

MARIA APARECIDA LUCCA CAOVILLA

**A DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NA AMÉRICA
LATINA SOB A PERSPECTIVA DO BEM VIVER:
a construção de uma nova educação fundada no constitucionalismo
e na interculturalidade plural**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Direito, Programa de
Doutorado, da Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito à obtenção do título
de Doutora em Direito, Estado e Sociedade,
sob a orientação do professor Doutor Antonio
Carlos Wolkmer.

Florianópolis, 2015

*Ao Ivar, meu amor!
À Isadora e ao Gabriel, nossos amores!
Amor maior... que eu!*

*Aos que têm sede de oportunidade, de dignidade, de respeito... de
justiça!
Ao povo latino-americano!*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por meio do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito (PPGD/UFSC), seus professores e professoras, pela acolhida e reconhecida contribuição à minha formação acadêmica e profissional. Aos funcionários e funcionárias da secretaria do PPGD, minha gratidão por todo suporte e ajuda nesses quatro anos em que transitei e usufruí do bom convívio.

À Unochapecó, por meio da equipe da Vice-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, aos professores e professoras, técnicos e técnicas, que me auxiliaram para que fosse possível concluir essa etapa de minha vida acadêmica.

Ao meu orientador, professor doutor Antonio Carlos Wolkmer, por aceitar o desafio de orientação desta tese, tornando possível explorar novos caminhos no contexto da educação jurídica.

Aos familiares e amigos, por todo apoio, companheirismo e parceria.

Às queridas professoras Odete e Silvana... imprescindíveis!

A Deus, pela força, inspiração e luz... pela fé!

RESUMO

Diante da necessidade de construção de uma nova cultura constitucional de integração latino-americana e criação de um diálogo intercultural para efetivação do Direito como elo de transformação para a libertação, o presente estudo propõe-se repensar um novo modelo jurídico, a fim de fazer germinar a semente para uma sociedade mais equitativa, ancorando-se num paradigma comunitário-participativo, em que o equilíbrio e a complementaridade estarão interligados. Ao descortinar-se um novo constitucionalismo, emerge outro projeto político-comunitário, que parte especificamente da América Latina, exigindo um Direito descolonizado, considerando que os movimentos sociais podem ser um mecanismo de desconstrução do direito tradicional, tendo no pluralismo jurídico um mecanismo capaz de fazer o contraponto ao estatismo, com possibilidades dinâmicas e aptas para a proposta de uma educação jurídica epistemologicamente contemporânea, baseada no “bem viver”. Nesse sentido, o projeto do “bem viver” questiona o Estado predador, hierárquico e individualista, no resgate de uma identidade perdida e que precisa ser reconstituída. Toda essa reflexão vai ao encontro de um desejo de reconstrução da vida, repercutindo nas condições adversas da humanidade, que o modernismo e o capitalismo submergiram. Para tanto, é necessário sair de uma visão monocultural e emergir para os estados plurinacionais, descolonizando-os, posto que imperam baseados numa individualidade que deteriora a capacidade natural do humano, que não é único no mundo, que precisa respeitar a natureza à sua volta, para perceber que tudo vive, está interconectado e é interdependente. O enfrentamento do tema exige determinação. Trata-se de estudo inovador, tendo em vista os aspectos formais que o permeiam – políticos, econômicos, históricos e institucionais, somando-se o capitalismo desenvolvimentista travestido de modernismo – afetando diretamente o objeto da pesquisa e refletindo numa cultura de organização jurídica e educacional dogmatizada e esgotada, que precisa ser recuperada para que a sociedade alcance um paradigma comunitário-participativo no âmbito da educação jurídica. Ao concluir-se a pesquisa, sinaliza-se no sentido de que é possível haver mudança epistemológica, no âmbito da educação jurídica, propondo a renovação dos saberes, levando em conta as experiências sociais vivenciadas em países da América Latina, com base no pluralismo jurídico comunitário-participativo, evidenciando as tendências do Direito a partir da ampliação das demandas populares e do ativismo social, protagonizadas nos novos direitos, na interculturalidade,

bem como nas experiências ancestrais, para almejar um equilíbrio com todas as formas de existência.

Palavras-chave: Descolonização do Direito. Ensino jurídico. Constitucionalismo latino-americano. Pluralismo. Interculturalidade. Bem viver. Alteridade.

ABSTRACT

Confronted with the necessity of building a new constitutional culture of Latin American integration, and the creation of an intercultural dialogue for the achievement of the Law, as a link of transformation for the freedom, this study aims to rethink a new legal model in order to germinate the seed for a more equitable society, anchoring in a community-participatory paradigm, in which the balance and the complementarity will be interconnected. While uncovering up a new constitutionalism, a new political and community project emerges, which starts specifically from Latin America, demanding a decolonized Law, considering that social movements can be a deconstruction mechanism of the traditional law, having in the legal pluralism, a mechanism able to make the point against the statism, with dynamic possibilities able to the proposal of a epistemologically contemporary legal education based on the “good living”. In this sense, the “good living” project questions the predator, hierarchical and individualistic State, in the rescue of a lost identity which needs to be reconstituted. All this reflection meets a desire for the reconstruction of life, reflecting the adverse conditions of humanity, where modernism and capitalism submerged. Therefore, it is necessary to leave a monocultural vision and emerge to the plurinational states, decolonizing them, since they rein based on an individuality which deteriorates the natural capacity of the human being, who is not unique in the world, that needs to respect nature around them, to notice that everything is alive, everything is interconnected and interdependent. Facing the issue requires determination. This is a groundbreaking study considering the formal aspects which permeates it – political, economic, historical and institutional, adding up the developmental capitalism disguised as modernism – which directly affects the research object and reflecting in a culture of legal and educational organization that is dogmatic and exhausted, which needs to be recovered for the society to reach a community-participatory paradigm in the scope of legal education. By concluding this research, it is signaled that it is possible to have epistemological changes, in the scope of legal education, promoting the renewal of knowledge, taking into account the social lived experiences in Latin American countries, based on the community-participatory legal pluralism, highlighting the trends of Law from the expansion of popular demands and social activism, performed in the new rights, in the interculturality, as well as in the ancestral experiences to aim a balance among all the existing forms.

Keywords: Decolonization of Law; Legal education; Latin American constitutionalism; Pluralism; Interculturality; Good living; Alterity.

RESUMEN

Frente a la necesidad de construcción de una nueva cultura constitucional de integración latinoamericana y a la creación de un diálogo intercultural para la efecto del derecho como helo de transformación para la liberación, el presente estudio propone repensar un nuevo modelo jurídico, a fin de hacer germinar la semilla hacia una sociedad más equitativa, basándose en un paradigma comunitario-participativo, en el que el equilibrio y la complementariedad estarán interaliados. Al descortinarse un nuevo constitucionalismo, emerge otro proyecto político-comunitario, que parte específicamente de América Latina, exigiendo un Derecho descolonizado, considerando que los movimientos sociales pueden ser un mecanismo de desconstrucción del derecho tradicional, teniendo en el pluralismo jurídico un mecanismo capaz de hacer el contrapunto al estatismo, con posibilidades dinámicas y aptas para la propuesta de una educación jurídica epistemológicamente contemporánea, basada en el vivir bien. En ese sentido, el proyecto del vivir bien cuestiona al Estado predador, jerárquico e individualista, en el rescate de una identidad perdida y que precisa ser reconstituida. Toda esa reflexión va al encuentro de un deseo de reconstrucción de la vida, repercutiendo en las condiciones adversas de la humanidad, que el modernismo y el capitalismo sumergieron. Para tanto, es necesario salir de una visión monocultural y emerger para los estados plurinacionales, descolonizándolos, puesto que imperan en una individualidad que deteriora la capacidad natural del humano, que no es único en el mundo, que precisa respetar a la naturaleza, para percibir que todo vive, está interconectado y es interdependiente. El enfrentamiento del tema exige determinación. Se trata de un estudio innovador, teniendo en vista los aspectos formales que lo permean – políticos, económicos, históricos e institucionales, sumándose al capitalismo desarrollista travestido de modernismo - afectando directamente al objeto de la investigación y reflejándose en una cultura de organización jurídica y educacional dogmatizada y agotada, que precisa ser recuperada para que la sociedad alcance un paradigma comunitario-participativo en el ámbito de la educación jurídica. Al concluir la investigación, son presentadas propuestas de cambio epistemológico, en el ámbito de la educación jurídica, proponiendo la renovación de los saberes, llevando en consideración las experiencias sociales vivenciadas en países de América Latina, con base en el pluralismo jurídico comunitario-participativo, evidenciando las tendencias del Derecho a partir de la ampliación de las demandas populares y del activismo social,

protagonizadas en los nuevos derechos, en la interculturalidad, así como en las experiencias ancestrales, para alcanzar un equilibrio con todas las formas de existencia.

Palabras-clave: Descolonización del Derecho. Enseñanza jurídica. Constitucionalismo Latinoamericano. Pluralismo. Interculturalidad. Vivir bien. Alteridad.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – A DOMINAÇÃO COLONIAL NA AMÉRICA LATINA	23
1.1 A historicidade da América Latina	23
1.2 A dominação colonial hispânica.....	32
1.3 A dominação colonial portuguesa.....	41
1.4 O projeto da Modernidade: o encobrimento do “Outro”	46
1.5 A formação do direito constitucional no Brasil.....	59
1.6 Um modelo dominante: a colonialidade epistêmica e o Direito como forma de colonialidade	79
CAPÍTULO 2 – CONSTITUCIONALISMO LATINO- AMERICANO: POR UMA CULTURA DO BEM VIVER.....	89
2.1 Os novos padrões de dependência: o neoliberalismo na América Latina	90
2.2 Filosofia da libertação: contribuições para a descolonização do Direito	113
2.3 As experiências sociopolíticas da Bolívia e do Equador na construção do “bem viver”.....	134
CAPÍTULO 3 – ABERTURAS PARA UM PROJETO PROMISSOR DE DESCOLONIZAÇÃO DO SABER EM ANTONIO CARLOS WOLKMER, ENRIQUE DUSSEL E PAULO FREIRE	155
3.1 Paulo Freire e as contribuições para uma educação libertadora	155
3.2 Dussel e a filosofia da libertação.....	173
3.3 O pluralismo jurídico comunitário-participativo de Antonio Carlos Wolkmer– um novo horizonte à educação jurídica	183
3.4 Panorama do ensino jurídico no Brasil do século XXI.....	212
CAPÍTULO 4 – POR UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA À AMÉRICA LATINABASEADA NO BEM	

VIVER: UMA PRÁTICA INTERCULTURAL E PLURAL.....	223
4.1 O ensino jurídico simbólico no Brasil	226
4.2 “Bem viver”: mudar a educação para mudar o mundo.....	240
4.3 América Latina – universidade ou pluriversidade?	257
4.4 Por uma educação jurídica libertadora	264
5 CONCLUSÃO	271
REFERÊNCIAS.....	279

1 INTRODUÇÃO

As desigualdades sociais no âmbito da América Latina têm profundas raízes no processo colonizador, que não enxerga além dos paradigmas já reconhecidos, essencialmente individuais, normativos, burocratas, positivistas e excludentes, fundados exclusivamente no modelo de dominação colonial e capitalista.

O contexto de um pensamento político-jurídico convencional, de governos centralizados, separados da sociedade e das diferentes culturas latino-americanas, de organização social e de Estado esgotados, não atende mais às expectativas da sociedade do século XXI, que vem sofrendo o aumento das desigualdades, da violência, do consumismo, da falta de união para a finalidade de uma construção social e coletiva. Há, conseqüentemente, a necessidade de encontrar outros meios de organização social e política, para um sistema de justiça mais horizontal e informal.

Identifica-se um modelo de ensino jurídico que não reflete as necessidades de preparação profissional e humana condizentes com a realidade social, e uma cultura jurídica tradicional, antidemocrática, excludente, que não atende aos anseios de uma sociedade que se transforma velozmente.

A partir dos novos movimentos sociais, que estabelecem um marco importante no processo de organização social dos povos andinos, diante da diversidade dos grupos e dos povos e da tentativa de integração estabelecida por uma identidade étnica politizada, ressurge a cultura política indígena, na luta por recursos naturais estratégicos, rompendo a ideia do Estado-nação, criando um Estado plurinacional, estabelecendo uma nova diretriz jurídica para um novo Estado: do constitucionalismo intercultural, com o objetivo de superar o modelo liberal, o domínio colonial e reestruturar as relações políticas e sociais na América Latina.

Surgem, nesse cenário, importantes e novos processos reivindicatórios de direitos, propostas de reformulação das instituições públicas, de legitimação do Estado descolonizado. Para a Bolívia e o Equador, o século XXI chegou com uma nova expectativa, pois, a partir das lutas dos movimentos sociais, ascenderam-se novas matrizes teóricas para outras perspectivas no âmbito da efetivação dos valores e dos direitos humanos, cujo debate se instaurou a partir da realidade pluriétnica, com a satisfação das necessidades concretas da população, sempre com a permanente participação crítica do povo.

Essas experiências retratam as possibilidades de avanços para a construção de novos caminhos e fazem pensar a possibilidade de aliar a justiça e o pluralismo, na perspectiva da interculturalidade, como um caminho a ser percorrido na construção de um novo Direito para uma nova sociedade.

Percorrendo os princípios e valores da “mãe terra”, descobrem-se os caminhos do “bem viver”, que perpassam pelas discussões da dicotomia *ser humano-natureza*, os filhos da “mãe terra”, que retomam o significado da própria vida e buscam construir uma identidade humana, reafirmando a importância do equilíbrio com todas as formas de existência, resgatando a sabedoria ancestral.

O tema desta pesquisa insere-se, pois, no contexto do pluralismo jurídico comunitário-participativo e do constitucionalismo latino-americano. O marco teórico ancora-se no pluralismo jurídico: fundamentos para uma nova cultura do Direito, de Antonio Carlos Wolkmer (2011), diante da edificação de uma nova instância de normatividade social que transcenda as formas de dominação da modernidade burguês-capitalista. O novo pluralismo jurídico, de “base democrático-participativa”, emerge da reorganização da racionalidade e do refluxo político dos novos sujeitos coletivos, desligado da concepção individualista do mundo, na desumanização das relações sociopolíticas, que resulta de uma síntese social de todos os anseios individuais e coletivos. Constitui-se na criação de um pluralismo de sujeitos coletivos, ancorado no desafio de construir uma nova hegemonia, que contemple o equilíbrio da vontade coletiva, sem negar o pluralismo dos interesses particulares.

Os fundamentos da proposta do pluralismo jurídico comunitário-participativo ancoram-se na constatação do esgotamento da cultura projetada pela modernidade industrial-capitalista, diante das crises de legitimidade normativa. Se o processo de racionalização que penetrou todos os níveis da sociedade moderna, de um lado, desencadeou o progresso material, técnico e científico dos sistemas de organização da vida produtiva, de outro, não conseguiu evitar que as próprias conquistas materiais atingissem, profundamente, a liberdade, a qualidade de vida e a evolução das condições culturais e espirituais humanas, sendo necessário avançar na formulação de uma “ética da alteridade”, de cunho libertário.

O problema de pesquisa questiona se o pluralismo jurídico, diante dos sinais de emergência e de consolidação de um novo paradigma jurídico, fundado nas experiências do constitucionalismo latino-americano, pode ser o fundamento para uma nova epistemologia

educacional e pedagógica no âmbito do ensino jurídico, na perspectiva de uma educação jurídica intercultural e do pluralismo jurídico (latino-americano).

As questões de pesquisa analisam se, pedagogicamente, o sistema de ensino e de preparação profissional na área jurídica está apto a responder às demandas da nova sociedade que está emergindo. Se é possível construir um novo currículo de formação nos cursos jurídicos que tenha como premissa a repolitização do Direito dada sua função na organização social. Se, no âmbito do ensino jurídico, é possível provocar uma “revolução democrática da justiça”. Se é utópico pensar em mudança no modo de ensinar o Direito com base numa educação com visão jurídica pluralista, democrática e antidogmática, para a autonomia, emancipação e libertação do ser humano.

Para alcançarmos os objetivos desta pesquisa, ancoramos o desenvolvimento da tese na pesquisa bibliográfica, em autores que pensam a partir da margem, da periferia, do lugar do outro, da alteridade, o que implica, necessariamente, pensamentos abertos; são autores como Eduardo Galeano, Jesús Antonio de la Torre Rangel, Roberto Lyra Filho, Darci Ribeiro, Enrique Dussel, Paulo Freire, Bartolomeu de las Casas, Franz J. Hinkelammert, Antonio Enrique Perez Luño, Boaventura de Sousa Santos, Anibal Quijano, Fernando Huaunacuni Mamani, Carlos Frederico Marés, Catherine Walsh, Eugenio Raul Zaffaroni, Roberto Viciano Pastor, Rubén Dalmau, Marena Briones Velastegui, Luiz Alberto Warat, Anísio Teixeira, Germana de Oliveira Moraes, Walter Mignolo, Carlos Frederico Marés, Edgardo Lander, Octavio Ianni, Raul Fonet-Betancourt, Edgar Morin, Leonardo Boff, entre tantos outros.

Considerando as experiências do constitucionalismo latino-americano, utilizamos o método dedutivo, que possibilita a aplicação de princípios gerais a casos específicos – como é o caso do reconhecimento oficial do pluralismo jurídico na Constituição da Bolívia de 2009, juntamente com a criação de um Tribunal Pluricultural –, que permite reavaliar as premissas do Direito no cotidiano, considerado como um campo fértil de tensões sociais, e que somente poderá satisfazer as necessidades concretas da população quando tiver reconhecido esse caráter político próprio. Tal método é fundamental ao desenvolvimento desta tese, tendo em vista a proposta de pesquisa mirar para o fundamento de uma nova cultura do Direito, baseada no pluralismo jurídico, na interculturalidade e na construção de uma educação jurídica fundamentada no “bem viver”.

Para responder ao problema de pesquisa, bem como alcançar os objetivos propostos, buscou-se caracterizar o pluralismo jurídico, a interculturalidade e o movimento do constitucionalismo latino-americano do século XX, que inauguraram a entrada neste novo século, de novas experiências no campo do pluralismo jurídico, averiguando suas bases epistemológicas e seus pressupostos. Assim, são analisadas e estudadas teorias sobre o Pluralismo Jurídico Comunitário: fundamentos para uma nova cultura do Direito, de Antonio Carlos Wolkmer; a Ética da Libertação, de Enrique Dussel; a Pedagogia da Autonomia, da Esperança e do Oprimido, de Paulo Freire; e, na perspectiva do “bem viver”, na sabedoria ancestral andina, as propostas do movimento do constitucionalismo latino-americano, as Cartas do Equador e da Bolívia, alicerçadas no processo constituinte.

Trabalhamos com os conceitos, quanto ao pluralismo jurídico, que, segundo Antonio Carlos Wolkmer, “é um referencial cultural de ordenação compartilhada que considera a multiplicidade de manifestações ou práticas normativas num mesmo espaço sociopolítico, interagidas por conflitos ou consensos, podendo ser ou não oficiais e tendo sua razão de ser nas necessidades existenciais ou culturais” (2001, p. XVI).

O pluralismo jurídico na América Latina surge da necessidade do Direito em resolver demandas jurídicas com o objetivo de defesa das necessidades dos excluídos, considerando que a realidade latino-americana sofre a desigualdade social ante a pluralidade étnica inferiorizada socialmente, resultado do processo de colonização. Assim, “a importância deste uso da juridicidade pelos pobres constitui o fato de poder apresentar alternativas à lógica do Direito dominante, pois assim o desmistifica e configura um novo tipo de relações sociais” (DE LA TORRE RANGEL, 1997 apud WOLKMER, 2001, p. 203, 204).

Essa interculturalidade, de acordo com Fleuri (2013, não paginado), “é o conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade”, ao contrário, “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos”.

Quanto ao constitucionalismo latino-americano, as pesquisas ancoraram-se nas Constituições da Bolívia e do Equador, pois são parte de uma corrente conhecida como o “novo constitucionalismo latino-americano”. Trata-se dos avanços do constitucionalismo europeu depois da Segunda Guerra Mundial, em evoluir naquilo que o constitucionalismo europeu não avançou: a democracia participativa, a

efetivação dos direitos sociais e de outros direitos, a busca de um novo papel da sociedade no Estado e a inclusão das minorias marginalizadas. Essas constituições têm denominadores comuns óbvios, especialmente no campo da participação, da economia e de uma vigência efetiva dos direitos para todos (DALMAU, 2009).

Nesse contexto, o “bem viver” surge como uma alternativa entre as sociedades historicamente mazeladas, para debater os mecanismos possíveis e as respostas aos problemas que o desenvolvimentismo do século XXI enfrenta. É tanto uma crítica ao desenvolvimentismo, como um ensaio de alternativas. É um questionamento que abandona a ideia convencional de desenvolvimento e não procura reformá-la. Pelo contrário, quer transcendê-la. O bem viver, enquanto conceito plural e em construção, discorre no campo dos debates teóricos, mas também avança nas práticas, quer sejam naquelas dos povos indígenas e nos movimentos sociais, como na construção política, dando seus primeiros passos nas recentes constituições da Bolívia e do Equador. Para além da diversidade de posturas no interior do bem viver, aparecem elementos unificadores-chave, tais como: o questionamento ao desenvolvimento entendido como progresso ou a reivindicação de outra relação com a Natureza. O “bem viver” não é, portanto, um desenvolvimento alternativo, mas, dentro de uma longa lista de opções, se apresenta como uma alternativa a todas essas posturas (GUDYNAS; ACOSTA, 2011).

O ensino jurídico, nessa direção, precisa ser ressignificado, no propósito da renovação dos saberes, fundamentado nas necessidades da sociedade. Uma proposta de ensino jurídico deve levar em conta as experiências sociais vivenciadas em países da América Latina, a partir da ampliação das demandas populares e do ativismo social, protagonista de novos direitos, que exigem novas formas de organização social.

No contexto da descolonização do Direito, promover uma educação descolonizadora como modelo adequado para uma educação jurídica crítica e conscientizadora, que reconhece o protagonismo e o potencial transformador de cada pessoa considerando os educandos sujeitos de sua própria libertação, é o que vislumbramos como uma potencial ferramenta de mudanças.

A proposta de uma ética da alteridade, emerge das próprias lutas, conflitos, interesses e necessidades de sujeitos individuais e coletivos insurgentes em permanente afirmação, propondo-se libertária, por estar diretamente inserida nas práticas sociais, materializando-se como instrumento pedagógico que melhor se adapta aos propósitos de conscientização e transformação dos povos dependentes, do capitalismo periférico, bem como das lutas e das guerras de libertação nacional e das

resoluções dos povos oprimidos.

No primeiro capítulo, busca-se compreender o processo de dominação colonial havido na América Latina e o regime de inferioridade e exclusão aos quais os povos foram submetidos, bem como a perspectiva de mudança desse paradigma a partir da proposta de estudo elaborada. A fim de transformar essa realidade, assume-se o desafio de compreender a verdadeira história da América Latina, uma vez que o tempo presente está vinculado diretamente a esse remoto passado. Olhar para trás significa olhar para a própria realidade.

O enfrentamento desse tema exige muita determinação, tendo em vista os aspectos formais que o permeiam – políticos, econômicos, históricos, institucionais e, inclusive, o capitalismo desenvolvimentista travestido de modernismo –, fatores que afetam diretamente o objeto da pesquisa e refletem sobre uma cultura de organização jurídica e educacional impregnada, num modelo oficial de Estado arcaico, ultrapassado, esgotado, que precisa de ressignificação para criar uma nova cultura, para outra proposta de sistema de justiça, que deve ancorar-se na pluralidade, na interdisciplinaridade, na interculturalidade e na alteridade.

