO FILHO. **Das Arcadas ao Bacharelismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

VILELA, Ana Laura Silva. **Educação Jurídica Popular**: Reconhecendo pressupostos teóricos e práticas emancipatórias. 2011. 65 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Campus Cidade de Goiás, Universidade Federal de Goiás, Cidade de Goiás, 2011.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico**. Ponencia presentada en el Seminario Pluralismo Jurídico, Procuraduría del Estado/Ministerio de Justicia. 2009. Disponível em: <http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/institucional/eventos/docs_eventos/interculturalidad-critica-y-pluralismo-juridico>. Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tábula Rasa**, Bogotá, v. 152, n. 9, p.131-152, jun. 2008. Semestral.

WARAT, O senso teórico comum dos juristas. In: FARIA, José Eduardo de Faria (org.). **A crise do direito numa sociedade em mudança**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988. P. 31-42.

_____. **A Pureza do Poder**. Florianópolis: Editora UFSC, 1983.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico**: Fundamentos de uma nova Cultura no Direito. 3 ed. São Paulo: Alfa Ômega, 2001.

YANO, Célio. **UFPR e INCRA criam turma especial de Direito para assentados e quilombolas**. 2014. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/?p=26023>>. Acesso em: 12 jun. 2014

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Criminologia**: Aproximación desde un margen. Bogotá: Editorial Themis S. A., 1988. 281 p.

_____. La historia de los derechos humanos en América Latina. In: OLGUÍN, Leticia (Org.). **Educación y Derechos Humanos**: Una discusión interdisciplinaria. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina S.a., 1989. p. 22-80. Instituto Interamericano de Derechos Humanos; San José Costa Rica. Disponível em: <<http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Document>>

ZEA, Leopoldo. **Memória de América Latina**. Caracas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 1983. 24 p.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Políticas de extensão universitária e a disputa pela extensão**: a questão dos direitos humanos na UFPB. João Pessoa (Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação), 2010, 414 fls.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Relatório Final do Projeto de Fortalecimento do NCDH**. João Pessoa: NCDH-UFPB, 2010. (mimeo).