No segundo capítulo, investiga-se o momento de mudança paradigmática na América Latina para compreender quem são os agentes criadores, transformadores de uma nova cultura democrática, olhando para as organizações comunitárias, afetadas pela modernidade/colonialidade e, agora, na contemporaneidade, pelas leis do mercado. Nesse caminhar entre fronteiras, será necessário atravancar as várias muralhas porque estamos envolvidos na academia jurídica, perpassando pelas alternativas germinadas a partir das epistemologias do Sul, da cultura do “bem viver”, da democracia intercultural, inauguradas pelo constitucionalismo latino-americano.

O constitucionalismo clássico e suas rupturas também são tratados com a importância devida, em face da colonialidade constitucional, que precisa ser repensada a partir do pluralismo jurídico democrático-participativo. As experiências sociopolíticas das Constituições do Equador e da Bolívia na construção de uma democracia intercultural servem de base para estruturação de toda esta pesquisa, que se funda na reformulação da própria democracia, sustentada pela interculturalidade. O “bem viver” torna-se o centro de todo o resgate cultural, ancestral e espiritual movido pelos povos andinos, surgindo daí as novas institucionalidades, os Estados plurinacionais, a Justiça comunitária.

No terceiro capítulo, analisa-se o sistema de educação a partir de Enrique Dussel e Paulo Freire, na perspectiva da libertação do homem, a fim de entender a viabilidade de um novo projeto de educação jurídica, fugindo à lógica do tradicional ensino jurídico, abordando o velho paradigma da educação no Brasil, com enfoque na área do Direito, e avançando para a compreensão do processo de descolonização da cultura e do ensino do Direito – que tem levado a burocratização, formalismo e individualismo das práticas jurídicas no Brasil e na América Latina –, ancorado no projeto do pluralismo jurídico comunitário-participativo proposto pelo professor Antonio Carlos Wolkmer, que embasa toda a proposta desta pesquisa.

A intenção é pensar uma proposta de educação plural, intercultural e interdisciplinar para a compreensão dos problemas sociais, objetivando a emancipação e a autonomia das pessoas, visando a uma mudança de orientação epistemológica, de forma a renovar a Teoria Crítica do Direito com a criação de Escolas de Direito que tenham entre as suas finalidades o enfrentamento dos problemas da sociedade, o reconhecimento às diferenças, à pobreza, à marginalidade. Quer-se encontrar um novo caminho para a educação jurídica na América Latina, com o propósito de renovar o processo de construção dos saberes com fundamento nas necessidades de sociedade e da libertação do homem.

No quarto capítulo, com base no pluralismo jurídico comunitário-participativo, propõe-se uma outra concepção de ensino jurídico, lançando mão de uma educação jurídica para o “bem viver”, como estratégia de empoderamento das pessoas, especialmente em contextos de exclusão extrema, como estamos vivenciando no Brasil e em toda a América Latina. O intento é superar os muros de uma cultura jurídica individualista no contexto da formação e atuação dos profissionais da área jurídica, avançando no reconhecimento das práticas plurais, comprometidas com propostas libertadoras, capazes de romper com as desigualdades, a opressão e a subalternidade na sociedade.

A partir das utopias dos povos do Equador e da Bolívia, e das reformas constitucionais havidas, evidenciamos possibilidades de um câmbio civilizatório e, nesse contexto, a educação ocupa um lugar privilegiado quanto aos processos de transformação, abandonando sua função de reprodutora para colaborar com a gestação de um mundo mais justo, democrático, capaz de contribuir para que cada ser humano seja mais humano, construindo-se como tal, como uma educação transformadora, como uma educação para o bem viver, ante a possibilidade de que todo processo educativo se faça das sabedorias

múltiplas, das capacidades criativas, expressivas e reflexivas, que compõem o mosaico brasileiro. Essas sabedorias foram e ainda são sistematicamente censuradas, desprezadas, subalternizadas pelo sistema educativo tradicional, conformado no cientificismo. Para tanto, apostamos na pesquisa, no ensino e na extensão comunitária como possibilidade de resgatar, ressignificar e reintegrar as práticas daqueles considerados “outros”, valorizando sua existência no mundo.

Por fim, a linha de pesquisa à que se vincula esta tese na Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD), é Constituição, Cidadania e Direitos Humanos, sob a área de concentração Direito, Estado e Sociedade.

CAPÍTULO 1

A DOMINAÇÃO COLONIAL NA AMÉRICA LATINA

Um homem da aldeia de Negu, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas. — O mundo é isso — revelou — Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. (Eduardo Galeano)

1.1 A historicidade da América Latina

Não são poucos os estudos existentes sobre a América Latina. No entanto, estão ancorados em fontes narrativas de cronistas europeus, que criaram uma historiografia oficial, como um produto focado sob o viés da legitimidade de classes letradas. A questão é que até 1492 não houve empiricamente uma História Universal¹. Aníbal Quijano (2005b) afirma que “A produção histórica da América Latina começa com a desintegração de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica que chegou ao nosso conhecimento.”

A complexidade latino-americana é produto de sua própria formação e de sua deformação histórica. A marginalização, os processos conflituosos e o subdesenvolvimento vivenciados atualmente são frutos de um passado que propiciou tal arranjo. Contudo, a partir de uma visão hegemônica, eurocêntrica, perde-se o substrato necessário para a compreensão dessa realidade.

¹ “O processo de historicidade da América Latina tem sido caracterizado por uma trajetória construída pela dominação interna e submissão externa. Trata-se de uma cultura montada a partir da lógica da colonização, exploração, dominação e exclusão dos múltiplos segmentos étnicos, religiosos e comunitários. Uma história de contradições, marcada pelo autoritarismo e violência de minorias, e pela marginalidade e resistência das maiorias, ausentes da história, como os movimentos indígenas, negros, camponeses e populares.” (WOLKMER, 2004, p. 2).

Para os que concebem a História como uma disputa, o atraso e a miséria da América Latina são resultado de seu fracasso. Perdemos; os outros ganharam, ganharam graças ao que nos perdemos: a história do subdesenvolvimento da América Latina integra a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros: os impérios e seus agentes nativos. Na alquimia colonial e neo-colonial, o ouro se transforma em sucata e os alimentos se transformam em veneno. (GALEANO, 2001, p. 14).

Mediante ataques maciços e agressivos ao continente considerado subdesenvolvido e diante do moderno sistema mundial, pouco se percebe sobre os muitos porquês da condição latino-americana. Essa parte do globo sofreu processos que a diferenciam do restante do planeta; foi moldada pela colonização, que culminou em uma sociedade subordinada ao sistema internacional, regido pelo sistema capitalista e pelo pensamento ocidental.

É a América Latina, a região das veias abertas. Desde o descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal tem-se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas, ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar têm sido sucessivamente determinados, de fora, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. A cada um dá-se uma função, sempre em benefício do desenvolvimento da metrópole estrangeira do momento, e a cadeia das dependências sucessivas torna-se infinita, tendo muito mais de dois elos, e por certo também incluindo, dentro da América Latina, a opressão dos países pequenos por seus vizinhos maiores e, dentro das fronteiras de cada país, a exploração que as grandes cidades e os portos exercem sobre

suas fontes internas de víveres e mão-de-obra. (Há quatro séculos, já existiam dezesseis das vinte cidades latino-americanas mais populosas da atualidade.) (GALEANO, 2001, p. 14).

Olhando criticamente para a história da América Latina, percebe-se a construção lógica de uma realidade inferiorizada, chamando à reflexão sobre temas que marcaram profundamente seu próprio destino. Trata-se de um continente que foi inventado pelo mercantilismo, transformado pelo imperialismo, modificado pelo colonialismo e transfigurado pela globalização exacerbada. Um continente que segue sendo determinado pelas configurações e os movimentos internacionais, os quais continuam a impor um modelo de dominação que perpetua a injustiça e a miséria.

Pode-se dizer tudo, ou quase tudo, sobre a América Latina, a partir de três palavras apenas: colonialismo, modernidade, capitalismo. O trabalho de pensamento tem o poder de desdobrá-la em outras imagens e ideias: com elas, através delas, pode-se meditar sobre as astúcias, violência, espoliação, massacre, dominação, globalização – todas controvérsias da vida cultural e política. Mas, muito além das controvérsias e aproximações possíveis, nada disso se comparava ao legado imposto aos latino-americanos: desconhecimento de si, desprezo, desconfiança e desdém pelo Outro – em síntese, o esquecimento das origens comuns e a permanente construção de uma antipatia ‘essencial’. A América Latina nunca esteve no centro das nossas interrogações políticas. As ‘relações’ entre povos já nasceram, pois, corrompidas pela oposição dos que chegaram para dominar. (NOVAES, 1999, p. 9).

Assim, a construção do espaço latino-americano não se faz deslocada do contexto europeu; logo, por ele foi influenciada. Os resquícios da colonização se encontram latentes ainda hoje nas relações que se estabelecem, tanto econômicas quanto políticas, sociais e culturais, perdurando mesmo após a independência e a consolidação de novos Estados. Os países latino-americanos tiveram de enfrentar o desafio de levantar economias arrasadas, organizar novos sistemas de governo, criar novas legislações. Enquanto isso, a Europa, por sua vez,

já consolidada como centro do capitalismo mundial, tornou-se hegemônica, monopolizando a produção do conhecimento, como parte de um novo poder universal, rearticulando-se nas novas formas globais de colonialidade do poder.

A colonialidade (do poder, do saber e do ser) é responsável por destituir, subalternizar todas as outras formas de sentir, acreditar dos mais distintos povos colonizados, expropriando-os de suas culturas com a intenção de imprimir neles o modelo europeu “de conhecer, viver e ser”, naturalizando a partir daí uma nova racionalidade, considerada a única válida, reproduzida sobre o mito da Modernidade.

Diante de um contexto de subordinação econômica, política e cultural, os povos marginalizados clamam por direitos. Paradoxalmente, a “[...] injustiça instalada em nossa sociedade latino-americana não é porque não se aplica o Direito, mas sim resultado da própria aplicação do Direito vigente.” (DE LA TORRE RANGEL, 2005).

[...] o Direito «diríamos, o ‘sistema de direito vigente’» colocou-se distante da realidade concreta, incapaz de compreender a complexidade do ‘Outro’ enquanto absolutamente ‘Outro’. Absolutamente distante da realidade concreta, transforma-se em metalinguagem, cujo objeto já não é o Direito, mas o próprio discurso sobre o Direito. Instrumento de dominação a serviço de uma Totalidade excludente, desencadeando uma *práxis de dominação* ainda acorrentada aos esquemas formalistas e tradicionais e ao juspositivismo. (ALMEIDA, 2001, p. 48).

Roberto Lyra Filho (1982) enfatiza que devemos reexaminar o Direito, não como ordem estagnada, mas como positivação em luta, dos princípios libertadores, na totalidade social em movimento. O Direito, então, deve ser visto como processo histórico, não como coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir a ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as suas conquistas. Eis o que desafia o Direito: repensar seus próprios conceitos, práticas, valores e paradigmas, para que emancipe as vítimas sofredoras, excluídas, subordinadas, principalmente nas humanidades latino-americanas periféricas.

Trata-se de operacionalizar uma formulação de alcance teórico-prático que permita o profundo questionamento e da desmontagem das formas hegemônicas de saber e de representação social que têm mantido a cultura da dominação. Impõe-se, assim, explicitar a natureza da libertação que se propõe e, posteriormente, fazer a opção, apontar e trazer subsídios para articular uma ‘teoria crítica’ capaz de contribuir para se repensar uma cultura político-jurídica na perspectiva latino-americana. (WOLKMER, 2004, p. 6).

De acordo com Antonio Carlos Wolkmer, o pluralismo jurídico mostra-se capaz de aproximar a produção do Direito da sociedade, contribuindo para a concretização de uma sociedade mais justa e igualitária.

Torna-se imperativo que o pluralismo como novo referencial do político e do jurídico esteja necessariamente comprometido com a atuação de novos sujeitos coletivos (legitimidade de autores), com a satisfação das necessidades humanas essenciais (‘fundamentos materiais’) e com o processo político democrático de descentralização, participação e controle comunitário (estratégia). Soma-se ainda a inserção do pluralismo jurídico com certos ‘fundamentos formais’ com a materialização de uma ‘ética concreta da alteridade’ e a construção de processos atinentes a uma ‘racionalidade emancipatória’, ambas capazes de traduzir a diversidade e a diferença das formas de vida cotidiana, a identidade, informalidade e autonomia dos agentes legitimadores. (WOLKMER, 2001, p. 233-234).

Assim, faz-se necessária uma nova proposta educativa no âmbito jurídico, que se comprometa em relacionar o passado com o presente, de modo a resistir criticamente às formas de opressão, de violência e de exclusão gestadas nas relações de dominação e de desigualdade sistemáticas que vêm sendo vivenciadas ao longo da história.

Neste sentido, uma concepção de educação jurídica que herda os princípios da educação de Paulo Freire, acrescentada aos ideais da Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel, e do pluralismo jurídico, de Antonio Carlos Wolkmer, pretende contribuir para a criação de uma perspectiva crítica capaz de transcender as dicotomias delineadas por pensadores europeus, que inspiraram o Direito, pois “[...] aprender o que é Direito nas ‘obras’ da ideologia dominante só poderia, evidentemente, servir para um dos dois fins: ou beijar o chicote com que apanhamos ou vibrá-lo no lombo dos mais pobres, como nos mande qualquer ditadura.” (LYRA FILHO, 1982).

Os esforços somam-se, ainda, a um novo movimento, denominado constitucionalismo latino-americano, que se funda numa perspectiva epistêmica subalterna, num saber que, vindo de baixo, na perspectiva crítica do conhecimento hegemônico e das relações de poder envolvidas, procura entender as dificuldades e possibilidades latino-americanas na tentativa de uma profunda transformação social.

Os caminhos teóricos percorridos para elaboração deste primeiro capítulo iniciam-se pelo processo de colonização², procurando identificar o “nosso” lugar, como povos subalternos, na organização e constituição de uma história mundial, para entender como e até que ponto a colonização produziu relações de poder e de saber. Isso, para a afirmação de uma epistemologia marcadamente monocultural, diante de um contexto essencialmente plural latino-americano, buscando compreender o papel do Direito, que acabou sendo absorvido pela concepção instrumental de conhecimento, configurado por um único modelo epistemológico – pois na atualidade não se “pensa” o Direito, obedece-se o direito, e o ensino jurídico é refém desse paradigma, protagonizando a subalternidade de saberes, com a perspectiva ilusória de que é possível ensinar tudo a todos.

Para entender a contemporaneidade, é necessário assimilar o percurso, a maneira como o continente latino-americano vem sendo explorado. Por tal razão, assume-se o desafio de compreender a

² Definitivamente, não constitui uma tarefa simples; o desafio será tamanho por tratar-se de uma história quase invisível, fragmentada, dissipada pelo tempo, esmigalhada em milhares de seres mortos, conquistados, explorados, que não deixaram suas próprias versões do que aconteceu. Contudo, não se trata apenas de relatar a história de um passado remoto, que se esqueceu de contar ou de ouvir, mas de uma história presente, recontada diariamente, marcada na alma de povos ainda negados, explorados, assujeitados nesta camada da subalternidade.

verdadeira história³; uma vez que o tempo presente está vinculado diretamente a esse remoto passado, olhar para trás significa olhar para a própria realidade.

Assim, está com base na perspectiva dos “vencidos” o desenvolvimento do estudo, o qual se justifica pelas atuais reivindicações das diversas vozes do continente que fazem ressurgir esperanças em meio a uma trajetória de exploração; vozes que clamam e buscam alternativas para desvendar a verdadeira história do continente latino-americano, e, acima de tudo, almejam a correção de rumo, levando em conta os milhares de anos de existência das populações indígenas, negras, que até então têm sido sistematicamente ignoradas e relegadas.

É necessário voltar os olhares sobre a América Latina para entender essa história, marcada por lutas e resistências, e que é urgente promover mudanças, para não mais repetir as ideologias, as formas de organização social impostas pelos colonizadores. Continuar a relegar o estudo da realidade latino-americana impedirá a formação do espírito crítico, negando a possibilidade de outra proposta de organização social, que respeite e prime pela autonomia e libertação do ser humano.

No final da Idade Média e início da Idade Moderna, houve grandes problemas econômicos na Europa. Os europeus vivenciaram momentos de insuficiência, debilidade e isolamento de outros povos e regiões. Com uma população empobrecida e impossibilitada de pagar impostos, os nobres e os senhores também não conseguiam comprar os produtos de luxo vindos do Oriente, restava-lhes uma única solução para o problema: encontrar novos mercados, capazes de fornecer alimentos e metais a baixo custo, e ao mesmo tempo encontrar nesses mercados consumidores para os produtos europeus.

O alargamento do horizonte geográfico desencadeado por Portugal e Espanha só foi possível por suas precoces organizações como Estados, sob a égide da Igreja e dos interesses mercantilistas, e por avançarem pelo mar, tornando-se os primeiros colonizadores.

O motor dessa expansão era o processo civilizatório que deu nascimento a dois Estados Nacionais: Portugal e Espanha, que acabavam de constituir-se, superando o fracionamento feudal

³ A história colonial e a sua ideologia elitista, que ao longo do tempo se propagou, por sucessivas gerações, neste estudo, não é tomada como fonte de conhecimento, mas, sim, como objeto de estudo.

que sucedera à decadência dos romanos. Não era assim, naturalmente que eles se viam, os gestores da expansão. Eles se davam ao luxo de propor-se motivações mais nobres que as mercantis, definindo-se como expansores da cristandade católica sobre os povos existentes e por existir no além do mar. Pretendiam refazer o orbe em missão salvadora, cumprindo a tarefa suprema do homem branco, para isso destinado por Deus: juntar todos os homens numa só cristandade, lamentavelmente dividida em duas caras, a católica e a protestante. (RIBEIRO, 1995, p. 35).

Outro aspecto a ser destacado é que o movimento expansionista europeu ocorreu em diferentes momentos para cada um dos reinos envolvidos. O impulso inicial tomado por Portugal lhe concedeu significativa vantagem em relação à Espanha. Contudo, a Península Ibérica, após a exclusão dos muçulmanos, constituía-se como Estado, e, apesar de ser forte para os padrões europeus, vivia um momento de fragilidade, insuficiência e isolamento de outros povos e regiões, privada de condições favoráveis quanto ao comércio. Esse foi o principal impulso para lançarem-se ao mar, descobrir novas terras, as quais eram dezenas de vezes maiores que a própria Europa; logo passaram de periferia do mundo muçulmano para o polo construtor de outra periferia, à custa do encobrimento do outro, da espoliação das riquezas e da exploração do trabalho nativo.

No final do século XV e no início do século XVI, teve lugar a viagem do português Pedro Álvares Cabral, que, a caminho das Índias, acharia o canto nordeste do que viria a ser o Brasil de hoje.

No ano de 1492, foi convencionado o Tratado de Tordesilhas, responsável pela divisão das terras descobertas em face de leste e oeste. A divisão de direitos sobre o novo mundo estabeleceu que a Espanha ficasse com o interior, e Portugal, com o litoral. O Novo Mundo fora dividido antes mesmo de ser totalmente conhecido.

A expansão portuguesa diferenciou-se da espanhola. Determinadas características peculiares da realidade da colônia portuguesa privilegiaram a agricultura, enquanto nas colônias espanholas iniciaria uma corrida em busca de ouro. Somando-se a isso, há os reflexos do processo de independência da América Hispânica, enfrentando violentos conflitos com a metrópole, gerando guerras civis prolongadas e fragmentando-se, enquanto o Brasil manteve a unidade territorial após a independência.

No entanto, o processo de encobrimento é o mesmo, pois não se pode pensar a realidade brasileira separadamente do continente, que se configura como periferia⁴.

A América Latina foi a primeira colônia da Europa moderna – sem metáfora, já que historicamente foi a primeira ‘periferia’ antes da África ou Ásia. A colonização da vida cotidiana do índio, do escravo africano pouco depois, foi o primeiro processo ‘europeu’ de ‘modernização’, de civilização, de ‘subsumir’ (ou alienar) o Outro ‘si-mesmo’: mas agora não mais como objeto de uma práxis guerreira, de violência pura [...] É o começo da domesticação, estruturação, colonização do ‘modo’ como aquelas pessoas viviam e reproduziam a sua vida humana. Sobre o efeito daquela ‘colonização’ do mundo da vida se construirá a América Latina posterior: uma raça mestiça, uma cultura sincrética, híbrida, um Estado colonial, uma economia capitalista (primeiro mercantilista e depois industrial) dependente e periférica desde seu início, desde a origem da Modernidade. (DUSSEL, 1993, p. 49).

Assim, no contrapé dos ditames hegemônicos, conclui-se que “[...] na verdade os espanhóis e portugueses não descobriram nada. Tudo já existia e tinha nome e dono. A América já estava povoada milenarmente, ainda que parcamente em algumas regiões.” (ZIMMERMANN, 1987, p. 88). Carlos Fuentes (1998, p. 74-75) concorda com essa visão, e acrescenta: “Todo descobrimento é um desejo, e todo desejo, uma necessidade. Inventamos o que descobrimos; descobrimos o que imaginamos. [...] A América não foi descoberta, foi

⁴Após a longa dominação da Espanha e de Portugal, sob a égide ideológica do neoliberalismo, a América Latina sofre a influência do imperialismo inglês, e depois do norte-americano. Tem-se aí uma nova forma de dominação, com a exportação de capitais, transformando as economias locais em dependentes das economias europeias. Galeano (2001, p. 6) aduz: “[...] o desenvolvimento desenvolve a desigualdade. [...] A força do conjunto do sistema imperialista descansa na necessária desigualdade das partes que o formam, e esta desigualdade assume magnitudes cada vez mais dramáticas.”

inventada. E foi inventada seguramente porque foi necessitada. [...] Desejamos um Mundo Novo [...]” (tradução nossa).

Não é em vão que Enrique Dussel (1993), em sintonia com o historiador mexicano, chega a afirmar que a América não foi descoberta, mas, sim, inventada à imagem e semelhança da Europa.

1.2 A dominação colonial hispânica

O ano de 1492 foi de todas as partidas e de todos os perigos, momento de transição histórica em termos mundiais. Os europeus despontavam de um círculo espaço-temporal fechado, ultrapassando seus antigos limites, inaugurando, desta forma, a libertação da consciência europeia. No entanto, tal façanha deu-se graças a acontecimentos anteriores.

A Espanha vivia o tempo da reconquista. 1492 não foi só o ano do descobrimento da América, o novo mundo nascido do equívoco de consequências grandiosas. Foi também o ano da recuperação de Granada. Fernando de Aragão e Isabel de Castela, superando com o casamento a perda de seus domínios, tomaram em começos de 1492 o último reduto dos árabes em solo espanhol. Custara quase oito séculos recobrar o que se havia perdido em sete anos, e a guerra de reconquista esgotara o tesouro real. Mas esta era uma guerra santa, a guerra cristã contra o Islã, e não é por acaso, além disso, que neste mesmo ano de 1492 cento e cinquenta mil judeus declarados foram expulsos do país. A Espanha adquiria realidade como nação; levantando espadas cujas empunhaduras desenhavam o sinal da cruz. (GALEANO, 2001, p.10-11).

A recuperação de Granada em 1492 representa a expulsão do outro, do diferente, em busca de uma nação homogênea. Assim, fazem-se novos Estados cristãos; logo a Espanha surge organizada, unificada, e com um ideal: conquistar o mundo.

Assim, durante longos séculos de intensos conflitos, os europeus cultivaram uma tradição exclusivamente guerreira, habituados a viver do fruto da conquista, porque não sabiam fazer outra coisa senão guerrear.

Vivendo de saques, almejavam novos horizontes, novas ambições. Logo buscariam pela conquista da América Latina.

Colombo se lança ao mar no dia 3 de agosto de 1492 como capitão-geral de uma expedição. Sua destinação era precisa, mantinha a ideia obcecada de chegar à Ásia Oriental, às Índias, navegando pela rota do Ocidente. Seus objetivos foram grandiosos, dado que se tratava de descobrir uma rota inédita de exploração comercial das “Índias” e empreender nova “Cruzada Santa”. As ambições de Colombo estavam em consonância com as metas imperiais do Estado espanhol, recentemente consolidado.

No dia 12 de outubro, Colombo e sua tripulação finalmente avistaram novas terras. De acordo com Sérgio Buarque de Holanda (1994, p. 210), Colombo, ao avistar as terras da América, julgou-se em outro mundo, como se estivesse diante do verdadeiro Paraíso Terreal, não só porque parecia ignorado, até então, das gentes da Europa, mas porque o mundo parecia regenerar-se, vestido de verde imutável, banhado numa perene primavera, alheio à veracidade e aos rigores das estações, como se estivesse verdadeiramente restituído à glória dos dias da criação.

Colombo estava convicto de ter chegado às margens do Oriente; possuído por um furor nominativo, designava tudo o que via com nomes ocidentais. Diante de uma quantidade de ilhas, generalizou o termo “Índias”, designando seus habitantes “índios”. Ao inventar esses nomes, eliminou as denominações originais dos povos que aqui viviam há milênios, o que foi um passo fundamental na destruição das formas de conhecimento e da cosmovisão dos diferentes povos colonizados. Há de se destacar ainda que diversos grupos étnicos foram reduzidos a uma massa única de pessoas, à discriminação, à homogeneização e ao etnocentrismo. Foram evidentes nessa tentativa de unificar a religião, a língua, a cultura e o Direito, negando a diversidade.

A “descoberta” da América Latina abriu as portas de um novo tempo, diferente de todos os outros, somando às já conhecidas e habitadas Ásia, Europa e África uma nova porção da terra absolutamente nova e desconhecida. Tem-se aí a invenção da América Latina, ao passo que a Europa ostenta-se como comandante de uma nova história: a universal.

Portanto, a “[...] América não é descoberta como algo que reside distinta, como o Outro, mas como a matéria onde é projetado ‘o si-mesmo’. Então não é o ‘aparecimento do Outro’, mas a projeção de si-mesmo, o encobrimento.” (DUSSEL, 1993, p. 34). Tão logo as novas terras foram agrupadas à órbita do europeu, que as transformou em sua

própria habitação e, posteriormente, convenceu-se de que essas seriam de sua inteira propriedade.

Ao longo dessa travessia, o Ocidente abriu dois caminhos contraditórios: o da força e o da consciência europeia. Confrontados pela primeira vez num tipo de sociedade radicalmente diferente [...] os ocidentais não hesitaram em impor sua concepção de sociedade humana. Nas suas representações políticas não havia lugar para o diferente. No imaginário europeu, o mundo político dos selvagens era literalmente impensável. Pela força, o Ocidente impôs ao Outro sua singularidade absoluta. Com ideias previamente constituídas e lidando empiricamente com os fatos, o europeu começou a carregar uma dupla imagem do Outro: a herança de todo o imaginário que antecedeu o descobrimento e a construção de um novo imaginário; viu o Outro, mas não foi capaz de pensar a sua história. (NOVAES, 1999, p. 7-14).

Os europeus se lançaram corpo a corpo com os índios, que eram vistos como inimigos, e milhões de criaturas morreram ante armas de fogo, de maior eficácia que as suas, ou de doenças trazidas pelo invasor, por maus-tratos ou trabalhos excessivos.

Os espanhóis, com seus cavalos, suas espadas e lanças começaram a praticar crueldades estranhas; entravam nas vilas, burgos e aldeias, não poupando nem as crianças e os homens velhos, nem as mulheres grávidas e parturientes e lhes abriam o ventre e as faziam em pedaços como se estivessem golpeando cordeiros fechados em seu redil. Faziam apostas sobre quem, de um só golpe de espada, fenderia e abriria um homem pela metade, ou quem, mais habilmente e mais destramente, de um só golpe lhe cortaria a cabeça, ou ainda sobre quem abriria melhor as entranhas de um homem de um só golpe. (LAS CASAS, 1984, p.33).

O motivo pelo qual os espanhóis mataram e destruíram tantas vidas foi apenas, seu fim último, para ter o ouro, encher-se de riquezas

em pouco tempo e, ainda, subir a postos muito elevados (LAS CASAS, 1984).

O ouro e a prata, a riqueza, é exatamente o projeto existencial do homem moderno, europeu, do homem burguês medieval que, como não era nobre (não podia tender a estar na honra), nem a igreja (não podia tender a estar-na-santidade) teve que se contentar com o projeto desprezado de estar na riqueza. (DUSSEL, 1993, p. 59).

Aimé Césaire (2006, p. 17) é conclusiva ao afirmar que “[...] ninguém coloniza inocentemente, tampouco ninguém coloniza impunemente; uma nação que coloniza, uma nação que justifica a colonização e, portanto, a força, já é uma civilização doente.” No entanto, os europeus estavam convictos de sua superioridade, legitimaram suas ações com total desrespeito aos povos indígenas; o genocídio desses povos se deu pela desconsideração da humanidade dos indígenas, tomados como seres inferiores, e a escravização teria o poder de humanizar.

Não faltavam justificativas ideológicas. A sangria do Novo Mundo se convertia num ato de caridade ou numa razão de fé. Junto com a culpa nasceu todo um sistema de álibis para as consequências culpadas. Os índios eram tidos como bestas de carga porque aguentavam mais peso do que o débil lombo da lhama, e de passagem se comprovava, que de fato, os índios eram bestas de carga. (GALEANO, 2001, p. 65).

Tão grave como os efeitos negativos da ocupação dos territórios indígenas e do saque aos seus recursos naturais foi o choque de padrões culturais distintos, cujo ataque em nome de uma suposta catequese religiosa acabou por destruir um complexo linguístico religioso, pensado como um sistema vivo, dinâmico, relacionado com os astros, as águas, a vereação, os animais, construído e cultivado ao longo de anos. Foi um processo perverso esse que desestruturou a personalidade dos povos indígenas. Para transformar os índios, não bastava apenas impor o cristianismo, era necessário incutir nos povos colonizados o imaginário ocidental, de seus dogmas, de sua história, de suas culturas, estabelecendo os valores europeus, suas atitudes e seus

comportamentos. Nesse aspecto, a imposição do cristianismo foi um modo de continuar e de consolidar a conquista.

Antes de cada entrada militar, os capitães da conquista deviam ler para os índios, sem intérprete, mas diante de um escrivão público, um extenso e retórico requerimento que os exortava a se converterem à santa fé católica: ‘se não o fizerdes, ou nisto puserdes maliciosamente dilação, certifico-vos que com a ajuda de Deus eu entrarei poderosamente contra vós e vos farei guerra por todas as partes e maneira que puder, e vos sujeitarei ao jugo e obediência da Igreja e de Sua Majestade e tomarei vossas mulheres e filhos e os farei escravos, e como tais os venderei, e disporei de vós como Sua Majestade mandar, e tomarei vossos bens e vos farei todos os males e danos que puder’. (GALEANO, 2001, p. 11).

Desta forma, a Europa iniciava a sua longa marcha difundindo o cristianismo, o mercantilismo e um novo projeto: a Modernidade. O Novo Mundo é produto, é uma condição de uma ruptura histórica, acompanhada de implicações científicas, filosóficas e artísticas.

Em geral, essas rupturas afetam de forma mais ou menos decisiva os pensamentos e visões do mundo, provocam a crise e o abandono de convicções e ilusões, ao mesmo tempo que suscitam a emergência de outras convicções e ilusões. São rupturas históricas e epistemológicas que alimentam outras formas de compreensão e explicação, tanto ideológicas como utópicas. Alteram-se radicalmente as configurações e os movimentos do pensamento científico, filosófico e artístico, bem como o significado de conceitos e categorias, teorias e epistemologias, inaugurando figuras de linguagem, signos, símbolos e emblemas, envolvendo metáforas e alegorias; alteram-se as configurações e os movimentos da geo-história, compreendendo relações, processos e estruturas político-econômicas e socioculturais; alteram-se mapas, portulanos, cartografias ou atlas, modificando a situação ou os horizontes de indivíduos e coletividades (IANNI, 2013).

Devido às lutas contra os mulçumanos, que perduraram por séculos, os espanhóis desenvolveram um considerável arcabouço teórico sobre as relações de justiça durante e após as guerras. Compunham esse

corpo teórico doutrinas acerca da escravidão, da retomada de território e do que chamavam de guerra justa⁵. A chegada ao Novo Mundo exigiu desses intelectuais a retomada, a adaptação e a ressignificação das doutrinas até então desenvolvidas, a fim de embasar como justas as ações dos colonizadores.

O dilema que permeava em torno de tal assunto residia no questionamento acerca da humanidade dos nativos, da sua condição legal. Questionava-se: seriam eles súditos do rei espanhol, seres que poderiam ser escravizados?

Las Casas conheceu, sofreu e foi testemunha dos primeiros passos dos espanhóis na América Latina. Na época, teve de lidar com atritos culturais entre o Ocidente e os povos por aqueles submetidos, momento em que teve de se abrir para pensar o Outro. Assume o ponto de vista dos índios, toma para si as dores desses povos – fez-se portavoz dos direitos à liberdade e igualdade dos povos indígenas em relação aos conquistadores.

Nessa configuração histórico-social, colocam-se em confronto as ideias de Las Casas e Sepúlveda sobre o que fazer com os povos nativos no Novo Mundo. Cabia reconhecê-los como humanos, respeitáveis, portadores de culturas diferentes e válidas – podendo ser superiores, capazes de revelar outras formas de sociabilidade, modos de vida, modos de ser, sentir, pensar, agir, expressar, explicar, imaginar – ou classificá-los como selvagens, primitivos, destituídos de formas de sociabilidade convenientes, concepções e possibilidade de que se assemelham aos europeus. Las Casas combateu os que escravizam, ao passo que Sepúlveda defendia os escravocratas, considerando que escravizar os nativos é uma forma de submetê-los, organizá-los, ensiná-los, preparando-os para a civilização (IANNI, 2013).

FREI BARTOLOMÉ DE LAS CASAS começou a pensar e refletir sobre a iniquidade dos procedimentos de conquista dos espanhóis, voltou para a Espanha e começou uma cruzada pela reforma das leis das Índias e pela proteção dos povos de América. [...] LAS CASAS constitui na teoria e na prática uma concepção pacifista e de profundo reconhecimento da diversidade cultural das novas terras. Acreditava que era possível uma

⁵ Dentre tais autores, destacam-se Hugo Grotius, Francisco de Vitória, Alberico Gentili, Pasquale Mancini e Samuel Von Pufendorf.

convivência harmoniosa entre espanhóis e os índios e, coerente com os pensamentos, criou e foi o principal representante de uma corrente de pensamentos que se chama indigenista. (IANNI, 2013, p. 46).

A grandiosidade das ocorrências fez o então Rei Carlos V reunir, em 1550, em Valladolid, Las Casas e Sepúlveda, que protagonizaram um debate público discutindo a justeza ou não da guerra e das ações imprimidas pelos espanhóis na América.

Conta-se que, no ano de 1550, sua Majestade mandou formar em Valladolid uma congregação de letrados, teólogos e juristas para determinarem contra as gentes daquele reino (América) se podiam mover guerras que se chamavam conquista. Para esta reunião foi chamado o doutor GINÉS SEPÚLVEDA que durante cinco dias contínuos leu seus argumentos, a Apologia, que foi, por ser muito longa, transformada em Sumários. SEPÚLVEDA defendia que os reis cristãos tinham, exortados pelas escrituras sagradas, a obrigação de tirar os povos indígenas do estado de idolatria. Essa obrigação dava legitimidade ao direito da conquista, estabelecido por leis. Aqueles que não acatassem a lei haveriam de sofrer a guerra justa dos reis cristãos, a avaliação da justeza da guerra caberia aos clérigos. [...] Oficialmente o direito vigente reconheceu a verdade de LAS CASAS numa decisão brilhante de FRANCISCO DE VITÓRIA. (MARÉS, 2012, p.49).

Há controvérsias, no entanto, sobre a origem do Novo Mundo. Este tema tem sido fonte de muita confusão, a disputa sobre as luzes e as sombras das relações entre a América e a Espanha – embora, na avaliação do pensamento clássico espanhol, a América tenha tido como principal objeto a discussão sobre a situação política e jurídica dos índios. O ponto central e original da discussão é polarizado, com efeito, nos nativos americanos. O problema do quinhão, isto é, a preocupação com a legitimidade moral do domínio espanhol sobre as Índias; as disputas sobre a legalidade da guerra contra o povo que não foram submetidas à soberania latino-americana; as propostas sobre a forma

política, se dever-se-ia levar o governo espanhol para a América, e quanto à organização das comunidades indígenas circundam em torno de um problema fundamental e preliminar: qual é a natureza do índio? (LUÑO, 1992, p. 24).

Em decorrência da própria história da humanidade, o encontro entre as culturas do Velho e do Novo Mundo desencadeou emoções e opiniões que persistem até hoje. Para a Espanha, o século XVI desencadeou a primeira notícia da América: produziu uma convulsão social não se limitando às minorias intelectuais. "As pessoas da aldeia, em alta proporção analfabetos, foram deixados para vencer por conta do Novo Mundo, muitas vezes mais exagerados do que confiáveis. Esse espírito avarento encontrou resposta imediata sobre a consciência ética da Sociedade Peninsular." (LUÑO, 1992).

A denúncia dos abusos na América foi, desde a reunião das terras, um ato louvável de autocrítica, da cultura e da sociedade espanhola do século XVI. Em nome da postura latino-americana, observou que raramente na história dos povos se assistiu a um esforço coletivo de rever os seus próprios interesses em prol da equidade. O que tinha começado como um debate ético-jurídico e político sobre a legitimidade da presença espanhola na Índia expande-se em uma cultura controversa, abrangente, sobre os prós e contras do encontro entre o Velho e o Novo Mundo (LUÑO, 1992).

A descoberta da América não contribuiu para a maior felicidade da humanidade. Os sofrimentos dos índios, forçados a trabalhar para os outros, nas terras que lhes pertenciam, foram ignorados. Os europeus, principalmente os espanhóis, foram as principais vítimas da descoberta. O preço do ouro era exorbitante e pago em sangue, vidas humanas e todos os tipos de sacrifícios. O Novo Mundo, longe de contribuir para a felicidade, levou à cobiça, à desigualdade social e foi fonte de incessantes conflitos entre pessoas e nações da Europa.

A descoberta, no entanto, tende a oferecer uma imagem errada da Europa, que geralmente é responsabilizada, especialmente a Espanha, por todas as tragédias e infortúnios ocorridos na América durante os últimos cinco séculos. Não nos parece que esses movimentos, na avaliação entre povos e culturas, de ambos os lados do Atlântico, são frutíferos e ainda possam ter algum sentido teórico ou prático (LUÑO, 1992).

Amparado nas reflexões jusfilosóficas do Direito Natural, e no cristianismo como critério universal, Francisco de Vitória concorda com Las Casas no reconhecimento da humanidade dos direitos indígenas, mas ambigualmente defende a necessidade de universalizar a fé cristã,

justificando a submissão dos povos nativos mediante a catequização, ou por meio de violência aberta da guerra justa.

Em LAS CASAS se pode encontrar a ideia de que o Direito Natural a cada povo corresponde a uma jurisdição que é o poder que o homem tem sobre os outros, em relação de liberdade, e não em relação a um território determinado, embora reconheça que a jurisdição se exerce sobre os homens e sobre as coisas que são inferiores aos homens. (MARÉS, 2012, p. 47).

O genocídio praticado pelos espanhóis deixou uma marca inapagável na vida dos povos indígenas, apontando para a primeira violação aos direitos humanos do continente americano, antes mesmo de sua formação. Bartolomeu destrói antecipadamente o mito da Modernidade, porque mostra que a violência não se justifica por nenhuma “culpa” do indígena (DUSSEL, 1993, p. 84).

Assim Bartolomeu alcançou o ‘máximo de consciência crítica possível’. Colocou-se do lado do Outro, dos oprimidos, e questionou as premissas da Modernidade como violência civilizadora: se a Europa cristã é mais desenvolvida, deve mostrar pelo ‘modo’ como desenvolve outros povos sua pretensa superioridade. (DUSSEL, 1993, p. 85).

Contudo, há de se destacar que, apesar de Las Casas ter vencido a disputa, ocasionando a promulgação, pelo Rei Carlos V, de leis que tornavam ilegais os massacres, as matanças, a exploração, ao final seria a tese de Sepúlveda aquela que terminaria triunfando nos fatos, uma vez que se continuaria sobre as bases ilegais, aproveitando-se da cultura anterior criada, como forma de tomar mais rentáveis as novas terras, agora pertencentes aos reinos europeus. Assim, até hoje milhares de indígenas continuam sendo exterminados por fome ou pobreza no restante do continente.

Apesar da luta de Las Casas pela desconstrução do discurso europeu de dominação, esta tem sido uma caminhada que se estende até a contemporaneidade. A busca pelo respeito às garantias constitucionais reconhece as condições singulares dos indígenas, as quais se confrontam

com a dificuldade de reconhecer o Outro como sujeito de direitos e merecedor de um tratamento jurídico diferenciado.

1.3 A dominação colonial portuguesa

O exemplo espanhol foi seguido por outros. Álvares Cabral, ao ir para as Índias, acabou “descobrimdo” o Brasil. Nesse contexto, o Brasil não pode ser pensado separadamente do descobrimento do Novo Mundo, porque, do contrário, a história não ficaria completa, uma vez que são momentos de um mesmo processo de encobrimento do Outro, conquista e evangelização com base em lógicas eurocêntricas.

“Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o ‘lugar’ de ‘uma’ só História Mundial.” (DUSSEL, 2000b, p. 59).

Mas, afinal, o que era Portugal? País de dimensões pequenas, situado na Europa Ocidental, e que durante a expansão marítima se tornou uma das mais importantes potências econômicas, construindo um grande império e transformando-se em um dos maiores rivais da Espanha na corrida mercantilista. Tem-se aí a essência da formação da organização social brasileira.

Se vamos à essência de nossa formação veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante; mais tarde, algodão e em seguida café para o comércio europeu. Nada mais que isso. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem a interesse daquele comércio que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras. Tudo se disporá naquele sentido: a estrutura, bem como as atividades do país. Virá o branco europeu para especular, realizar um negócio, inverterá seus cabedais e recrutará a mão-de-obra que precisa: índios ou negros importados. Com tais elementos, articulados numa organização puramente produtora, industrial se constituirá a colônia brasileira. (PRADO JUNIOR, 2007, p. 31-32).

Os índios perceberam a chegada dos portugueses como um acontecimento espantoso – seriam eles deuses! Não havia como interpretar seus desígnios; podiam ser tanto ferozes como pacíficos, espoliadores como doadores (RIBEIRO, 1995, p. 42).

Aos olhos do recém-chegados, aquela indiada louçã, de encher os olhos só pelo prazer de vê-los, aos homens e às mulheres, com seus corpos em flor, tinham um defeito capital: eram vadios, vivendo uma vida inútil e sem presteza. Que é que produziam? Nada. Que é que amalhavam? Nada. Viviam suas fúteis vidas fartas, como se neste mundo só lhes coubesse viver. (RIBEIRO, 1995, p. 46).

Sob tal pretexto, a Coroa Portuguesa usou a mão de obra escrava indígena, usurpando toda a riqueza possível da colônia.

O que o português vinha buscar era, sem dúvida, a riqueza, mas riqueza a custa da ousadia, não riqueza que custa trabalho. A mesma, em suma que se tinha acostumado a alcançar na Índia com as especiarias e os metais preciosos. Os lucros que proporcionou de início, o esforço de plantar a cana e fabricar o açúcar para mercados europeus, compensava abundantemente esse esforço – efetuado, de resto com as mãos e os pés negros – mas era preciso que fosse muito simplificado, restringindo-se ao estrito necessário às diferentes operações. (HOLANDA, 1994, p. 49).

Devido à grande expansão de terras disponíveis, que alimentava ainda mais a cobiça dos conquistadores, estes vislumbravam a maciça exploração mineira e açucareira nas terras do Brasil. A colonização traduzia-se em progresso para a metrópole.

Para tanto, o rei de Portugal dividiu o imenso Brasil em 12 pedaços e distribuiu aos homens do seu reino, para que viessem construir seus feudos, sendo soberanos nestas terras, contanto que não deixasse correr outra moeda senão a portuguesa e que pagassem o dízimo da produção. Pouco tempo depois, a metrópole reconheceu que poderia tirar maiores proveitos destas terras, e destes povos, decidindo converter todo o País em uma vasta capitania; daí por diante, o Brasil tornou-se literalmente “uma fazenda de Portugal na América”, que teve

por função a complementaridade econômica do monopólio mantido pela burguesia mercantil da metrópole portuguesa (BOMFIM, 1993).

Para garantir o enriquecimento da Coroa Portuguesa, o mísero africano veio juntar-se aos povos indígenas já oprimidos, fundando uma nova organização social, a qual compreendia três categorias de gentes, nitidamente distintas: um mundo de escravos, degradados, que só conheciam da vida o açoitado e o tronco; um mundo de ignorantes, vivendo do trabalho dos escravos; e, finalmente, uma população de miseráveis, que germinou entre uma e outra, vivendo sem necessidades, como o selvagem primitivo, ignorante como ele, imprevidente, descuidosa, apática, nula, a massa popular (BOMFIM, 1993).

O expansionismo geográfico desencadeado por Espanha e Portugal foi responsável por uma nova estrutura de relação econômica, política e cultural, subalternizando outras racionalidades, explorando, excluindo, por meio de um novo modo de produzir, de se apropriar de riquezas e de distribuir as mercadorias que iriam fazer da Europa o novo centro geopolítico e cultural do mundo.

No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mas completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro *sentido* da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no econômico como no social, da formação e evolução histórica dos trópicos americanos. (PRADO JUNIOR, 2007, p. 31).

A superação das fronteiras geográficas possibilitou ainda uma nova visão do humano, não mais presa ao teocentrismo, mas aberta ao antropocentrismo, caracterizada como uma das ações que marcaram a Renascença e o próprio desenrolar da Idade Moderna. Com o homem no centro das coisas, a postura antropocêntrica manifestava-se em obras de arte e nos tratados filosóficos. Isso significa dizer que os sentimentos, formas e instituições humanas eram pensadas e observadas com grande atenção. Paulatinamente, superaram-se os velhos dogmas impondo-se valores do racionalismo, por influência de um novo paradigma: o da Modernidade. Entre os aspectos decorrentes disso, destaca-se a

pretensão de exclusivismo epistemológico do conhecimento científico, em detrimento de diversas outras formas de conhecimentos que foram colonizadas, rejeitadas e subalternizadas. Nesta direção, o modelo de educação implantado, mais especificamente no contexto brasileiro, constituiu-se como um poderoso mecanismo de conservação do poder colonial.

Neste momento, é necessário voltar ao exame da imposição do sistema de educação, para que seja possível compreender na contemporaneidade o quanto não só a estrutura social mas também a educação recebida ao tempo da Colônia contribuíram para retardar nosso despertar econômico e social (TEIXEIRA, 2005, p. 145).

A organização da educação no Brasil ocorreu com as ordens jesuíticas, que tiveram como justificativa o projeto civilizatório pretendido com a vinda dos portugueses ao território do Novo Mundo. É sabido que as populações que habitavam este território já tinham suas próprias formas de fazer educação. Com sua chegada ao Brasil, os jesuítas trouxeram seus próprios métodos pedagógicos e na bagagem também vieram os costumes, a religiosidade e a moral europeia.

Quando da expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, outra ruptura significativa marcou a história da educação brasileira, que vinha funcionando de maneira absoluta no período compreendido entre 1500 e 1700: a Família Real transferiu o Reino para o Novo Mundo:

Na verdade não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras, mas a vinda da Família Real permitiu uma nova ruptura com a situação anterior. Para preparar terreno para sua estadia no Brasil D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia. Segundo alguns autores o Brasil foi finalmente ‘descoberto’ e a nossa História passou a ter uma complexidade maior. A educação, no entanto, continuou a ter uma importância secundária. Basta ver que, enquanto nas colônias espanholas já existiam muitas universidades, sendo que em 1538 já existia a Universidade de São Domingos e em 1551 a do México e a de Lima, a nossa primeira Universidade só surgiu em 1934, em São Paulo. (BELLO, 2001).

O que se percebe é que a história da educação brasileira, apesar de muitas tentativas em sentido inverso desde o período imperial até os dias de hoje, vem se construindo com o estigma de qualidade ruim, não sofrendo mudanças que possam ser consideradas marcantes. O que se tem são tentativas em várias direções, que não culminam com um propósito de formação humana e horizontal, capaz de mudar a consciência e, conseqüentemente, o rumo do continente latino-americano.

Vivenciou-se o período Jesuítico (1549 a 1759); o período Pombalino (1760 a 1808); entre 1808 e 1821, o período Joanino; de 1822 a 1888, o período Imperial e a proclamação da Independência do Brasil. Em 1824, com a promulgação da primeira Constituição brasileira, fica regulamentado, em seu artigo 179, que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”.

Apesar de alguns esforços, pouco se fez de concreto pela educação brasileira. A história demonstra que mesmo D. Pedro II tendo grande afinidade com a educação, não priorizou que o Brasil se construísse como referência educacional. A Primeira República (1889 a 1929) teve forte influência da filosofia positivista; no período da Segunda República (1930 a 1936), o Brasil rendeu-se ao mundo capitalista de produção, o que interferiria diretamente na educação. Com o Estado Novo (1937 a 1945), foi promulgada a segunda Constituição brasileira, reforçando a orientação política para o modelo capitalista, incentivando o ensino profissional, eximindo o Estado do dever de educação.

Com a Nova República (1946 a 1963), desencadeia-se a proposta de uma nova Constituição de cunho democrático e liberal. De 1986 a 2003, período de abertura política, observa-se, cada vez mais, a necessidade de desvincular o modelo de educação da América Latina do europeu. Torna-se necessário propor mecanismos capazes de fazer emergir da proposta educativa as mudanças efetivas para uma organização social que priorize a preparação intelectual, que respeite a diversidade de culturas e a essência humana.

Evidencia-se que a educação brasileira segue os ditames da Modernidade, uma vez que se privilegiou a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo Ocidente como os únicos legítimos e acessíveis nas escolas e universidades. Os saberes locais são tidos como retrógados; logo, precisamos ser educados, melhorados e desenvolvidos – esse processo se iniciou durante a colonização e persiste até os dias de hoje. Para avançar rumo a uma educação libertadora, será necessário superar os limites da modernidade/colonialidade.

1.4 O projeto da Modernidade: o encobrimento do “Outro”

O longo período da colonização da América Latina permitiu que a Europa abandonasse sua condição central. Foi, por assim dizer, um período de ascensão, de vitórias, de conquistas de novas rotas, mais facilitadas para as zonas produtivas e comerciais existentes, que permitiu à própria Europa constituir-se como centro produtivo e comercial. Portanto, a conquista do continente americano é o momento inaugural do projeto da Modernidade.

Enrique Dussel procurou ressignificar a chegada dos europeus à América Latina, desmitificando a heroica versão do conquistador, substituindo-a pela noção dos povos vencidos, abrindo um panorama de existência negado pela narrativa oficial eurocêntrica. Revela-se o mito da Modernidade, isto é, “des-cobrir” a “outra-face” oculta e essencial à “Modernidade”.

O ano de 1492, segundo nossa tese central, é a data do ‘nascimento’ da Modernidade, [...] a Modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas ‘nasceu’ quando a Europa pode se confrontar com o seu ‘Outro’ e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo, como pode se definir com um ego descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade construtiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi ‘descoberto’ mas foi encoberto. (DUSSEL, 1993, p.8).

Nesta perspectiva, a América foi-se estabelecendo no mundo ocidental moderno como periferia, inferiorizada e explorada⁶. A Europa,

⁶ “[...] a Europa só se coloca no centro do mundo a partir da descoberta da América posto que, até ali, só uma parte marginal da atual Europa, Norte da Itália e seus fascistas, se integravam no centro dinâmico comercial do mundo e que os turcos, em 1453, haviam politicamente controlado quebrando circuitos. Até ali, ir no caminho certo era se orientar! No Oriente, se encontravam as chamadas grandes civilizações, inclusive com suas religiões tradicionais e o peso da tradição era ali tão forte que, talvez, nos ajude a compreender o porquê da verdadeira obsessão pelo novo que caracterizará o eurocentrismo e suas sucessivas fugas para frente. [...] A América teve papel

por sua vez, apropria-se teórica e conceitualmente de seu novo potencial, configurando um novo padrão global de produção, estruturado a partir da escravidão, da servidão, da produção mercantil – formas históricas e sociologicamente novas, estabelecidas e organizadas para suprir as necessidades do mercado mundial.

A Modernidade é concebida como um fenômeno exclusivamente europeu, considerado como um período emancipador, racional. Por conta dessa construção epistemológica, a América Latina será submetida a uma constante violência e repressão contra os seus modelos culturais. Eis o “mito da Modernidade”, uma gigantesca inversão: a vítima inocente é transformada em culpada, o vitimário culpado é considerado inocente (DUSSEL, 1993, p.79). A retórica positiva da modernidade justifica a lógica destrutiva.

Sendo a cultura europeia mais desenvolvida, quer dizer, uma civilização superior às outras culturas (premissa maior de todos os argumentos: o ‘eurocentrismo’). 2 O fato de as outras culturas ‘saírem’ de sua própria barbárie ou subdesenvolvimento pelo processo civilizador constitui, como conclusão, um progresso, um desenvolvimento, um bem para elas mesmas. É então um processo emancipador. Além disso, este caminho modernizador obviamente já é percorrido pela cultura mais desenvolvida. Nisto estriba a ‘falácia do desenvolvimento (desenvolvimentismo)’. 3. Como primeiro corolário: a dominação que a Europa exerce sobre outras culturas é uma ação pedagógica ou uma violência necessária (guerra justa) e é justificada por sua obra civilizadora ou modernizadora, também então justificados eventuais sofrimentos que possam padecer os membros de outras culturas, já que são custos necessários do processo civilizador, e pagamento de uma ‘imaturidade culpável’. 4. Como segundo corolário: o conquistador ou o europeu não só é inocente, mas meritório, quando exerce tal ação pedagógica ou violência necessária. 5. Como terceiro corolário: as vítimas conquistadas são ‘culpadas’ também de

protagônico, subalternizado é certo, sem o qual a Europa não teria acumulado toda a riqueza e poder que concentrou.” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

sua própria conquista, da violência que se exerce sobre elas, de sua vitimação, já que podiam e deviam ter ‘saído’ da barbárie voluntariamente sem obrigar ou exigir o uso da força por parte dos conquistadores ou vitimários; é por isso que os referidos povos subdesenvolvidos se tornaram duplamente culpados e irracionais quando se rebelaram esta ação emancipadora-conquistadora. (DUSSEL, 1993, p. 78).

O Projeto da Modernidade foi guiado por meio da razão científica, com base na experiência eurocêntrica, o qual se lançava como meta que deveria ser alcançada por todos, isso em detrimento de todas as formas de saber de projetos civilizatórios e de memórias que foram julgadas como atrasadas, místicas, logo, inferiores. Portanto, deveriam ser esquecidas, apagadas, precisavam ser substituídas pelo moderno, que representa a novidade, a renovação⁷.

A epistemologia moderna se constrói dentro de uma racionalidade baseada na universalidade, produzida com o único critério de verdade e de credibilidade, que tem por objetivo a emancipação racional, em consequência da superação do teocentrismo⁸ e para a consagração de um novo paradigma, o antropocentrismo⁹. Este, por sua vez, fundou um novo modo de construção do conhecimento, a partir do etnocentrismo da Europa ocidental moderna, que tão logo fora convertido no padrão a partir do qual todos os povos passaram a ser julgados e classificados.

O fato de os europeus ocidentais imaginarem ser a culminação de uma trajetória de civilização desde um estado de natureza levou-os também a pensar-

⁷ “[...] as trocas desiguais entre culturas tem sempre acarretado a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais e seus titulares. Nos casos mais extremos, como o da expansão europeia o epistemicídio foi uma das condições do genocídio. A perda de confiança epistemológica porque passa atualmente a ciência moderna torna possível identificar o âmbito e a gravidade dos epistemicídios cometidos pela modernidade hegemônica eurocêntrica.” (SANTOS, 2006a, p. 87).

⁸ Deus como centro do Universo.

⁹ “Antropocentrismo significa colocar o ser humano no centro de tudo, como rei e rainha da natureza, o único que tem valor. Todos os demais seres somente ganham significado quando ordenados a ele.” (BOFF, 2012, p. 69).

se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, *como o novo e o mais avançado da espécie*. Como ao mesmo tempo atribuíram ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, ou seja, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também ser não somente os únicos portadores de tal modernidade, mas também seus únicos criadores protagonistas. O mais notável, no entanto, não é que os europeus tenham pensado desse modo a si mesmos e aos outros – esse etnocentrismo não é privilégio deles – e sim o fato de terem sido capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial de poder. (QUIJANO, 2005a, p. 212).

De acordo com Dussel, a Modernidade é iniciada com a conquista da América Latina, e tem sua continuação no norte europeu com o Iluminismo e a Revolução Industrial. Tem-se, ainda, uma segunda etapa da Modernidade, a qual não substitui a primeira, mas a sobrepõe até hoje.

A Inglaterra substitui a Espanha como potência hegemônica até 1945, e tem o comando da Europa Moderna e da História Mundial (em especial desde o surgimento do Imperialismo, por volta de 1870). Esta Europa Moderna, desde 1492, ‘centro’ da História Mundial constitui, pela primeira vez na História, a todas as outras culturas como sua ‘periferia’. (DUSSEL, 1993, p. 61).

Dussel (1993, p. 62) alerta: se a Modernidade tem um núcleo racional forte, como “saída” da humanidade de um estado de imaturidade regional, provinciana, não planetária, essa mesma Modernidade, por outro lado, realiza um processo irracional que se oculta a seus próprios olhos. Ou seja, por seu conteúdo secundário e negativo mítico, a “Modernidade” é justificativa de uma práxis irracional de violência.

O tempo moderno extremado cria um cenário desolador fraquejado na violência, individualidade e competitividade, o que levou

à destruição de muitos mundos. O mundo muçulmano é “esvaziado de si próprio”, os índios são cruelmente ceifados de seus mundos, o “mundo chinês é desnaturalizado durante séculos”, o mundo negro é subalternizado, as utopias são destruídas, as diversidades são anuladas, em detrimento de um ser moderno (CÉSAIRE, 2006, p. 65).

Ser moderno é viver uma vida de paradoxos e contradições. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar frequentemente, destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças e lutar para mudar o seu mundo transformando-o em nosso mundo, aberto a novas possibilidades de experiências e aventuras, aterrorizado pelo abismo niilista ao qual tantas aventuras modernas conduzem. (BERMAN, 2007, p. 22).

Devido ao caráter universal da Modernidade europeia, categorias e conceitos como economia, política, mercado, classes, Estado se tornam universais, sendo válidos diante de qualquer realidade – proposição normativa. Nesse contexto, o fenômeno jurídico que floresce na cultura europeia ocidental se expande para outras regiões correspondendo à visão de mundo predominante.

A violência da colonização compôs na realidade latino-americana um sistema jurídico que teve desde sua gênese a finalidade precípua de manutenção das relações de exploração estabelecidas entre o centro e a periferia.

A negação do direito do colonizado começa pela afirmação do direito do colonizador; é a negação de um direito coletivo por um direito individual; Loke, no segundo Treatise of Government, elabora mais concretamente esse direito como direito de propriedade, como propriedade privada, por uma razão muito precisa. A propriedade, para ele, é fundamentalmente um direito de um indivíduo sobre si mesmo. É um princípio de disposição pessoal, de liberdade radical. E o direito de propriedade também pode sê-lo sobre essas coisas desde que resulte da própria disposição do indivíduo não apenas sobre si mesmo, mas sobre a natureza, ocupando-a e nela

trabalhando. É o direito subjetivo, individual, que constitui, que deve assim constituir o direito objetivo, social. A ordem da sociedade terá de responder à faculdade do indivíduo. Não há direito legítimo fora desta composição. (CLAVERO, 1994, p. 21-22).

O Direito vigente no período colonial foi fruto de uma sociedade profundamente dividida, em que a dominação de uns pelos outros foi o primado principal para o individualismo. Nasceu daí a incerteza do Direito, que normalmente servia à elite, com capacidade de influenciar, de subordinar, de estribar-se em pareceres de letrados, para desobedecer o direito estabelecido, em seu próprio favor. “Desde o início da colonização, além da marginalização e do descaso pelas práticas costumeiras de um direito nativo e informal, a ordem normativa oficial implementava, gradativamente, as condições necessárias para institucionalizar o projeto expansionista lusitano.” (WOLKMER, 2003a, p. 49).

A avalanche colonizadora não deixou margens para as estruturas jurídicas indígenas, as quais foram subjugadas pelo colonizador. O Direito foi imposto aos indígenas com sangue; os costumes, as leis e as configurações jurídicas representaram a dissolução de culturas, valores e tradições milenares¹⁰.

“A Espanha produziu um sistema jurídico complexo para seu império americano. O chamado *derecho indiano* que pode ser entendido como o conjunto de normas que vigorou para as Índias durante o período colonial.” (MARÉS, 2012, p. 50).

Por sua vez, Portugal transplantou para a terra virgem suas instituições jurídicas no campo do direito público e do direito privado, as quais tiveram “[...] vigência integral e sua adaptação se fez por interpretações não raro em mutações não explícitas, como o caso das sesmarias.” (MARÉS, 2012, p. 50).

¹⁰ “[...] a imposição e o favorecimento dos pressupostos do Direito alienígena, além de discriminar grande parte da própria população nativa, desconsiderava as práticas costumeiras de um Direito autóctones, largamente exercidas em incontáveis comunidades de índio e populações negras escravizadas. Naturalmente, tratava-se dos traços reais de uma tradição subjacente e marginalizada de experiências jurídicas informais, que não chegaram a influenciar, tampouco foram reconhecidas e incorporadas pela legalidade oficial.” (WOLKMER, 2003a).

“Sufocaram-se, assim, as tradições de um Direito nacional mais autêntico, proveniente das comunidades indígenas, em função do Direito estrangeiro, trazido pelo colonizador, e que não expressava as genuínas aspirações da população nativa que aqui vivia.” (WOLKMER, 2003a).

O Direito de cada uma das nações indígenas, indissolúvelmente ligado às práticas culturais, era o resultado de uma vivência aceita e professada por todos os integrantes, diversamente da sociedade regida pelo Direito positivo. O costume jurídico nas comunidades indígenas não constituiu uma esfera diferente ou autônoma da sociedade; ele estava imerso na estrutura sociossimbólica do grupo, ou seja, permeava e era permeado por outros fenômenos da cultura, com as relações de parentescos, a língua, a religiosidade, os valores culturais e as práticas de cuidado da saúde. O Direito entre os povos indígenas era constituído por um conjunto de costumes reconhecidos e compartilhados pela coletividade, e sua aplicação estava nas mãos das autoridades políticas do próprio grupo; não existia um aparato administrativo específico e permanente, nem especialista-profissional encarregado de elaborar e aplicar o Direito (VERDUM, 2013).

Portanto, no processo de formação das instituições jurídicas latino-americanas, destacou-se a contraditória afluência, de um lado, da herança colonial burocrático-patrimonialista, marcada por práticas ausentes de democracia e participação, de outro, de uma tradição liberal-individualista que serviu e sempre foi utilizada, não em função autêntica da sociedade, mas no interesse exclusivo de grande parcela das elites hegemônicas locais, detentoras do poder, da propriedade privada e dos meios de produção da riqueza (WOLKMER, 2003a).

Encobertas por um Direito universal, as populações das colônias eram vistas como subalternas, desprovidas da capacidade de pensar, desprovidas de saberes em termos jurídicos, sociais e políticos – logo, forçadas a um processo de assimilação, sob a égide da Modernidade. Por sua vez, a Europa constitui-se como apogeu do progresso, impondo a partir de então, aos quatro rincões do mundo, a sua interpretação de espaço, tempo, valores e saberes.

O projeto da Modernidade, coadunado ao Direito, agora tido como moderno, tinha como aparato central a construção do Estado Moderno como instância de poder incumbida de direcionar os “cidadãos” colonizados de acordo com os critérios racionais fundamentais dos conhecimentos científicos. Nesse viés, o Direito se converterá num mecanismo de controle social estatalmente coordenado através de leis científicas que resultam em uma invenção legitimada do

Outro para suprir as urgências das políticas de modernização (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

É um Estado uninacional e monocultural, centralizador e excludente, que não somente desconhece os povos indígenas mas que esteve sempre contra eles. As repúblicas crioulas americanas continuarão o genocídio físico e cultural de nossos povos originários, num processo sistemático que se agudizou no final dos anos oitenta do século XX, com o início da globalização neoliberal que arrasou com direitos essenciais dos povos indígenas. (QUISPE, 2010, p. 9, tradução nossa).

O modelo de Estado imposto a partir da colonização demonstra, de maneira muito clara, a consolidação da referência da modernidade monocultural.

Na formação dos Estados nacionais, nas ex-colônias das Américas, constituíram-se massivos processos de colonialismo interno, deixando transparecer um reforço extra no sentido do domínio de uma classe específica “branca”, educada segundo os padrões europeus, sobre as outras. Portanto, as relações de dominação colonial se rearticularam, uma vez que, após a independência, as elites brancas continuaram governando como cônsules de outras metrópoles, utilizando a máquina estatal em proveito próprio (RIBEIRO, 1995, p. 223).

De forma diferente da Europa, onde foram construídos os Estados nacionais para todos que se enquadrassem ao comportamento religioso imposto pelo poder dos Estados, após a expulsão dos considerados mais diferentes, na América não se esperava que os indígenas e negros se comportassem como iguais, era melhor que permanecessem à margem, ou mesmo, no caso dos povos originários (chamados de ‘Índios’ pelo invasor europeu). Que não existissem: milhões foram mortos. (MAGALHÃES, 2012, p. 24-25).

A ideia de Estado nacional acabou sendo transplantada para as nações coloniais em uma clara e evidente verticalização do poder no sentido de cima para baixo, ignorando as normas diferenciadas que regulavam a organização social e o funcionamento das sociedades

índigenas. Isso porque a cultura constitucional clássica não podia aceitar a introdução, nas Constituições, do reconhecimento dos direitos de povos indígenas a um território e a aplicação nesses territórios de seu Direito próprio, porque entendia que seria um Estado dentro de um Estado (MARÉS, 2012, p. 68).

O Estado contemporâneo e seu Direito sempre negaram a possibilidade de convivência, num mesmo território, de sistemas jurídicos diversos, acreditando que o Direito estatal sob a cultura constitucional é único e onipresente. O exemplo de cada um dos países latino-americanos, porém, com a existência de várias Nações Indígenas com maior ou menor contato com a sociedade, faz por desmentir esta concepção. (MARÉS, 2012, p. 71).

Desse modo, as formas de organização social, as instituições e os conhecimentos produzidos pelas comunidades indígenas, e de outros tantos grupos sociais marginalizados, tornam-se ausentes nos limites dos Estados monoculturais¹¹. Mesmo no interior dos Estados independentes, classes e grupos sociais foram sujeitos à dominação capitalista e colonial, porque no interior do Sul geográfico houve “pequenas Europas”, pequenas elites locais que se beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que, depois da independência, a exerceram e continuam a exercê-la, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinadas (SANTOS; MENESES, 2009, p. 13).

Ao serem criados, os Estados nacionais latino-americanos esqueceram dos povos indígenas; não porque estivessem muito longe geograficamente dos centros de poder, nem mesmo por terem se omitido nas lutas pela independência. Ao contrário, os povos indígenas, em cada um dos novos países, tiveram participação fundamental nas lutas pela autonomia, mas ganharam apenas o direito, de difícil exercício, de serem chamados de cidadãos (SOUZA FILHO, 2012, p. 61).

¹¹ “Os colonizadores europeus encontraram nos territórios em que se instalavam formas de organização social que ignoravam a noção universalizante e abstrata de sujeitos de direito; pelo contrário, as relações pessoais de dependência eram muito fortes, num universalismo de solidariedade social representando por grupos que iam da família à tribo. [...] foi preciso destruir esta organização social e transformar os indivíduos em sujeitos de direito, capazes de vender a sua força de trabalho.” (MIAILLE, 1979, p. 112).

A formação de uma identidade nacional foi essencial para o surgimento do Estado como instituição moderna, ou seja, a partir da imposição de valores comuns que deveriam ser compartilhados pelos diversos grupos étnicos, para que assim todos reconhecessem o poder soberano do Estado. Portanto, o Estado nacional, em seu processo de gestação, estava diretamente ligado à intolerância, à negação da diversidade religiosa e cultural, que, estando fora de determinados padrões e limites estabelecidos pela cultura hegemônica da identidade nacional, deveriam ser adequados ou, em muitos casos, exterminados em nome de um imaginário de unidade dentro de uma territorialidade.

A ideia de que todos os indivíduos estariam convertidos em cidadãos, ou pelo menos de que todo o indivíduo teria direito a se tornar cidadão, traduzia-se na assimilação, absorção ou integração dos povos culturalmente diferenciados. Esta integração que do ponto de vista dos dominantes era o oferecimento de 'conquistas do processo civilizatório', sempre foi vista pelos dominados como política de submissão dos vencidos. A projetada integração jamais, se deu, não só porque as sociedades latino-americanas não ofereceram oportunidades de integração, mas também porque a integração nunca pôde ser sinceramente aceita pelos povos indígenas. A ideia de integrá-los, que iniciou talvez com uma boa intenção, transformou-se rapidamente em desvelado cinismo. (SOUZA FILHO, 2012, p. 63).

Portanto, desconsidera-se toda a diversidade cultural em nome da construção da cidadania idealizada pelo Estado-nação. Assim, sob a égide da falsa premissa da cidadania, todos passam a ser considerados iguais, retirando outras influências, a família, a comunidade e o Estado, que surge como principal favorecido. Quando trata da questão nacionalidade como problema de construção dos Estados da América Latina, Anibal Quijano esclarece:

Ainda não é possível encontrar, em nenhum país latino-americano, uma sociedade plenamente nacionalizada nem tampouco um genuíno Estado-nação. A homogeneização nacional da população, de acordo com o modelo eurocêntrico de nação, só poderia ter sido alcançada através de um

processo radical e global de democratização da sociedade e do Estado. Antes de tudo, essa democratização deveria e ainda deve implicar um processo de descolonização das relações sociais, políticas e culturais entre as raças, ou mais propriamente, entre os grupos e elementos de existência social europeus e não-europeus. Não obstante, a estrutura de poder foi e continua a ser organizada sobre e ao redor do eixo colonial. A construção da nação e principalmente do Estado-nação tem sido conceitualizada e trabalhada contra a maioria da população, neste caso, os índios, negros e mestiços. A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno. (QUIJANO, 2005a, p.84).

Segundo Castro-Gómez (2005), as ciências sociais estão no bojo da Constituição dos Estados modernos, legitimando suas ações e construindo justificativas de caráter ideológico para a violência cultural implementada, que não leva em consideração o processo de colonização da América Latina. Por meio de normas legitimadas pelo conhecimento construído pelas ciências sociais, mantêm a “invenção do outro”¹².

No Brasil, o Estado surgiu antes da ideia de sociedade civil ou nação soberana, instaurado por uma estrutura herdada de Portugal fundamentalmente semifeudal, patrimonialista e burocrática.

O Brasil colonial não chega a se constituir numa Nação coesa, tampouco numa sociedade organizada politicamente, pois as elites agrárias proprietárias das terras e das grandes fazendas, senhoras da economia de monocultura (cana-de-açúcar) e detentoras de mão de obra escrava

¹²Ao falarmos de “invenção”, não nos referimos somente ao modo como certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas também aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que como o “ocultamento” de uma identidade cultural preexistente, o problema do “outro” deve ser teoricamente abordado da perspectiva do *processo de produção material e simbólica* no qual se viram envolvidas as sociedades ocidentais a partir do século XVI (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 172).

(índios e negros) construíram um Estado completamente desvinculado das necessidades da maioria da população, montado para servir tanto aos próprios interesses quanto aos do governo real da Metrópole. Distintamente do processo de formação do moderno Estado europeu, resultante do amadurecimento da Nação independente no Brasil o Estado surgiu antes da ideia de sociedade civil e/ou Nação soberana, instaurado por uma estrutura herdada de Portugal, fundamentalmente semifeudal, patrimonialista e burocrática. (WOLKMER, 2001, p. 85).

O Estado, programado para favorecer os interesses econômicos da classe dominante, perpetua as bases da Modernidade, como a negação da realidade, não havendo nenhuma participação social na construção do Estado; muito pelo contrário, os cidadãos foram excluídos de todo esse processo. Logo, questiona-se: que tipo de contrato fundador do Estado seria esse?

Durante três séculos de colonização, os portugueses construíram um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa, mas deixaram uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultural e latifundiária, um Estado absolutista. No período da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira (CARVALHO, 2008, p. 18).

Os problemas brasileiros de hoje – os fundamentais, podemos dizer – estavam definidos e postos em equação há 150 anos. E é da solução de muitos deles, para os quais nem sempre atentamos devidamente, que depende a de outros em relação aos quais hoje nos esforçamos inutilmente (PRADO, 2007, p. 11-12).

Assim,

[...] uma das forças de *Raízes do Brasil* foi ter mostrado como o estudo do passado, longe de ser uma operação saudosista, modo de legitimar as estruturas vigentes, ou simples verificação, pode ser uma arma para abrir caminho aos grandes movimentos democráticos integrais, isto é, os que contam com a iniciativa do povo trabalhador e não o confinam ao papel de massa de manobra, como é uso. (HOLANDA, 1995, p. 24).

No entanto, “nós”, brasileiros, não queremos isso, refletir sobre o passado, porque temos tanto de fazer no presente que dificilmente podemos atentar, ainda, para as questões do futuro – as mais importantes: olhar para os povos indígenas, para os negros, para os caboclos e tantos outros que foram responsáveis por desbravarem as terras virgens, e construir o Brasil de hoje.

Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. (RIBEIRO, 1995, p. 120).

Ribeiro (1995, p. 453) continua: “[...] nós, brasileiros, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo.” No entanto, essa massa da mestiçagem vive sem consciência de si, imersa na “ninguendade”. Somos um povo que ainda não venceu o desafio de se constituir uma nação unida na sua diversidade cultural.

Após o período de independência, o neocolonialismo foi responsável por manter a herança social, econômica, política e jurídica de séculos de colonização. Nesse contexto, o Brasil independente, imperial/republicano, mantém-se preso entre o atraso e a modernidade, entre o subdesenvolvimento e o desenvolvimento, entre níveis baixos e altos de renda. E assim chega-se à realidade contemporânea, em que assola o mais recente enigma da realidade de toda a América Latina: o Estado-nação vive a sua mais grave crise, abalado em suas estruturas e instituições, em sua condição de soberania e no fracasso da construção de uma homogeneidade; um Estado fundado na força do Direito, que, no entanto, é incapaz de conter os delitos mais banais ou mesmo dar efetividade às normas produzidas nas instâncias burocráticas.

Repensar criticamente o paradigma estatal, no Brasil e em toda a América Latina, impõe a tarefa de desmitificar o processo de independência das nações latino-americanas, uma vez que este não resultou em uma ruptura com o padrão de dominação colonial. A

libertação política, econômica e cultural latino-americana nunca se efetivou. Os Estados-nação latino-americanos vivem, hoje, sob o regime da “colonialidade do poder”. A América Latina está ainda para ser descolonizada.

1.5 A formação do direito constitucional no Brasil

Seguindo a regra geral, o Direito no Brasil colônia não foi objeto de uma evolução gradual, como ocorre com o Direito dos povos antigos. Tudo foi surgindo de forma vertical e construído de acordo com a lógica da dominação, não das necessidades sociais, da proposição do conjunto de forças da sociedade que se criava. A colonização foi um projeto de dominação, cujo objetivo era ocupar o território, explorar as riquezas e submeter os índios ao seu domínio. Isso também ocorreu com os negros e caboclos, que viveram na condição de escravos. A construção de uma identidade nacional nunca foi prioridade no País.

O Direito no Brasil colonial e sua trajetória até a atualidade seguem um contexto histórico voltado à formação cultural, econômica, política e social dos meios de produção que o Brasil produziu no campo jurídico, bem como na legislação nacional. No âmbito da formação jurídica, prevaleceu, contudo, a cultura do colonizador português.

Não há na história do Direito no Brasil elementos capazes de comprovar a criação do Estado brasileiro. Este sempre foi visto como colônia de Portugal, sendo que até mesmo o seu ordenamento jurídico fora copiado da metrópole lusitana.

Dessa forma, o Estado brasileiro incorporou a montagem da burocracia centralizadora do sistema de administração lusitano, criando uma identidade nacional completamente desvinculada dos objetivos sociais e da sua população e origem, como um todo. Paralelamente à vontade do povo, a Metrópole transferiu o poder real para a Colônia, implantando uma estrutura de poder monárquica, que serviu para uma burocracia estamental, originada dos senhores de escravos e proprietários de terras. O poder aristocrático da coroa e das elites agrárias locais construiu um modelo de Estado que defenderá sempre os intentos de segmentos sociais possuidores da propriedade e do capital. Naturalmente, mesmo com as mudanças políticas e econômicas do País (nos exemplos históricos da Independência, Proclamação da República, Revolução de 30 etc.) e com os deslocamentos sociais das elites, imperiais e republicanas, o Estado agia como ‘instância’ contraditória, assumindo os ares de administrador, empresário e implementador do desenvolvimento capitalista-industrial (WOLKMER, 2008, p. 14).

O Direito vigente no Brasil Colônia foi herdado da legislação portuguesa, fruto das Ordenações do Reino, quais sejam: Ordenações Afonsinas (1446), Ordenações Manuelinas (1521) e Ordenações Filipinas (1603).

A legislação privada comum, criada nessas Ordenações, era aplicada sem qualquer alteração em todo o território nacional. Certas normas do Direito público que vigoravam em Portugal determinavam a elaboração de uma legislação especial que regulasse a organização administrativa da colônia. No século XVIII, a grande mudança em matéria legislativa foi a 'Lei da Boa Razão'(1769), que definia regras centralizadoras e uniformes para a interpretação e aplicação das leis, no caso de omissão, imprecisão ou lacuna. A experiência político-jurídica colonial reforçou uma realidade que se repetia constantemente na história do Brasil, qual seja, a dissociação entre a elite governante e a grande massa da população (WOLKMER, 2002, p. 48-49).

Assim, nos dois primeiros séculos de colonização, prevaleceu um direito individualista e segregador, especialmente em relação à própria população nativa, reafirmando os interesses da estrutura elitista de poder.

Na organização inicial da justiça no Brasil, o Ouvidor-Geral era a maior autoridade. Sua função confundia-se com as competências administrativas e de polícia. À medida que o processo de colonização foi-se expandindo, começaram a surgir os corregedores, juízes ordinários e juízes da própria Justiça Portuguesa, que reclamaram por uma estrutura mais efetiva.

Mais tarde, em 1549, com a implantação do primeiro governo-geral e com o alargamento das responsabilidades burocráticas e fiscais, os primeiros ouvidores passaram a ser ouvidores-gerais com mais poderes e com mais independência em relação à administração política. Neste sentido, Stuart B. Schwartz escreve que o estabelecimento da função de ouvidor geral no Brasil 'refletiu não só o desejo da coroa de melhorar a situação da justiça, mas também sua vontade de aumentar o controle real centralizado. O interesse da coroa pela área cresceu a partir de 1550, e o ouvidor-geral, na qualidade de funcionário real de confiança, a cada passo assumiu novas funções e responsabilidades em

nome do interesse real'. (WOLKMER, 2002, p. 59).

O crescimento da população e das cidades resultou no conseqüente aumento de conflitos, sendo necessário ampliar o quadro de profissionais e autoridades judiciais. A administração da justiça, na primeira instância, era realizada por diversos profissionais, com competências muito similares – eram autoridades eleitas pela Coroa Portuguesa para exercer a atividade de juristas no Brasil.

A organização judiciária, reproduzindo na verdade a estrutura portuguesa, apresentava uma primeira instância, formada por juízes singulares e juízes especiais. Por sua vez, estes se desdobravam em juízes órfãos, juízes de sesmarias, etc. A segunda instância, composta de juízes colegiados, agrupava os chamados Tribunais de Relação que apreciavam os recursos ou embargos. Seus membros designavam-se desembargadores, e suas decisões, acórdãos. Já o Tribunal de Justiça Superior, de terceira e última instância, com sede na metrópole, era representado pela Casa de Suplicação, uma espécie de tribunal de apelação [...] o primeiro Tribunal de Relação, criado em 1587 para atuar na Colônia, não chegou a entrar em funcionamento, pois o navio que trazia os dez ministros nomeados acabou não podendo zarpar de Portugal. (WOLKMER, 2002, p. 59-60).

Tendo em vista que o primeiro Tribunal da Relação não entrou em funcionamento, foi criado um segundo Tribunal da Relação, oficializado para ocorrer na Bahia. Com o funcionamento do referido tribunal no Brasil, consolidou-se uma forma de administração da justiça não mais efetuada pelo ouvidor-geral, mas centrada na burocracia de funcionários civis preparados e treinados na metrópole. A carreira de magistrado estava inserida na rigidez de um sistema burocrático que delineava a circulação e a prestação de serviços na metrópole e nas colônias. O acesso à magistratura impunha certos procedimentos de triagem, com critérios de seleção baseados na origem do profissional, de onde ele era proveniente.

Para ingressar na carreira, a condição indispensável era ser graduado na Universidade de Coimbra, de preferência em Direito Civil

ou Canônico. O prazo para o juiz ficar no Brasil era de seis anos. O magistrado, além das funções de natureza judicial, acumulava-as com outras, como as relativas ao Ministério Público e as atividades políticas e administrativas que o tornavam de fato um membro do Governo Colonial. A administração da justiça atuou sempre como instrumento de dominação colonial. Havia a influência da Igreja católica à época, e a presença da justiça eclesiástica (WOLKMER, 2002).

Os juízes foram os principais agentes de sustentação na criação de uma organização política, bem como de uma articulação da unidade no País. Eram identificados com o poder político, e por ele eram controlados através de remoções, promoções, suspensões e aposentadorias do governo central.

Os bacharéis em Direito, por sua vez, não exerceram um papel determinante. O bacharelismo, na verdade, favoreceu uma formação liberal-conservadora, mas foi o periodismo na universidade, principalmente no largo do São Francisco, que determinou a forma de atuação e a formação intelectual do acadêmico das leis, um profissional moderado e conservador. Assim, foi o liberalismo a grande bandeira ideológica defendida e ensinada nas academias jurídicas, sendo que o bacharel assimilou e vivenciou projeções liberais dissociadas de práticas democráticas.

Os princípios liberais conferiram legitimidade à idealização de mundo transpostas no discurso e no comportamento desses bacharéis. De fato, ainda que não tenha sido o único, foi, no entanto, o liberalismo, em diferentes matizes, a grande bandeira ideológica e defendida no interior das academias jurídicas. No bojo das instituições, amarrava-se, com muita lógica, o ideário de uma camada profissional comprometida com o projeto burguês-individualista, projeto assentado na liberdade, na segurança e na propriedade. Com efeito, a harmonização do bacharelismo com o liberalismo, reforçava o interesse pela supremacia da ordem legal constituída (Estado de Direito) e pela defesa dos direitos individuais dos sujeitos habilitados à cidadania sem prejuízo do direito à propriedade privada. O bacharel assimilou e viveu um discurso sócio-político que gravitava em torno de projeções liberais desvinculadas de práticas democráticas e solidárias. (WOLKMER, 2002, p. 101).

A cultura jurídica brasileira foi conduzida, então, “[...] a um estranho e conveniente ecletismo: à tradição de um patrimonialismo sócio-político autoritário (de inspiração lusitana) com uma cultura jurídica liberal-burguesa (de matiz francês, inglês e norte-americano).” (WOLKMER, 2002, p. 102).

Foi Rui Barbosa (apud WOLKMER, 2002, p. 102) quem melhor resumiu a cultura jurídica tradicional, individualizante e formalista, cujo imaginário social era distante do Direito vivo e comunitário, bem como da população, em uma atividade advocatícia descomprometida com a vida cotidiana.

A especificidade da estrutura colonial da justiça favoreceu um cenário institucional que inviabilizou, desde seus primórdios, o pleno exercício da cidadania participativa e de práticas políticas legais descentralizadas, próprias de sociedades democráticas e pluralistas. A legalidade colonial brasileira excluiu o pluralismo jurídico nativo, reproduzindo as necessidades da metrópole mercantilista, com uma justiça colonial de tradição centralizada e formalista visando aos interesses elitistas.

Quanto à organização política, ocorria num contraditório sistema de alternância de poder entre os donatários, donos de escravos e de grandes propriedades de terra, na tentativa descentralizar a coroa, em dissonância com os interesses sociais, resultando num Estado intervencionista e defensor das elites em coerência com o desenvolvimento econômico.

No início dos movimentos pela independência, houve uma compatibilização de interesses da população com as elites locais. Estas visavam à eliminação dos vínculos coloniais; e aquela, a busca de igualdades econômicas e sociais. Conseguido o intento libertário, as formas liberais de poder determinaram a manutenção do *status quo ante*, em uma formação pseudodemocrática de dominação. Assim,

O Estado liberal brasileiro, como qualifica Trindade, nasceu ‘em virtude da vontade do próprio governo (da elite dominante)’ e não de um processo revolucionário. O liberalismo apresentava-se, assim, desde o início, como a ‘forma cabocla do liberalismo anglo-saxão’ que em vez de identificar-se ‘com a liberação de uma ordem absolutista’, preocupava-se com a necessidade de ordenação do poder nacional. Analisando sua especificidade histórica, Emilia Viotti da Costa, reconhece no liberalismo

brasileiro ‘uma ideologia de tantas caras’, que se estruturou ao longo do século XIX, sendo usada em momentos distintos ‘por diferentes grupos sociais, com intenções diversas’. (WOLKMER, 2002, p. 77).

Portanto, o liberalismo foi amplamente limitado por interesses locais, resultando em uma estrutura político-administrativa patrimonialista e conservadora, criada para servir de suporte aos interesses das oligarquias.

Todavia, após a independência, resultado de uma união entre o povo e a elite, foi outorgada uma Constituição monárquica que representou apenas os intentos do absolutismo real e os interesses dos grandes proprietários. Assim, os direitos políticos eram cometidos a grupos hegemônicos, em uma estrutura social pouco propícia a novas ideias, revolucionárias ou liberais.

Ocorre que a perda de poder da elite agrária, a crise militar e o estremecimento das relações entre Igreja e Estado proporcionaram o surgimento de movimentos antimonarquistas, em um ambiente liberal-conservador que, apesar de alterar a correlação de forças, não teve a capacidade de alterar a estrutura dominante.

Durante o período Imperial, o Brasil possuía sua base econômica na exploração da cana-de-açúcar, principalmente na Bahia e em Pernambuco, situação que se modificou com o surgimento de um novo produto exportador, o café, que moveu o eixo econômico para Minas Gerais e São Paulo, permitindo o aparecimento de uma oligarquia cafeeira.

Com a Primeira República, cujo texto constitucional de 1891 trazia princípios assegurados na filosofia política republicano-positivista, beneficiava os segmentos oligárquicos regionais, e diante da nova estrutura social, com o aparecimento de uma burguesia urbana, “[...] o liberalismo político antidemocrático não só beneficiava os intentos dos grupos oligárquicos hegemônicos, como, sobretudo, asseguraria que a facção dominante da burguesia agrária detivesse poder exclusivo até fins da década de 20.” (WOLKMER, 2002, p.109-110).

Como se vê, tanto a Constituição monárquica, de 1824, quanto a republicana, de 1891, deixaram de levar em consideração os interesses das grandes massas rurais e urbanas, consubstanciando-se em instrumentos de controle político-econômico baseados em procedimentos burocrático-patrimonialistas, que permitiam a corrupção, o favorecimento e o nepotismo.

Com o colapso da economia agroexportadora e a falência das instituições da República Velha, que se digladiavam pelo poder, forças sociais antagônicas não conseguiram sobrepor-se umas às outras, resultando reflexos no próprio Estado, que passou a ocupar um vazio, gerando uma produção jurídica ainda mais desagregada dos interesses populares.

A Constituição de 1934, reconhecida por alguns pelos avanços em relação à previsão de direitos sociais, influenciada pelas Constituições do México e de Weimer, na verdade, igualmente expressava mais o interesse de regulamentação das elites agrárias locais, mas foi utilizada como meio de apurar os choques entre as classes.

Com a Constituição de 1937, inspirada no Fascismo europeu, instituiu-se o autoritarismo corporativista do Estado Novo e a ditadura do executivo – “todos os poderes concentrados nas mãos do Presidente da República” –, além de criarem-se obstáculos à garantia dos direitos do cidadão. A Constituição de 1947, não obstante restabelecer a representatividade formal, tratou-se “[...] de um arranjo burguês nacionalista entre forças conservadoras e grupos liberais reformistas.” (WOLKMER, 2002, p. 114).

Nas Constituições de 1967 e 1969, reproduziu-se a aliança conservadora da burguesia agrária/industrial, sendo essas Constituições claramente antidemocráticas, tendo por características a centralização e a arbitrariedade.

A atual Constituição, de 1988, contribuiu para estancar um longo caminho, marcado pelo autoritarismo e repressão militar. É necessário reconhecer os avanços introduzidos a partir de sua promulgação; no entanto, ela vem sendo atacada em vários aspectos, especialmente na área social.

Nessa perspectiva a atual Constituição é atingida profundamente por restrições na área social, por fluxos de desmobilização que sacodem a sociedade civil e por diretrizes que conduzem a supressão do espaço político de cidadania. Isso porque, seguindo a tradição institucional do nosso capitalismo periférico liberal-individualista, a democracia aparece sob a forma de concessão, não deixando de ser, mais uma vez, controlada. (WOLKMER, 2002, p. 115).

O constitucionalismo brasileiro não reflete os desejos e necessidades dessa sociedade, continua servindo de legitimação das

elites hegemônicas e seus privilégios. De acordo com as principais Constituições do Brasil, percebe-se que o Direito Público evoluiu ideologicamente dentro de uma doutrina liberal-conservadora, fundada numa “lógica de ação atravessada por temas relevantes para as elites hegemônicas, tais como a conciliação e o reformismo” (WOLKMER, 2002, p. 115). A construção da história nacional, no âmbito do Direito Público, não resultou de um processo democrático e participativo, pois está eivada de comportamentos individualistas, fragmentados, com constantes rupturas, escamoteamentos e desvios institucionais.

A história do Direito no Brasil foi marcada por avanços e recuos que determinam até os dias de hoje uma realidade jurídica carregada de dominação e favorecimentos que aprisionam a nação brasileira. Ao tratar dos paradigmas e da historiografia crítica do direito moderno, Wolkmer analisa as relações entre a História e o Direito, contemplando questões como mudanças de paradigmas e marcos teóricos, em um contexto de busca por uma “outra historicidade das ideias e das instituições jurídicas”, ressaltando a necessidade de repensar a história do Direito tendo em conta as diferenças existentes entre a história contada e a história oficial, numa visão crítica dos acontecimentos.

A trajetória do Direito tem sido vinculada a um saber formalista, abstrato e erudito. No entanto, nas últimas décadas, percebe-se uma renovação no interesse pela matéria, fundamentado e “de natureza crítico-ideológica” (WOLKMER, 2002, p. 15), de cunho renovador da cultura jurídica nacional.

Dessa abordagem, surge a necessidade da desmitificação e transformação do Direito para novas epistemologias, que, segundo Wolkmer, consistem na emergência de uma corrente progressista de cunho neomarxista. Com os novos sujeitos sociais e os novos conteúdos da revolução: a Escola de Frankfurt, segundo a qual haveria necessidade de se reconstruir a racionalidade em um contexto emancipador, com a filosofia assumindo uma instrumentalidade, visando à tomada de consciência dos sujeitos e à ruptura de sua condição de opressão; a Escola francesa dos ‘Annales’, que tinha como principais objetivos ultrapassar o positivismo histórico, retirar barreiras para restabelecimento da ‘unidade real da vida’; a procura de uma história social, ‘não só como ciência do passado’, com aderência a uma abordagem interdisciplinar para a transformação da realidade estudada; o pensamento libertador latino-americano, para a afirmação da alteridade emancipadora, ‘mediante um Direito livre da injustiça e da coerção’; o chamado ‘Direito Alternativo’, alicerçado na verdade, uma ‘hermenêutica jurídica alternativa’, que busca dentro do sistema

existente encontrar as falhas e lacunas que permitam recuperar ‘a dimensão transformadora do direito’ (WOLKMER, 2002, p. 16-17).

O que prevaleceu no processo de organização das ideias e instituições jurídicas foi a juridicidade criada no século da Revolução Burguesa, que teve sempre muito clara a necessidade de sustentar um modelo liberal por meio de uma ideologia liberal individualista, com a finalidade de ocultar a desigualdade que para a lei travestia-se de igualdade aparente (WOLKMER, 2002, p.27).

Os portugueses colonizaram o Brasil de forma a torná-lo unidade territorial e cultural, porém escravocrata, tendo economicamente a base na monocultura e no latifúndio; o mais grave, porém, era manter uma população analfabeta, que vivia em total dependência dos seus senhores, sujeita aos seus interesses. Não há de se falar, portanto, em cidadania, pois a estrutura social à época impediu o avanço desta.

Os escravos eram propriedades e não eram considerados cidadãos. Colonização e cidadania eram incompatíveis entre si pela sua própria natureza – vivenciou-se uma sociedade escravocrata e excludente.

O esgotamento do modelo e da cultura jurídica tradicional na América Latina tem-se evidenciado de maneira mais intensa no início do século XXI, quando se percebe que a cultura vigente numa sociedade de massa e o modo de vida no atual estágio da humanidade não atendem mais aos modelos e padrões normativos do direito estatal.

As contradições sociais, os novos modelos sociais emergentes obrigam a uma discussão mais aprofundada sobre um novo fenômeno social e jurídico, a vontade política das classes populares nos países da América Latina, que têm demonstrado grande mobilização social e política, capaz de protagonizar uma nova institucionalidade. Para Santos (2010, p. 116),

Na atualidade, as transformações políticas e institucionais em curso na América Latina, em especial na Bolívia e Equador, colocam em pauta a emergência de um terceiro conjunto de estudos sobre o pluralismo jurídico, a que chamarei novíssimo pluralismo jurídico. O novíssimo pluralismo jurídico é dinamizado no âmbito do que denominei constitucionalismo transformador. A vontade constituinte das classes populares nas últimas décadas no continente latino-americano tem-se manifestado numa vasta mobilização social e política que configura um

constitucionalismo a partir de baixo, protagonizado pelos excluídos e seus aliados, com o objetivo de expandir o campo político para além do horizonte liberal, através de uma nova institucionalidade (plurinacionalidade), uma nova territorialidade (autonomias assimétricas), uma nova legalidade (pluralismo jurídico), um novo regime político (democracia intercultural) e novas intersubjetividades individuais e coletivas (indivíduos, comunidades, nações, povos, nacionalidades).

A reflexão de Boaventura refere-se, especialmente, aos processos constitucionais da Bolívia e do Equador, considerando as dificuldades de construção de um constitucionalismo transformador. Essa realidade remete à discussão sobre a crise do Direito, calcada no esgotamento do modelo liberal individualista, que não responde mais às necessidades e problemas da sociedade do século XXI.

Há, portanto, de se repensar o processo de organização social e jurídica com vistas a reinventar o modelo de Estado e Justiça. A intenção funda-se na construção de um novo projeto social, político e jurídico que contemple os anseios de uma sociedade participativa e plural.

Os movimentos gerados na América Latina no início do século XXI perpassam pela problemática do desenvolvimento econômico e social, depois de ter suportado no final do século XX experiências muito particulares no âmbito da política neoliberal, em que se ampliaram as desigualdades sociais, tendo em vista a mobilidade acentuada das pessoas que buscam alternativas de inclusão social, tanto interna quanto externamente aos seus países de origem.

A América Latina, no início deste novo século, vivenciou consideráveis mudanças no aspecto social, político e jurídico, tendo em vista as coalizões de esquerda, de tendências socialistas, nacionalistas ou desenvolvimentistas, que indicaram outra linha de mudança político-ideológica: fundamentada na crítica ao modelo liberal, no diálogo entre os países latino-americanos e no resgate da emancipação política e econômica para o desenvolvimento da América Latina.

A América Latina foi colonizada pelos espanhóis, sendo que a Igreja católica teve um papel fundamental na orientação da doutrina cristã aos índios, religião que predominava na Península Ibérica no período colonial. Por interesses políticos e econômicos, houve uma aproximação da Igreja com o Estado espanhol. Desta forma, ante as

conquistas territoriais, começam a surgir trocas de gentilezas, legitimando demandas de favorecimento. Ao perceber-se o tamanho da necessidade de evangelização, e considerando a falta de estrutura social, foi necessário conquistar politicamente os índios para, posteriormente, implantar a missão evangelizadora, que pregava a construção de um novo mundo.

A lógica da colonialidade do poder remonta a um período histórico que perpassa todo o século XV e chega aos dias de hoje, em pleno século XXI, num contexto de incertezas, turbulências e necessidade de ressignificação da sociedade latino-americana.

No momento em que a sociedade olha para o mundo em que está inserida e as diferenças que existem nas margens dos lugares habitados nesse mundo, vem à tona o modelo de comando escolhido. Trata-se de uma matriz colonial de poder, hierarquizada, como uma máquina de produzir diferenças.

Para Santos (2007, p. 59),

Devemos analisar as estruturas de poder da sociedade a partir das margens, e mostrar que o centro está nas margens, de uma maneira que às vezes escapa a toda nossa análise. Para essa opção, colonialismo são todas as trocas, todos os intercâmbios, todas as relações, em que uma parte mais fraca é expropriada de sua humanidade. Há muitas sociedades hoje que não podemos entender de verdade sem essa ideia de privação da humanidade das pessoas.

Por onde começar? Pelo processo de descolonização dos próprios sujeitos? Pelos cidadãos? Há que se considerar que estamos a tratar de uma sociedade que tem na sua essência a formação colonial, talvez despontando pelos currículos universitários, puramente verticais e cartesianos, portanto, coloniais.

Iniciar propondo uma nova epistemologia, considerando que a maneira de organizar a formação das disciplinas dos currículos universitários está decadente, talvez seja um bom início, tendo em vista as disciplinas acadêmicas se caracterizarem como uma forma de controle. Contudo, há a necessidade de se pensar formas de conhecimento interdisciplinares, plurais, multiculturais e inclusivas.

Segundo Santos (2007, p. 54-55),

Mas nosso ensino nas universidades, nossa maneira de criar teoria, reprime totalmente o conhecimento próprio, o deslegitima, o inviabiliza. Portanto, temos de enfrentar desafios exigentes [...]. O primeiro desafio é reinventar as possibilidades emancipatórias que havia nesse conhecimento emancipador: uma utopia crítica [...]. Estamos em um contexto em que é necessário ter outras aprendizagens de utopia crítica. Sobretudo porque a hegemonia mudou [...]

A retórica da modernidade, fundada no patriarcado, na filosofia dominadora, no controle do conhecimento, não pode mais se perpetuar. Há necessidade de recriar, propor um novo modelo de sociedade. A matriz de sociedade colonial se constitui numa máquina de produzir diferenças. O modelo hegemônico, fundamentalmente racista e patriarcalista, precisa ser rompido.

A produção de diferenças nasceu a partir de 1500, quando existiam os índios de um lado e africanos de outro, grupos humanos de distintas maneiras foram colonizados no sentido geral da palavra. Índios e negros foram considerados pessoas inferiorizadas. Pois, a matriz colonial originária do século XV segue funcionando até os dias atuais.

É necessário produzir um processo de descolonização, pois o mundo contemporâneo está ficando insustentável. Vivencia-se um modelo de capitalismo exacerbado, de um tipo especial de economia que começou a surgir no século XVI. A diferença é que no século XVI a economia era parte da sociedade, enquanto que no século XXI a sociedade é parte da economia. O mundo de hoje está passando por uma disputa global controlada pela matriz colonial de poder; o mundo de hoje é o da economia de acumulação e exploração, tendo como finalidade o desenvolvimento econômico, que justifica a distância cada vez maior entre as vidas humanas, fortalecendo o racismo, a desvalorização dos direitos humanos e enaltecendo o capitalismo.

Torna-se fundamental avaliar a possibilidade de construção de outra sociedade, de política global, em que os movimentos sociais, feministas, sem-terras, via campesina, entre outros, sejam uma opção pacífica de uma sociedade inclusiva. É necessário estar consciente de qual lugar a sociedade habita na matriz colonial de poder e quais terrenos de conflitos serão necessários enfrentar. Também, pensar a possibilidade de mudar a matriz de conhecimento que está sendo

produzida nas escolas e universidades, pois o que se tem na atualidade são currículos colonizados, considerando que para poder dominar é necessário fazer inferiores.

Dito isso, percebe-se que a sociedade capitalista, neoliberal, individualista permanece no centro, em que poucos têm privilégios em detrimento de uma estrutura social cada vez mais relegada à exclusão. É necessária uma nova proposta de emancipação social, fundada na autonomia das pessoas, como prioridade no campo das ciências humanas e sociais.

Boaventura de Sousa Santos, ao escrever sobre “a sociologia das ausências e a sociologia das emergências: para uma ecologia de saberes”, as implicações técnicas para “uma nova cultura política emancipatória” e, dessas duas dimensões, os desafios políticos “para uma democracia de alta intensidade”, propõe as bases e as possibilidades para a reinvenção da emancipação social nas realidades de países periféricos (SANTOS, 2007, p. 8).

Para ele,

A Sociologia das ausências trata da superação das monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escola dominante, centrada hoje no universalismo e na globalização, além da produtividade mercantil do trabalho e da natureza. O caminho proposto pelo autor baseia-se na ideia de uma contraposição de cinco monoculturas, cinco ecologias, cujo espaço e tempo situam-se nas sociedades colocadas à margem pelos centros hegemônicos colonizadores nas lutas, experiências e saberes de organizações populares: *a ecologia de saberes*, que postula um diálogo do saber científico com o saber popular e laico; *a ecologia das temporalidades*, que considera diferentes e contraditórios tempos históricos; *a ecologia do reconhecimento*, que pressupõe a superação das hierarquias; *a ecologia da transescala*, que possibilita articular projetos locais, nacionais e globais; e por fim, *a ecologia das produtividades*, centrada na valorização dos sistemas alternativos de produção da economia solidária, popular e autogestionária. (SANTOS, 2007, p. 9).

É nos movimentos sociais e nas lutas populares que o autor enxerga a saída para a superação do modelo excludente e capitalista estruturado na ordem social e jurídica. Os movimentos sociais, como novos sujeitos coletivos, surgem na sociedade capitalista nos anos 1970 e 1980, sob a denominação de “novos movimentos sociais” (WOLKMER, 2001, p. 121), demarcando a possibilidade de reconhecimento da capacidade de tornarem-se novos sujeitos históricos legitimados para a intervenção legal não estatal.

Para Wolkmer (2001, p. 122),

Os ‘novos movimentos sociais’ devem ser entendidos como sujeitos coletivos transformadores, advindos de diversos estratos sociais e integrantes de uma prática política cotidiana com certo grau de ‘institucionalização’, imbuídos de princípios valorativos comuns e objetivando a realização de necessidades humanas fundamentais.

Trata-se de um novo paradigma, que surge com a necessidade de criação de uma nova cultura jurídica e política, a ser reconhecida especialmente pela sua caminhada histórica e social, assim como pela sua origem e finalidade, que se estabelece como promessa de emancipação e autonomia dos sujeitos na sociedade latino-americana, pugnando por uma nova organização política periférica que tem em sua essência a melhoria das condições de vida da população, diante das particularidades geradas pela convivência social, e que resultam em demandas centrais de acesso à justiça da coletividade.

No Brasil, os cursos jurídicos nasceram como objetivo de formação de quadros para a administração pública e para atividade jurídica no Império. As origens desses cursos jurídicos estavam fortemente atreladas à intenção de construir uma elite política coesa e disciplinada, fiel aos interesses do Estado, que ainda estava em processo de consolidação.

A criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil responde à mentalidade vigorante até a metade do século XIX: um pensamento que exalta o liberalismo econômico e o individualismo político, que respondia às necessidades da época, preocupado em assegurar um Brasil independente e que necessitava de uma elite de juristas que ajudassem a formar e organizar o Estado nacional. Consoantemente assinala Aurélio Wander Bastos (2000), quando afirma que a organização dos cursos

jurídicos no Brasil estava mais voltada a atender aos interesses do Estado do que às expectativas jurídicas da sociedade.

Essa elite burocrática foi caracterizada, segundo vários autores, pelo bacharelismo. O “bacharelismo” era uma ideologia dos juristas que lhes permitia desempenhar o serviço do Estado ao mesmo tempo que alegavam a necessidade de não interferência do Estado na sociedade civil. Esse fenômeno permitia, por outro lado, submeter a elite dos advogados à dependência internacional.

Para que fosse possível a edificação de uma cultura jurídica nacional, foram necessárias a criação, no ano de 1827, dos cursos de Direito (Recife e São Paulo) e a elaboração de uma Constituição e leis próprias brasileiras. Como visto, as faculdades de Direito tinham como finalidade primeira atender às necessidades burocráticas do Estado. À época, a faculdade de Recife se constituiu na vanguarda científica do Brasil; e a faculdade de São Paulo tendeu à militância política, sendo um centro privilegiado de formação de intelectuais, cujo preparo ocorreu com forte apelo à burocracia estatal, para formação dos quadros políticos.

Outro aspecto relevante à emancipação da cultura jurídica brasileira foi a elaboração do sistema legal, a partir da própria Constituição. O sistema vigente à época, apoiado pela monarquia, ocultava o escravismo e excluía a maior parte da população do País. O Código Criminal de 1830 e o Código de Processo Criminal de 1832 tiveram um papel preponderante, pois extinguíram a estrutura colonial portuguesa, que era apoiada sobre os ouvidores e juízes de fora, na tentativa de criação de uma burocracia profissionalizada de administração da Justiça. Reforçava-se, dessa forma, a dominação patrimonialista, com exercício da justiça apoiada no conservadorismo.

Na Reforma de 1841, ficou clara a substituição de linhas judiciais descentralizadas por uma centralização rígida, autoritária e policialesca. Enaltecia-se, com isso, o contexto burocrático de dominação patrimonialista ao longo do regime monárquico, em que o exercício da justiça era sustentado conservadoramente pelo mais absoluto controle judiciário. O Código Comercial de 1850, após ter passado por longo processo de redação parlamentar, acabou sendo reconhecido como modelo mercantil para diversas legislações latino-americanas (WOLKMER, 2002, p. 88).

Para Américo J. Lacombe, o código nasceu velho, “[...] sem conhecer as estradas de ferro nem a navegação a vapor. Apesar de tudo, refletia as melhores ideias a respeito do Direito Comercial [...]”. As necessidades imediatas, as atividades negociais e o desenvolvimento

comercial levaram a principiante burguesia latifundiária a priorizar a regulamentação da vida econômica sobre a civil. Para a burguesia, a ordenação do comércio e da produção da riqueza imperava sobre a proteção e a garantia dos direitos civis – nada mais natural do que o Código Comercial preceder em 67 anos o Código Civil (WOLKMER, 2002, p. 88).

Ressalta-se, ainda, que o Código Civil, não obstante projetos existentes desde 1860, somente foi aprovado em 1916, tendo-se em conta os interesses econômicos da burguesia no contexto da proteção econômica e em detrimento dos direitos civis. Mesmo assim, o projeto de Clóvis Beviláqua,

Em que pese seus reconhecidos méritos de rigor metodológico, sistematização técnico-formal e avanços sobre a obsoleta legislação portuguesa anterior, era avesso às grandes inovações sociais que já se infiltravam na legislação dos países mais avançados do ocidente, refletindo a mentalidade patriarcal, individualista e machista de uma sociedade agrária preconceituosa, presa aos interesses dos grandes fazendeiros de café, dos proprietários de terra de uma gananciosa burguesia mercantil. (WOLKMER, 2002, p. 89).

A opção por implementar as faculdades de Direito com as bases de formação voltadas aos interesses do Estado, e não da academia, repercute nas consequências do ensino jurídico no Brasil na atualidade. De acordo com Bastos (2000, p.31),

E não seria para menos, tratava-se, preliminarmente, de formar as elites para organizarem e mobilizarem a sociedade civil. O Estudo e a análise dos currículos jurídicos nos permitiram, com clareza, chegar a esta conclusão; se, de todo, não é original, pelo menos confirma os especiais interesses, propostas e objetivos dos parlamentares e das elites brasileiras. O currículo dos cursos, por conseguinte, apesar da sua visível inclinação para o ensino das disciplinas jurídicas, criou-se como um curso destinado à formação das elites políticas e administrativas nacionais, na exata dimensão dos interesses combinados com a elite imperial e da fração conservadora das elites

civis, que, provisoriamente, admitiram o Estatuto do Visconde da Cachoeira como estatuto regulamentar.

O ensino jurídico no Brasil, de ideal positivista, passou por muitas reformas desde sua implantação. Atenta-se ao fato de que em mais ou menos cem anos foram editadas mais de 25 legislações regulamentando o ensino do Direito no Brasil.

Como já apontado, a história demonstra que os primeiros lentes formaram-se em Coimbra, pois somente os grandes proprietários e a elite tinham condições de encaminhar seus filhos para lá buscarem a formação superior em Direito. Para Naspolini Sanches (2009, v.1. p. 6188),

Os brasileiros que estudavam na Universidade de Coimbra constituíam a elite intelectual e política da Colônia, e foi a primeira geração de juristas e legisladores brasileiros formados segundo esta ideia geral. Serão também os primeiros professores, ou lentes, dos Cursos de Direito no Brasil. Representantes que eram das elites e classes dirigentes, vinculados ao estado patrimonialista, os bacharéis estavam longe de juntarem-se aos populares em defesa da democracia.

Houve na história um Decreto que surgiu em 1865, n. 3.454, que estabelecia a divisão do currículo em duas partes: uma denominada Ciências Jurídicas e outra intitulada Ciências Sociais – vigorou por um curto período, com pedido de suspensão na Câmara ainda em 27 de abril de 1865. Em 14 de janeiro de 1871, foi promulgado o Decreto n. 4.675, que definiu, entre outras coisas, o processo de ingresso e de exames para os cursos de Direito.

A fragilidade do ensino jurídico e a inexistência de propósitos educacionais no período do Império resultaram na Reforma Leôncio de Carvalho, pelo Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, e na implementação do “Ensino Livre”. Com essa reforma, o ensino do Direito Eclesiástico tornou-se optativo, tendo sido extinto dos currículos na Reforma de 1895. Desta, restaram evidentes duas modalidades de ensino jurídico no Brasil: uma sob as diretrizes do Estado Imperial e outra livre delas.

A Monarquia chegou ao fim no Brasil em 15 de novembro de 1889, e até aquele momento não houve a implantação sequer de uma

universidade no Brasil. Nosso país não tinha propósitos acadêmicos e o ensino jurídico estava impedido de ser desenvolvido livremente, sendo parcial; os professores deveriam seguir literaturas indicadas para que não fossem possíveis posturas revolucionárias. No Brasil, a universidade se institucionalizou no século XX.

No Brasil, a universidade se institucionaliza apenas no nosso século, embora tivessem escolas e faculdades profissionais isoladas que a precederam desde 1808, quando o Príncipe Regente, com a transferência da corte para o Brasil, cria o primeiro curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. A ‘universidade temporã’, na expressão de Luiz Antonio Cunha, somente se organiza tardiamente, a partir da década de 20 do nosso século. Como observa Anísio Teixeira, o Brasil esteve fora do processo universitário quando o tema principal do debate, no século XIX, era ‘a nova universidade, devotada à pesquisa e à ciência’. (TRINDADE, 1999, p. 12).

Quando da comemoração dos cem anos dos cursos de Direito no Brasil, em 1927, o Brasil contava com 14 cursos de Direito e 3.200 (três mil e duzentos) estudantes matriculados.¹³ Entre 1827 e 1961, os cursos jurídicos foram regidos por um mesmo currículo, fixo e determinado. Havia uma forte vinculação com o Império e suas bases político-ideológicas. A duração do curso era de cinco anos, com nove disciplinas.

Em 1962, houve, pela primeira vez na história brasileira do ensino jurídico, a implantação de um currículo mínimo. No entanto, na prática, não houve maiores efeitos, mantendo-se os currículos plenos limitados e estanques.

No mesmo ano, surgiu a ideia de criação de um currículo mínimo para o ensino jurídico, possibilitando a elaboração de projetos diferenciados, de acordo com as realidades institucionais e regionais, gerando-se maior autonomia para as instituições. Essa se caracterizou como a primeira mudança importante nos cursos de Direito introduzida no Brasil, voltada aos interesses da sociedade.

¹³ MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. 2006. Disponível em: <www.jus.com.br>. Acesso em: 20 dez. 2014.

Em 1972, foi editada a Resolução n. 003, do Conselho Federal de Educação, com a intenção de organizar os currículos mínimos. Esses currículos propuseram uma reforma técnica, fragmentando o ensino do Direito, deixando de lado a discussão crítica. A autonomia dessa resolução não gerou um currículo com visão interdisciplinar. Os cursos jurídicos, por sua vez, não incorporaram a autonomia para criar seus próprios currículos, atendendo às demandas de uma formação adequada à realidade social, no qual estavam inseridos.

A duração do curso foi mantida em cinco anos, sendo obrigatórias disciplinas como economia política, medicina legal, introdução ao direito, direito civil, direito comercial, direito constitucional, direito administrativo, direito financeiro e finanças, direito do trabalho, direito internacional privado, direito internacional público, direito judiciário civil, direito judiciário penal (RODRIGUES; BOTELHO, 2002, p. 24). Essa proposta evidenciava a despolitização da cultura jurídica, transformando os cursos de Direito em cursos meramente técnicos e profissionalizantes.

É importante destacar que, na criação dos cursos jurídicos no Brasil, as mudanças quanto às propostas curriculares não se efetivaram plenamente. Existem ensaios que se movimentam mais pelas necessidades de atendimento de demandas por acesso à educação superior do que pela necessidade de educação jurídica.

A Portaria n. 1886, de 18 de dezembro de 1994, foi mais flexível no âmbito da formação jurídica, mas pouco mudou quanto ao seu distanciamento da realidade social. Constituiu-se como uma reação ao modelo tecnicista que vinha sendo desenvolvido desde 1931, com a Reforma Francisco Campos.

Na história recente do ensino jurídico no Brasil, deve-se referir uma importante tentativa de mudança através da Portaria n. 1886, de 20 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação (MEC). A Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que disciplina atualmente os cursos jurídicos no Brasil, prevê em seu artigo 5º. que os cursos devem proporcionar uma sólida formação humanística aos seus alunos. No entanto, tal formação não pode estar restrita ao estudo das normas que tratam dos direitos humanos, deve antes estabelecer uma relação dialógica com as lutas jurídicas e sociais pela

cidadania e pelo reconhecimento de direitos. Uma aula de direitos humanos precisa ter múltiplas vozes, ou seja, dos professores (encarregado de organizar tal espaço) dos alunos (não como meros ouvintes, mas como sujeitos ativos) e, invariavelmente, de integrantes dos mais variados movimentos e organizações sociais. É de lamentar que muitas faculdades, marcadas por um fascismo do *apartheid* social, transformaram-se em castelos neofeudais, onde só podem entrar aqueles que fazem parte de seu corpo discente e docente. (SANTOS, 2007, p. 88-89).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, mesmo não fazendo referência aos currículos mínimos ou às diretrizes curriculares, estabelece as finalidades da educação superior em seu artigo 43, destacando entre as diretrizes a participação e integração com a sociedade, estimulando o conhecimento dos problemas do mundo, em particular nacionais e regionais, criando uma relação de reciprocidade com a sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais, nos termos do Parecer n. 146/2002 e Resolução n. 009/2004, resultaram em grandes discussões sobre a flexibilização curricular e suas consequências para o ensino do Direito.

Mesmo com todas as mudanças propostas no âmbito dos cursos jurídicos no País, Santos (2007, p.92) esclarece que “[...] as escolas de direito no Brasil permanecem incapazes de dar o salto necessário para um modelo socialmente comprometido e epistemologicamente mais sofisticado.”

Seguindo as ideias de André Macedo de Oliveira, não há como reformar o ensino com uma visão positivista do Direito, que o reduz ao que parte apenas do Estado, ou seja, à lei positivada.

Há um único paradigma seguido e aceito no ensino jurídico, não pensando em outras perspectivas. Esse paradigma é neutro e objetivo. Não há modelos novos que não sejam lineares. Revela-se no formato do dogmatismo e do modelo legalista. O dogmatismo revela uma idéia de neutralidade, havendo uma clara separação entre a teoria e a prática. É uma atividade, em grande parte, teórica. O positivismo está vinculado ao direito positivo estatal, não observando, por

imposição epistemológica, os anseios e interesses sociais. (OLIVEIRA, 2004, p. 35).

No momento atual, algumas diferenças podem ser destacadas nos cursos jurídicos em comparação ao período imperial: são muito acessíveis à população, seja quanto ao ingresso, seja quanto à permanência; e estão mais popularizados. Sendo assim, não servem mais à elite, contudo, permanecem com as mesmas diretrizes ideológicas, quais sejam, de maximizar o conhecimento positivista e o jusnaturalismo normativo, pois as matrizes curriculares restringem-se ao estudo das leis e dos institutos jurídicos, pouco críticos e reprodutores das estruturas sociais vigentes.

1.6 Um modelo dominante: a colonialidade epistêmica e o Direito como forma de colonialidade

O fim das colônias não representou o término da matriz de poder que se constituiu com a colonização. Um novo padrão de poder mundial foi instituído por meio da matriz da colonialidade, articulado a uma estrutura que pretende perpetuar e reproduzir as relações de subalternidade desenvolvidas pelo mundo ocidental desde o “descobrimento” da América Latina.

Cabe diferenciar colonialismo de colonialidade. A colonialidade surgiu do colonialismo, mas manteve-se mesmo após o término deste, e é tida como um modo de vida gerado pela superioridade racial, fundando, assim, um padrão de poder.

Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação num império. Diferentemente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém

viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A colonialidade se desenvolve sobre os eixos do poder, do ser e do saber. De acordo com Castro-Gómez (2005), a colonialidade do poder faz referência à produção do conhecimento hegemônico. Portanto,

[...] o ponto zero é o princípio epistemológico absoluto, mas também o controle social e econômico do mundo. Segue a necessidade que teve o Estado espanhol (e logo depois as demais potências hegemônicas do sistema de mundo) para eliminar qualquer sistema de crença que não favoreça a visão capitalista do *homo economicus*. Já não poderiam coexistir diferentes formas de ‘ver o mundo’, mas se deveria taxonomizá-las de acordo com uma hierarquia de tempo e espaço. As outras formas de conhecer foram declaradas como pertencentes ao ‘passado’ da ciência moderna, como ‘doxa’ que enganava os sentidos, como ‘superstições’ que impediam a passagem para a ‘maioridade’, como ‘obstáculo epistemológico’ para a obtenção da certeza. A partir da perspectiva do ponto zero, os conhecimentos humanos foram ordenados em uma escala epistemológica que vai desde o tradicional até o moderno, desde a barbárie até a civilização, desde a comunidade até o indivíduo, desde a tirania até a democracia, desde o individual até o universal, desde o oriente até o ocidente. Estamos, então, diante de uma estratégia epistêmica de domínio. (Op. cit., p. 63-64).

A colonialidade do ser é a interiorização da condição de inferioridade dos povos subalternizados e a aceitação da condição de superioridade dos povos colonizadores. “A colonialidade do ser se refere, assim, à não existência e à desumanização, uma negação do *status* do ser humano, iniciada dentro dos sistemas de cumplicidade do colonialismo e escravidão.” (WALSH, 2007, p.29).

Contudo, a colonialidade chega às raízes mais profundas, destrói o imaginário do outro, inviabilizando-o, subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário, reprime os modos, os saberes, e impõe novos.

A colonialidade do saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundos do colonialismo e do imperialismo o [...] legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado o pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.3).

A colonialidade do saber é a imposição de uma única epistemologia válida: a eurocêntrica. Portanto, a colonialidade (do poder, do saber e do ser) é a outra face da Modernidade, que se constitui como o mais profundo e eficaz formato de dominação social, dentro de um padrão de poder universal – mediado pelo Direito.

Partindo de uma visão crítica, pode-se afirmar que o Direito, ou melhor, a Ciência do Direito, dentro da lógica da colonialidade, esteve preocupada, tão somente, em naturalizar as desigualdades imbricadas em uma estrutura social excludente e opressora.

Essa inviabilidade foi e continua sendo mediada pelo Direito, em forma de regulação social, sendo que

[...] a ciência moderna colonizou as outras formas de racionalidade, destruindo assim o equilíbrio dinâmico entre regulação e emancipação, em detrimento desta, o êxito da luta contra os monopólios de interpretação acabou por dar lugar a um novo inimigo, tão temível quanto o anterior, e que a ciência moderna não podia senão ignorar:

a renúncia à interpretação, renúncia paradigmaticamente patente no utopismo automático e também na ideologia e na prática consumistas. (SANTOS, 2000, p. 95).

[...] o cientificismo e o estatismo moldaram o direito de forma a convertê-lo numa utopia automática de regulação social, uma utopia isomórfica da utopia automática da tecnologia que a ciência moderna criara. Quer isto dizer que, embora a modernidade considerasse o direito um princípio secundário (e talvez provisório) de pacificação social relativamente à ciência, uma vez submetido ao Estado capitalista o direito acabou por se transformar num artefacto científico de primeira ordem. (SANTOS, 2000, p. 144).

O que está apontado como desafio maior é a construção de um pensamento descolonial, referenciado a partir das problemáticas do Sul global, um mecanismo capaz de produzir conhecimento jurídico, superando, assim, a cultura jurídica moderna, antropocêntrica e ocidental. Essa proposição no âmbito do Direito visa solucionar problemas reais, reconhecidos e vivenciados pela sociedade, em busca da efetiva justiça social, mantendo o fenômeno jurídico como força viva.

Esse questionar a possibilidade contingente da descolonização abre espaço para a emergência de vozes, culturas, histórias excluídas, silenciadas; no campo do Direito, especificamente, trará à tona a polifonia da pluralidade, que certamente irá refletir academicamente em uma outra educação jurídica.

Nas últimas décadas, pensadores latino-americanos, das mais distintas áreas, têm-se dedicado à desconstrução do edifício moderno da colonialidade (do saber, do poder e do ser), evidenciando a face perversa da modernidade. Propõe-se, aí, o processo de descolonização.

Como sinal de uma efervescente produção intelectual crítica, dedicada ao contexto latino-americano, Walter Mignolo (2008a, p.295) chega à conclusão de que “[...] o caminho para o futuro não pode ser construído das ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados internos.” Propõe, então, o pensamento descolonial, assinalando que a primeira descolonização iniciada no século XIX foi incompleta, uma vez que se limitou, tão somente, à independência política das periferias coloniais. Em contraste, a segunda intentada a partir do espaço-tempo da América Latina pressupõe produzir os meios, as

relações, os conceitos, as redes, os discursos, as linguagens para agir contra as formas de colonialidade.

“O Pensamento descolonial significa também o fazer descolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento da fronteira e nos projetos descoloniais.” (MIGNOLO, 2008a, p. 291). Os movimentos sociais que emergem são alguns dos sinais mais visíveis da atualidade de opção descolonial.

A opção descolonial requer, entre outras coisas, “aprender a desaprender”. A questão que se coloca nesse sentido é a seguinte: como descolonizar o conhecimento, especialmente no âmbito jurídico, diante da relação colonial epistêmica que estabelece discursos jurídicos pretensamente universais e assim subalterniza os demais saberes?

Para descolonizar o conhecimento no âmbito jurídico, não basta apenas incluir os saberes subalternizados, como quer a proposta do multiculturalismo; é necessário ir além, é necessário dar voz aos subalternizados, abrir-se à possibilidade da construção de epistemologias plurais, incentivar um diálogo horizontal entre os diversos saberes, de forma a concorrer para a reinvenção da emancipação social, o que é essencial para um conhecimento que eleva os marginalizados à condição de protagonistas.

A interculturalidade surge como uma ferramenta epistemológica intimamente ligada a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à descolonização e à transformação. É um conceito carregado de sentido pelos movimentos sociais latino-americanos e que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser, superando os preceitos do multiculturalismo. Como explica Walter Mignolo (2008a, p. 316),

A interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais. Ao contrário do multiculturalismo, que foi uma invenção do Estado-nacional nos EUA para conceder ‘cultura’ enquanto mantém ‘epistemologia’, inter-culturalidade nos Andes é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos. A intercultura, na verdade, significa inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, árabes-islâmicos, hindi, bambara, etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês,

português). Aqui você acha exatamente a razão por que a cosmologia ocidental é ‘uni-versal’ (em suas diferenças) e imperial enquanto o pensamento e as epistemologias descoloniais tiveram que ser pluri-versais: aquilo que as línguas e as cosmologias não ocidentais tinham em comum é terem sido forçadas a lidar com a cosmologia ocidental (mais uma vez, grego, latim e línguas européias imperiais modernas e sua epistemologia).

A interculturalidade é considerada uma ferramenta teórica fundamental nos processos de transformação das sociedades latino-americanas, assumindo um caráter ético e político orientado à construção da democracia, em que a redistribuição e o reconhecimento cultural sejam assumidos como imprescindíveis para a realização da justiça social.

O conceito de interculturalidade é central à (re) construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem sido de centro no norte global. (WALSH, 2007, p. 25).

A perspectiva intercultural é um caminho para desvelar os processos de descolonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas. Para Walsh (2007, p. 21),

Mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’ de um poder social ‘outro’, e de uma sociedade ‘outra’, formas diferentes de pensar e atuar em relação à

modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política.

A interculturalidade é, então, concebida como estratégia ética, política e epistêmica, a qual tem por escopo promover a integração entre os diferentes, incentivando a olhar para o “outro”, a “nos” apoiarmos mutuamente, estimulando a construção de identidades culturais e o empoderamento de sujeitos e grupos excluídos, favorecendo-os a construir outros projetos societários.

O fenômeno da dependência, na América Latina, surgiu após a Segunda Guerra Mundial e se intensificou nas décadas de 1950 e 1960, especificamente quanto ao binômio desenvolvimento/subdesenvolvimento, verificado em torno da inserção dos países em desenvolvimento nos processos de industrialização e no vigente sistema de divisão internacional do trabalho. Inicialmente concebida como forma de interpretação das relações econômicas e sociais, do poder político, econômico, adentrando nas estruturas de dominação, em que as relações interestatais eram estabelecidas no contexto das desigualdades, consolidou-se nos países hegemônicos de centro e também nos subdesenvolvidos da periferia.

De acordo com a professora Odete Maria de Oliveira,

O processo de discussão apreende o objeto de conhecimento em si mesmo diversificado sob os aportes da teoria estruturalista e da teoria marxista, com raízes na luta de classes determinadas pelas relações de produção, analisada à luz de uma concepção determinista da história, bastante dialética, buscando compreender assim a realidade estrutural dos países integrantes do Terceiro Mundo, cunhados então de periféricos e dependentes, motivo por que tal paradigma dependentista é também conhecido como neomarxista. Nesse sentido, também em face da influência da teoria do imperialismo elaborada por Rosa Luxemburgo, eixo central da polêmica questão. (2000, p. 159).

Nesse sentido, autores de diferentes áreas do conhecimento passaram a estudar as questões relacionadas a desenvolvimento, subdesenvolvimento dependente, dominação, marginalização, mudança social, Terceiro Mundo, países do centro e desenvolvimento capitalista e

países dominados da periferia, além do imperialismo, entre outros assuntos, vinculados ao surgimento da Teoria da Dependência (OLIVEIRA, 2004, p. 98). É por esse motivo que o assunto encontra-se aqui referido.

No pós-Segunda Guerra, países latino-americanos em desenvolvimento envolveram-se na criação da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), cujos objetivos consistiram em promover o desenvolvimento econômico e social da região, coordenar ações encaminhadas para sua promoção, formular e fomentar políticas públicas para reforçar as relações econômicas dos países latino-americanos e caribenhos entre si e com as demais nações do mundo.

A CEPAL desenvolveu-se como uma escola de pensamento para a finalidade de promover o exame das tendências econômicas e sociais de médio e longo prazos dos países latino-americanos, tendo sua agenda de reflexão e investigação sido inaugurada por Raúl Prebisch, em 1949. Para ele, (2000, p.80), “uma das falhas mais visíveis que padece a teoria econômica geral, contemplada a partir da periferia, é seu falso sentido de universalidade”.

Raúl Prebisch realizou estudo institucional junto à CEPAL (2000, p. 142-143, 177), observando que o fato de o progresso técnico se propagar de forma lenta na periferia ocorre porque o progresso técnico do centro é muito rápido, e a periferia não consegue acompanhá-lo. Ainda, reforça que o centro acaba por conseguir força de trabalho na periferia, pois a mão de obra é mais barata. Conclui esclarecendo que “os países que se desenvolveram primeiro estão mais avançados em matéria de renda, produtividade e capitalização”, motivo pelo qual se pode afirmar, de um modo um tanto paradoxal, que a “alta produtividade dos grandes países industrializados constitui um dos maiores empecilhos a serem enfrentados pelos países da periferia para que eles alcancem uma produtividade semelhante”. No caso, é o mesmo que afirmar que “quanto mais o centro se desenvolve, mais distante fica da periferia”. Pode-se dizer que há uma corrente neomarxista das relações internacionais, vinculada à corrente de pensamento dependentista, que não exclui outras classificações igualmente interessantes.

Cardoso e Faletto (2004, p. 182) sugerem que a formação de uma economia industrial na periferia do sistema capitalista poderia minimizar os efeitos da exploração tipicamente colonialista, o que possibilitaria uma solidariedade entre os diferentes grupos sociais ligados à produção capitalista – assalariados, técnicos, empresários e burocratas. Encerram

o pensamento assegurando que buscaram “sugerir que oposições – presentes ou virtuais – poderiam dinamizar as nações industrializadas e dependentes da América Latina”, havendo possibilidades estruturais para um ou outro tipo de movimento social e político (CARDOSO; FALETTTO, 2004, p. 183).

Ao contrário, para os estruturalistas Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, o foco de análise são as relações econômicas de dependência centro-periferia, cujos problemas são concernentes à inserção da industrialização nos países em desenvolvimento e à formação do capital. A corrente estruturalista coloca o mundo entre um centro-capitalista e uma periferia-dependente: o primeiro, como produtor de bens manufaturados de alto valor agregado; a segunda, como produtora de artigos primários. Confrontando a relação entre o centro e a periferia, o estruturalismo argumenta não se tratar de uma distinção de vocação natural, mas quanto à forma como os países periféricos foram inseridos no sistema capitalista internacional: produtores de bens agro-exportáveis e apêndices de uma estrutura que beneficia os países centrais. Buscam-se na estrutura produtiva da periferia as causas e os efeitos do desenvolvimento capitalista latino-americano.

O cenário da sociedade do século XXI, no Brasil, no contexto político, social e econômico, encontra-se em tensão e turbulência. Não podemos negar que um dos motivos dessa situação é econômico. O Brasil, mesmo adotando inúmeras políticas, não atingiu um pleno desenvolvimento, e continuamos dependentes, aprofundando nossas mazelas sociais.

A realidade brasileira é de total dependência econômica, financeira, bem como política e social. Passa o tempo e o Brasil parece ficar estagnado, pois, como diz Celso Furtado (1974), “não existe desenvolvimento na esteira de uma economia totalmente dependente”. Os governos promovem políticas competitivas, copiando modelos inadequados para a realidade social brasileira, que não atendem ao problema da pobreza, do desemprego, da falta de políticas públicas efetivas e justas, especialmente no campo da educação. Estamos diante de grandes dificuldades: da pobreza extrema à falta de políticas de desenvolvimento humano capazes de criar condições de educação básica e trabalho digno, que promovam a autonomia e a libertação das pessoas. Pagamos um preço muito alto, o preço do “capitalismo selvagem”. Há uma distância muito grande entre ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles, questiona-se a colonialidade presente na sociedade, contribuindo, ainda, para o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos.

Diante das implicações do processo de colonização da América Latina e das consequências e inquietações quanto ao modelo hegemônico do Direito na formação dos juristas brasileiros, avançaremos ao segundo capítulo, em que serão abordadas as possibilidades de descolonização do poder, do saber e do ser, mirando uma ruptura com o modelo capitalista de organização social para outros arranjos econômicos, produtivos, sociais, tendo como horizonte o movimento do constitucionalismo para uma nova cultura jurídica latino-americana.

CAPÍTULO 2

CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO: POR UMA CULTURA DO BEM VIVER

No Sul, a repressão. Ao Norte, a depressão. Não são poucos os intelectuais do Norte que se casam com as revoluções do Sul só pelo prazer de ficarem viúvos. Prestigiosamente choram, choram a cântaros, choram mares, a morte de cada ilusão; e nunca demoram muito para descobrir que o socialismo é o caminho mais longo para chegar do capitalismo ao capitalismo.

A moda do Norte, moda universal, celebra a arte neutra e aplaude a víbora que morde a própria cauda e acha que é saborosa. A cultura e a política se converteram em artigos de consumo. Os presidentes são eleitos pela televisão, como os sabonetes, e os poetas cumprem uma função decorativa. Não há maior magia que a magia do mercado, nem heróis mais heróis que os banqueiros.
(Eduardo Galeano)

Na América Latina, as ruínas do passado parecem se erguer sobre o futuro. A contínua dominação chega à contemporaneidade, agora sob os ditames da acumulação capitalista, perpetua a pobreza, a injustiça, o medo e gera uma multiplicidade de conflitos e riscos ambientais, que permanecem invisibilizados num Sul longínquo. Os problemas estão se agravando, não estão sendo atacados em sua origem. Mas essa é uma realidade que podemos transformar. É possível traçar novos horizontes, novas possibilidades, novos caminhos de convivência. Para tanto, um dos maiores desafios para os povos latino-americanos é inventar, de modo criativo e autêntico, novos paradigmas.

É com base nesse desafio que os novos movimentos sociais na América Latina se impõem e indagam o mundo. Em seu protagonismo, têm permitido criar novos debates em torno das relações de poder e apontam para um enfrentamento da crise civilizatória que se abate no contexto global.

Nosso trânsito discursivo, neste segundo capítulo, será composto, pois, por investigar este momento de mudança paradigmática na América Latina. Somos imbuídos de pesquisar quem são esses agentes criadores, transformadores de uma nova cultura democrática na América Latina. Essas organizações comunitárias – afetadas pela modernidade/colonialidade, e agora, na contemporaneidade, pelas leis

de mercado – serão capazes de instaurar uma mudança nas relações sociais do capitalismo e reverter seu passado histórico de exploração?

Nesse caminhar entre fronteiras, será necessário atravancar as várias muralhas por que estamos envolvidos na academia jurídica, perpassando pelas alternativas germinadas a partir das epistemologias do Sul, da cultura do “bem viver”, da democracia intercultural, inauguradas pelo constitucionalismo latino-americano.

2.1 Os novos padrões de dependência: o neoliberalismo na América Latina

A década de 1970 ficou marcada pela ofensiva neoliberal em escala planetária. A América Latina foi sensivelmente atingida por esse processo, tornou-se alvo de um novo tipo de acumulação: o sistema capitalista. Foi nas feridas abertas pela violência colonial que germinou o sistema capitalista, resultado de divisões forçadas, de saques, de pactos desiguais e alianças improváveis estabelecidas ao longo dos séculos, acarretando, assim, a concentração do poder nas mãos de uma governança global composta pelos países centrais, multinacionais e organismos multilaterais.

Nesse contexto, a natureza é ameaçada pela ganância destruidora do mercado, a sobrevivência da humanidade é seriamente comprometida. Os problemas enfrentados pela humanidade nesse processo excludente e injusto do capitalismo hegemônico vão da fome generalizada à falta de água potável, exploração e destituição de quaisquer direitos dos povos latinos ante o sistema econômico, abismo digital para o analfabetismo, desenvolvimento para o subdesenvolvimento das disparidades entre Norte e Sul, que aumentam drasticamente.

Nesse período, a situação, não somente do Brasil, mas em toda a América Latina, afigura-se como muito difícil. Defendia-se a liberdade econômica acima de todas as outras liberdades, o que na prática significou a ascensão da riqueza em um polo social, e no outro a polarização da pobreza desumana, deixando marcas no corpo e na alma de milhões e milhões de latino-americanos submetidos a uma realidade social de espantosas injustiças, de miséria crescente, de exploração cruel, de odiosa dominação imperialista e de arbitrariedades inomináveis.

No entanto, na concepção moderna do Direito, não há injustiça na América Latina.

O reconhecimento das desigualdades sociais pela ideologia e o Direito da dominação hispânica foi desprezado por uma ideologia e um Direito que considera a todos livres e iguais, social, jurídica e politicamente. (DE LA TORRE RANGEL, 2006, p. 87, tradução nossa).

O Direito se adapta como instrumento de uma sociedade que superestima os indivíduos. É um direito individualista, que será aproveitado pelos mais fortes, em detrimento da opressão dos fracos. Seu conteúdo favorece o desenvolvimento do capitalismo, com todas suas consequências alienantes. (Op. cit., p. 77, tradução nossa).

As políticas neoliberais coadunadas com o Direito promoveram o aprisionamento dos Estados latino-americanos em uma teia capitalista hegemônica baseada em ações articuladas, liberalização, privatização, desregulamentação, desestatização. “O definhamento dos Estados-Nação promovido por essa ‘nova desordem mundial’ transmite a sensação de que ninguém parece estar no controle agora, ou pior, de que não está claro o que seria ter o controle nas circunstâncias atuais.” (BAUMAN, 2005, p. 66).

O mercado torna-se regulador da sociedade em contraposição ao Estado, e são as leis do mercado que conduzem todas as sociedades.

Segundo a voz de quem manda, os países do sul do mundo devem acreditar na liberdade de comércio (embora não exista), em honrar a dívida (embora seja desonrosa), em atrair investimentos (embora sejam indignos) e em entrar no mundo (embora pela porta de serviço). Entrar no mundo: o mundo é o mercado. O mercado mundial, onde se compram países. Nada de novo. A América Latina nasceu para obedecê-lo, quando o mercado mundial ainda não se chamava assim, e aos trancos e barrancos continuamos atados ao dever de obediência. Essa triste rotina dos séculos começou com o ouro e a prata, e seguiu com o açúcar, o tabaco, o guano, o salitre, o cobre, o estanho, a borracha, o cacau, a banana, o café, o petróleo. [...] O que nos legaram esses esplendores? Nem herança nem bonança. Jardins transformados em desertos, campos abandonados,

montanhas esburacadas, águas estagnadas, longas caravanas de infelizes condenados à morte precoce e palácios vazios onde deambulam os fantasmas. Agora é a vez da soja transgênica, dos falsos bosques da celulose e do novo cardápio dos automóveis, que já não comem apenas petróleo ou gás, mas também milho e cana-de-açúcar de imensas plantações. Dar de comer aos carros é mais importante do que dar de comer às pessoas. E outra vez voltam as glórias efêmeras, que ao som de suas trombetas nos anunciam grandes desgraças. (GALEANO, 2001, p. 3).

Essa realidade nos remete ao seguinte: em um contexto de profunda marginalização, de condições históricas de sujeitos discriminados, os indígenas, os negros, os quilombolas, os considerados “ninguéns”, os sem-nome, os sem-teto, os sem-terra, os sem-escola, os sem-nada, que carregam nos ombros séculos de derrotas e humilhação, são tutelados pelos direitos humanos? É possível pensar a universalidade dos direitos humanos? Ou, ainda, é possível construir uma plataforma de direitos humanos que respeite ou consolide os direitos originários das populações subalternas, que recupere suas histórias, suas culturas, as suas vozes, que inclua medidas reparadoras de suas condições de sujeitos marginais? Indo além, quem será o promotor dos direitos humanos, o Estado? Por qual caminho seguir?

No liminar do século XXI, momento em que os neoliberais decretavam ‘o fim da história’ e a consolidação da Modernidade hegemônica, parecia não haver respostas para tais questionamentos. Nessa esteira, Boaventura de Sousa Santos afirma que, diante da Modernidade ocidental, da crise da supremacia ideológica e cultural, estabelece-se a seguinte relação: perguntas fortes e respostas fracas.

Esta discrepância entre perguntas fortes e respostas fracas é uma característica geral do nosso tempo, constitui o espírito epocal, mas os seus impactos nos países do norte global são muito distintos. As respostas fracas têm alguma credibilidade no Norte Global porque foi neste que mais se desenvolveu o pensamento ortopédico e porque, traduzidas em políticas, são as respostas fracas que asseguram a continuação da dominação neocolonial do Sul Global pelo Norte e permitem aos cidadãos deste último beneficiar dessa

dominação sem que dela se deem conta. No Sul Global, as respostas fracas traduzem-se em imposições ideológicas e violências de toda a espécie no quotidiano dos cidadãos, exceto no das elites que constituem o pequeno mundo do Sul imperial, a ‘representação’ do Norte Global no Sul. (SANTOS, 2008, p. 531).

No entanto, são perguntas que não se calam facilmente; os povos latino-americanos esquecidos, relegados e abandonados à própria sorte desnudam outras realidades, buscando respostas fortes às perguntas fortes da crise.

Quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles podem captar a necessidade da libertação? Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. (FREIRE, 1984, p. 57).

De fato, a “[...] América Latina é uma caixa de surpresas: não se esgotará nunca a capacidade de assombro desta região torturada pelo mundo.” (GALEANO, 2001, p. 179).

Surpreendentemente, a luta pelos direitos humanos e a luta contra o projeto neoliberal e o capitalismo vêm dos movimentos sociais. Diante de um cenário convulsionado, as populações oprimidas e espoliadas pelas velhas oligarquias, que se transverteram em vorazes monopólios internacionais, tomam consciência de seu destino, voltam-se corajosamente para a luta revolucionária, travam greves, protestos e guerrilhas.

A “*Abya Yala*”¹⁴ mostra aos quatro rincões do mundo que o sangue que corre em suas veias, agora, é revolucionário. Os povos do

¹⁴ “*Abya Yala*, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. [...] *Abya Yala* vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a América objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento.” (PORTO-GONÇALVES, 2005, não paginado).

continente se mantêm firmes na luta contra as mazelas do neoliberalismo e da opressão imperialista; resistem bravamente às inúmeras tentativas de desestabilização dos governos progressistas.

A rebeldia que se espalha da “*Abya Yala*” faz brotar as mais diversas teorias, as mais variadas soluções, os caminhos mais libertadores, que conduzem a uma vida livre, digna e feliz. É nos movimentos sociais que se expressam as opiniões das diferentes classes e camadas sociais; eis que se revela o espírito combativo das massas, na tentativa de serem protagonistas de suas próprias histórias. Neste panorama, vislumbra-se no Direito uma condição utópica para operar transformações sociais.

No início dos anos 1980, na América Latina, alastrou-se o sentimento de impotência perante a história. Vivenciamos uma época de aniquilamento, “onde as utopias negam as utopias”; um cenário conturbado pela crise econômica, política, ambiental, global; uma época de violência, fundada no egoísmo, na competição e na ganância. Mas por entre as brechas da dominação passam os raios de luz e de esperança; na América Latina a voz dos povos subalternos: “Já Basta!”¹⁵

Trata-se de uma insurgência heroica. Eis que o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN)¹⁶ fez o continente despertar para uma latinidade de resistência contra mais de 500 anos de exploração e opressão, contra as condições de miséria, contra a modernização e o neoliberalismo.

Hoje, 12 de outubro, 503 anos atrás, a palavra e o silêncio dos poderosos começaram a morrer. Hoje, 12 de outubro, 503 anos atrás, a nossa palavra e o nosso silêncio começaram a resistir, a lutar, a viver. Hoje, 503 anos depois de haver começado, ainda estamos aqui. Somos mais e melhores. Nós já temos muitas cores e muitas são as línguas

¹⁵ A erupção zapatista, em 1º de janeiro de 1994, coincidiu com a entrada em vigor do NAFTA (Tratado de Livre Comércio da América do Norte), com os Estados Unidos incorporando, finalmente, o México ao universo neoliberal. Trata-se, portanto, da primeira manifestação contrária ao modelo neoliberal a surgir em todo o mundo.

¹⁶ Um movimento em dissidência contra o neoliberalismo, e que almeja, em sua modesta escala, um reencantamento do mundo. É um movimento portador de magia, de mitos, de utopias, de poesia, de romantismo, de entusiasmos, de esperanças loucas, de “mística” – no sentido que lhe dava Charles Peguy, opondo-o à “política” –, de fé (LÖWY; BENSaid, 2000, p. 200).

faladas por nossa palavra. Hoje não há nenhuma vergonha em nossos corações pela cor da pele ou da fala. Hoje dizemos que somos índios como dizemos que somos gigantes. Hoje, 503 anos depois da morte estrangeira queríamos enviar o seu silêncio, resistimos e conversamos. Hoje em dia, depois de 503 anos depois vivemos... Vivam os indígenas mexicanos! (EZLN, 2003, v.3, p. 38, tradução nossa).

O movimento zapatista floresceu na região de Chiapas, no México, uma terra muito rica, com um povo muito pobre¹⁷ –mas um povo que nunca deixou de lutar, de resistir e de se reconstruir. Esse povo chega ao século XXI não apenas como mero sobrevivente, mas como comunidade com ricas culturas, com sabedorias milenares; assim, apropria-se do vínculo com o passado para (re)pensar as questões do

¹⁷ As desigualdades em Chiapas são gritantes; no seu território estão cerca de 82% de toda a indústria petroquímica do País e 20% da energia produzida pelas hidroelétricas mexicanas, apesar de apenas um terço das casas do estado dispor de luz elétrica. É o maior produtor de milho, detém 35% da produção mexicana de café, os latifúndios pecuaristas ostentam três milhões de cabeças de gado, possui uma enorme biodiversidade, provê madeiras nobres e é fonte de matérias-primas para indústrias de biotecnologia; mas, apesar da fundamental contribuição ao produto nacional, 54 em cada 100 moradores estão desnutridos e, nas regiões de montanha (Altos) e selva, a desnutrição chega a atingir 80% da população. Morre um indígena e camponês a cada 35 minutos. Apesar da enorme atenção internacional à antiga cultura maia e dos incentivos do governo mexicano ao forte turismo que gira em torno dela, os atuais herdeiros maias conformam a camada mais excluída da população chiapaneca, de forma que o estado conta com uma média de sete quartos de hotel para cada 100 turistas, enquanto oferece só 0,3 leitos de hospital para cada 1000 de seus habitantes. A educação também é a pior do País: expressa em números, significa que, de cada 100 crianças que frequentam o ensino primário, 72 não terminam a primeira série, e mais da metade das escolas não oferece nada além da terceira série do primeiro grau. A deserção escolar nas áreas indígenas é altíssima, devido ao descaso das autoridades e à necessidade das famílias de contar com o trabalho das crianças para sua sobrevivência. (“El Sureste entre dos vientos, una tempestad y una profecía”. EZLN, jan. 1994. Disponível em: <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_01_27.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015).

presente. Trata-se de um povo que, mesmo oprimido, marginalizado, abandonado pela sociedade global excludente, decide apelar para o último recurso, a luta armada, abrindo caminhos e abalizando as trilhas da esperança, para a construção de um sonho coletivo, o de edificar uma sociedade em que haja tudo para todos.

E nós os zapatistas lutamos para boa moradia, boa alimentação, boa saúde, bom preço para o nosso trabalho, boa terra, boa educação, o respeito pela cultura, direito à informação, liberdade, independência, justiça, democracia e paz. Sim, nós lutamos por isso, mas para todos, não somente para nós. Então, os zapatistas são guerreiros, porque nós queremos "Tudo para todos, nada para nós". (EZLN, 2003, v. 4, p. 21, tradução nossa).

Nascia uma guerra violenta, negando o que parecia ser a vitória incontestável do capitalismo, em sua forma neoliberal. As pequenas vitórias engrandeceram o movimento e encorajaram, ainda mais, homens, mulheres, crianças e idosos, os mais pobres entre os pobres a desafiar as tramas dos poderosos. E, apesar de não saber se seus esforços seriam coroados, seguem incessantemente na luta, dia após dia – a revolução ganha cada vez mais as feições do encanecido sonho. O grupo guerrilheiro mantém-se unido; "caminhando sempre curvados mesmo que não carreguem nada, porque levam sobre os ombros o bem do outro" (EZLN, 2003, v. 4, p. 23).

Tão logo os zapatistas silenciaram as armas da guerra, insistindo no caminho da luta, com iniciativas pacíficas, um novo tempo nasceu, uma nova militância estava começando, muitas vozes, num devaneio comunitário, anunciam "a guerra das palavras", sendo esta ainda mais perigosa para as elites. "Não morrerá a flor da palavra. Poderá morrer o rosto escondido de quem pronuncia hoje, mas a palavra que brota do fundo da história e da terra não poderá ser arrancada pela soberba do poder." (QUARTA DECLARACIÓN DE LA SIELVA LACANDONA apud CAPARÓ, 2001, p. 312). "Trata-se da insurgência no sentido de recuperar ou criar a possibilidade de dizer a sua palavra, de fazer com que a revolta e a indignação contra as condições opressivas se transformem numa força potencializadora de mudanças." (STRECK, 2006, p. 108).

A ação desses novos atores sociais é orientada a partir de três grandes objetivos: liberdade, democracia e justiça. "Somos milhões de

mexicanos dispostos a viver pela pátria ou morrer pela liberdade, democracia e justiça nesta guerra necessária para todos os pobres, explorados e miseráveis.” (EZLN, 2003, v. 1, p. 36, tradução nossa). Os insurgentes zapatistas encontram aliados que assumiram os seus ideais; as classes populares, os negros, os camponeses e os trabalhadores em geral forjaram um novo bloco histórico, passaram a atuar em rede entre si e os demais, dando início a uma transição de uma situação de marginalidade quase absoluta para a condição de atores sociais e políticos. Suas demandas, ainda que com dificuldades, começam a ser atendidas no México¹⁸.

Nesse sentido, estamos diante de uma virada histórica na América Latina. Há um povo oprimido em processo de libertação, desabrochando para um novo modo de ver, de compartilhar, um modo de fazer um futuro libertador; no entanto, exige uma nova forma de fazer aliança, com todos e todas como uma só Pátria Grande Índia, negra, mestiça, migrante, que seja cada vez mais a *nuestra América* plural. É tempo de mudar o contrato social.

A luta dos insurgentes chiapanecos possibilita recuperar as tradições comunitárias, enfatiza a construção do poder “desde baixo” e, conseqüentemente, coloca em cheque os diversos cânones das teorias e experiências políticas da Modernidade. A resistência se expressa como luta contra qualquer forma de subjugação, de submissão da subjetividade; a luta pelo poder não faz sentido quando o que se pretende é uma nova forma societária¹⁹.

¹⁸ “Seguiremos lutando para alcançar a **liberdade** que é nosso direito, a **democracia** que é nossa razão, e a **justiça** que é nossa vida!” (EZLN, 2003, v. 1, p. 79, grifos nossos, tradução nossa).

¹⁹ “O movimento zapatista pretende se converter numa importante força política, mas não numa força eleitoral, visto que considera que esse sistema está totalmente corrompido e que se tem que criar uma alternativa nova. Vislumbra uma organização da sociedade civil realizada a partir das bases e uma transformação das relações políticas. O movimento zapatista também concebe o poder de maneira diferente da dos partidos. Para os zapatistas, o poder não é uma coisa que se toma, e pronto. Mas sim uma relação social que tem que transformar o modelo imperante, modificando as relações de poder, como fizeram as comunidades indígenas e camponesas que organizaram o EZLN (Exército Zapatista de Libertação Nacional) de uma maneira democrática, com ampla participação das bases. O EZLN é um paradoxo: é um movimento armado e militar que, apesar disto, possui uma estrutura democrática no seu interior.” (GENNARI, 2003, p. 48).

Uma nova sociedade plural, tolerante, incluyente, democrática, justa e livre só é possível, em uma nova Pátria. Ela não será construída pelo poder. Hoje o poder é só o agente de venda dos escombros de um país destruído pelos verdadeiros subversivos e desestabilizadores: os governantes [...] faz-se necessário uma força política que possa organizar as demandas e propostas dos cidadãos para que quem mande, mande obedecendo. Uma força política que possa organizar os problemas coletivos, mesmo sem a intervenção dos partidos políticos e do governo. Não necessitamos pedir permissão para ser livres. A função do governo é prerrogativa da sociedade e é seu direito exercer esta função. Uma força política que lute contra a concentração da riqueza em poucas mãos e contra a centralização do poder. Uma força política cujos integrantes tenham como único privilégio a satisfação do dever cumprido. (GENNARI, 2003, p.36-37).

Para atender às demandas zapatistas de uma sociedade plural, é necessária uma reconfiguração das estruturas do Estado. Contudo, o “Exército Zapatista de Libertação Nacional e o conjunto do movimento indígena não querem que os povos indígenas se separem do México: eles pretendem ser reconhecidos como parte integrante do País, mas com as suas especificidades”, sintetiza o subcomandante Marcos (1997)²⁰. Portanto, a iniciativa zapatista não deve ser interpretada como um projeto orientado à dissolução no modelo tradicional de Estado-nação; o que se exige é o reconhecimento da identidade e a autonomia.

É dessas experiências de resistência e rebeldia de todos os diferentes, de todos os excluídos, de todos os “de baixo” que se propõe um novo projeto: “Por um mundo onde caibam todos os mundos.” (EZLN, 2003, v. 4, p. 25).

Em nossos sonhos temos visto outro mundo. Um mundo verdadeiro, um mundo definitivamente mais justo que neste que agora andamos. Vimos que neste mundo no eram necessários os

²⁰Entrevista a Martha Garcia. **La Jornada**. Disponível em:

<<http://www.pampalivre.info/quartaguerra.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

exércitos, que eram da paz, da justiça e da liberdade tão comuns que não se fala delas como coisas levianas, como quem nomeia pão, pássaro, ar, água, como quem dá livro e voz, assim eram indicadas as coisas boas deste mundo. E neste mundo havia razão e vontade do governo, e eram os que mandavam, gente de bem pensar; mandavam obedecendo, não era esse mundo verdadeiro um sonho do passado, não era algo que vinha de nossos antepassados. Ele estava vindo pela frente, foi o próximo passo que demos. Foi assim que nos jogaram para caminhar, para alcançar esse sonho de se sentar à mesa, iluminar nossa casa, crescer em nossos campos, encher o coração dos nossos filhos, limpar o nosso suor, curar nossa história e tudo afora. Queremos isto. Nada mais, nada menos. Agora seguiremos nossos passos em direção ao nosso verdadeiro coração para perguntar o que deveremos fazer. Retornar para nossas montanhas para falar a mesma língua e ao mesmo tempo de nós mesmos. Graças aos irmãos que nos cuidaram todos esses dias, andando e passando em nosso caminho. Adeus Liberdade! Justiça! Democracia! Respeitosamente, subcomandante Marcos, a partir do mexicano CCRI-CG del EZLN. (EZLN, 2003, v. 1, p. 186, tradução nossa).

O eco da insurreição em Chiapas rapidamente transcendeu as fronteiras mexicanas, a mensagem zapatista correu o mundo; uma geração, um povo, o Continente é convocado de forma implacável para a ação e para o compromisso de construir um mundo melhor, um mundo novo. Trata-se de uma grande causa, pela qual muitos viveram, mas também morreram. Essa causa foi sendo assumida em outras regiões da América, principalmente pelos povos indígenas do Equador e da Bolívia²¹.

²¹ O surgimento zapatista, a força do imaginário indígena e a disseminação planetária de seus discursos fazem-nos pensar em futuros possíveis além de todo fundamentalismo civilizatório, ideológico ou religioso, cujos perfis atuais são o produto histórico da “exterioridade interior” a que foram relegados (leia-se submetidos) pela autodefinição da civilização ocidental e do hemisfério ocidental; o problema da “ocidentalização” do planeta é que

A América Latina paulatinamente vai despertando e pondo-se em marcha. Está em câmbio, transforma-se num epicentro de resistências populares – mas é importante frisar que as causas que se encontram na origem das diversas mobilizações são múltiplas, e cada povo fará a sua própria revolução, de acordo com suas peculiaridades. No entanto, é possível encontrar aspectos em que “[...] subsistem determinados valores compartilhados que são encontrados na maior parte desses novos movimentos, principalmente identidade e autonomia.” (WOLKMER, 2001, p. 129).

Percebemos que identidade e autonomia são faces de uma mesma moeda, uma vez que, através de um processo reflexivo, os sujeitos marginalizados construíram uma nova percepção de si mesmos como coletividade, passando a exigir o reconhecimento identitário como meio de superação das relações sociais discriminatórias. Nessa direção, a noção de “identidade” deve ser concebida como um processo de ruptura que permite que movimentos sociais se tornem sujeitos da própria história. “A luta para afirmar a sua identidade implica contrapor-se a todas as formas de alienação que tendem a transformar o homem em objeto.”²² (WOLKMER, 2001, p. 130).

Logo, a valorização da diferença e do direito à diferença possibilitou o empoderamento das etnias oprimidas pelo processo de modernidade/colonialidade. Tem-se, então, a emergência de atores sociais que durante muito tempo permaneceram num “estado de latência”, mas que se consideram dignos de reparação histórica, reivindicam a diminuição das desigualdades, a visibilidade e o reconhecimento social e político; lutam, ainda, para a construção de novas plataformas de direitos humanos, reivindicam a nacionalização das riquezas naturais, buscam a reinvenção da geometria do poder, exercendo uma forte pressão sobre os Estados nacionais, em uma batalha pela autonomia. “Neste aspecto, a ‘autonomia’ significa que os sujeitos sociais são responsáveis por suas próprias ações na medida em

todo o planeta, sem exceção e nos últimos quinhentos anos, teve que responder de alguma maneira à expansão do Ocidente (MIGNOLO, 2003b, p. 48).

²² Assim, o valor da identidade está diretamente vinculado à supressão das múltiplas formas de alienação e à comunhão de interesses, advindas de experiências vividas no interregno de lutas conscientes e autodeterminadas que instituem as bases para uma sociedade libertária, igualitária e pluralista (WOLKMER, 2001, p. 131).

que elas decorrem de suas aspirações, de seus interesses e de suas experiências cotidianas.” (WOLKMER, 2001, p. 131).

A partir de então, os povos da *Abya Yala* criam alternativas próprias, a partir “de baixo”; os movimentos sociais se revestem de ousadia, criam novos espaços de sociabilidade, a autonomia perante o Estado. Os mais distintos grupos, articulados em torno de objetivos comuns, tomam as rédeas da própria vida e perpassam as fronteiras dos Estados nacionais; para a concretização de suas necessidades, buscam a transformação da realidade e a superação dos legados históricos opressores.

Resta evidente que as experiências dos movimentos sociais, surgidos inicialmente com os zapatistas, mas que logo se espalharam por toda a América Latina, traduziram-se na recuperação de saberes, conhecimentos, experiências, memórias, identidades, historicamente tornados invisíveis e que encontram múltiplas maneiras de sobreviver, resistir e se expressar, abrindo caminhos, assim, para o desenvolvimento do pensamento crítico, revolucionário – mais do que isso, emerge uma nova geração de intelectuais, que assumem o desafio de construir novas teorias a partir do Sul.

Ora, um novo projeto de sociedade requer, necessariamente, o reconhecimento da pluralidade epistemológica²³, apontando para a construção de um arcabouço mais inclusivo no trato do conhecimento, como também a adoção de algumas práticas visando empoderar os povos colonizados em relação às suas próprias histórias, e à sua maneira própria de ser e estar no mundo. Isso, para muitos pensadores, seria

²³ “A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural mas certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de conhecimento. O reconhecimento da diversidade epistemológica tem hoje lugar, tanto no interior da ciência (a pluralidade interna da ciência) como na relação entre ciência e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência). Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu [...]”. (SANTOS, 2010b, não paginado).

apenas uma utopia. “Sobre utopia eu lhes pergunto: que transformação social na história do mundo não foi apenas uma utopia na véspera? Nenhuma!” (MONTALBÁN, 1999).

Durante os últimos 500 anos, não foi possível o reconhecimento da pluralidade epistêmica no mundo. Pelo contrário, apenas uma forma de conhecimento, a racionalidade ocidental, postulou-se como única solução universal aplicável aos quatro rincões do planeta. Nessa concepção, pensar parece ser uma virtude de poucos indivíduos diante do monopólio do conhecimento; logo, as riquezas das diversidades culturais, do modo de viver, da tradição, dos mitos seculares foram ignoradas, silenciadas, subalternizadas, marginalizadas ou simplesmente eliminadas, vítimas de um epistemicídio²⁴, perpetrado em nome da razão, das luzes e do desenvolvimento.

Nestes termos, indaga-se: como só uma epistemologia conseguiu consolidar-se como legítima diante do contexto essencialmente plural latino-americano?

Tal façanha só foi possível porque a cultura dominante, eurocêntrica, com suas categorias racionalistas, considerou-se no direito de pensar o mundo com uma determinada totalidade; portanto, tomou a sua produção epistêmica como verdade universal e absoluta, convertendo-se numa força propulsora de periferias, aniquilação e supressão de culturas e saberes. O conhecimento eurocêntrico transformou-se em ciência, sendo que a ciência está cada vez mais preocupada com sua coerência interna do que com a verdadeira realidade social.

Boaventura de Sousa Santos faz uma crítica ao paradigma ocidental, ao pensamento abissal:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’

²⁴ Consiste na eliminação ou inferiorização ativa de algumas formas de conhecimento em favor de outras, consideradas mais desejáveis no marco de uma dada estratégia de poder (SANTOS, 2010b).

desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. (2001b, p. 56).

A característica “abissal” atribuída ao pensamento moderno deve-se à imposição de uma linha imaginária. O que está do “lado de lá” da linha abissal são os conhecimentos produzidos em contextos de grupos sociais tidos como “inferiores”. É sob essa lógica excludente que os conhecimentos do Sul, até então, foram considerados crenças, mitos, superstições, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que não interessam à ciência como objeto de investigação, nem mesmo como complementaridade e possibilidade de troca intercultural.

Há de se priorizar construções teóricas que reflitam os anseios de nossas próprias experiências históricas, e que sejam aptas a revelar a originalidade e a identidade do ‘ser’ latino-americano, no solo da rica e antiga tradição indígena. Boaventura de Sousa Santos traz importantes contributos para se pensar a partir de uma perspectiva descolonial, definindo o conceito de “epistemologias do Sul”:

Entendo por epistemologia do Sul a reivindicação de novos processos de produção e de valorização dos conhecimentos válidos, científicos e não científicos, e de novas relações entre diferentes tipos de conhecimento, a partir das práticas das classes e grupos sociais que têm sofrido de maneira sistemática as injustas desigualdades e as discriminações causadas pelo capitalismo e pelo colonialismo. (SANTOS, 2010b, p. 43, tradução nossa).

A proposta da descolonização epistemológica propõe “aprender que existe o Sul” e, mais do que isso, “aprender a buscar o Sul”. É preciso “*sulear*”²⁵ o mundo, como Paulo Freire sugeriu, ou seja, dar

²⁵ “Sulear” é a influência exercida pelo Hemisfério Sul. Hoje há predominância dos países do Norte sobre os do Sul, impondo a estes sua política tanto social como econômica. O que se propõe é que haja igualdade nas relações entre os polos, numa relação de interdependência saudável entre ambos, que o Sul possa “sulear” o Norte, assim como o Oeste vem nordeando (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 180).

visibilidade à ótica do Sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o Norte é apresentado como referência universal. “*Sulear*”, portanto, significa construir paradigmas alternativos em que o Sul se coloca no centro (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008).

No entanto, não há razão para rechaçar o Norte, trata-se apenas de desnaturalizá-lo, como sendo “o nosso norte”, o único caminho a ser seguido. O desafio atual da humanidade é desenhar novas formas de conhecimento que respeitem a integração do pensamento europeu ao pensamento dito subalternizado.

Enquanto centro de poder o Norte se acostumou a ‘perfilar’ o Sul. O Norte ‘nor-teia’ o Sul. Muito mais, contudo, do que buscar – mesmo que fosse fácil – trocar de posição deixar de ser ‘nor-teador’ e passar ‘sulear’ não tenho dúvida que o caminho não seria este, mas o da interdependência, em que um não pode ser, se o outro não o é. Neste caso, ao ‘nor-tear’ o Norte se exporia ao ‘suleamento’ do Sul e vice e versa. (FREIRE, 2003, p. 232).

A epistemologia proveniente do lado considerado subalterno, do Sul, expressa-se por uma espécie de polifonia, construindo espaços nos quais todos possam *dizer suas próprias palavras*; portanto, há a possibilidade de harmonizar as diferentes formas de conhecimento, científicos e não científicos, arquitetando-se aí uma nova geometria do saber, favorecendo as forças da pluralidade, forjando um pensamento crítico emancipador constituído a partir da práxis, validando as experiências de vida, de morte e de sofrimento daqueles que foram até então relegados pelo pensamento hegemônico.

Aqui, o escritor Mia Couto, biólogo de profissão, que tem se dedicado às letras e ao jornalismo de uma forma muito intensa, traz uma importante reflexão. Certo dia, foi convidado a fazer uma “oração de sapiência” (março de 2005), no Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique, um dos países mais pobres do mundo e, desejando pensar publicamente sobre as inércias que tolhem o desenvolvimento daquela nação, escreveu e leu uma lição sobre um de seus temas de eleição, o combate à pobreza e aos preconceitos enraizados. “Ele iniciou dizendo que não podemos entrar na modernidade com o fardo de preconceito que temos. À porta da modernidade, precisamos nos descalçar. E contou os sete sapatos sujos

que necessitamos deixar na soleira da porta dos tempos novos.” Trata-se de um conjunto de ideias, atitudes e superstições que, longe de serem apanágio da sociedade moçambicana, são um trovão para o desenvolvimento e a justiça social de tantas outras comunidades. Eis os sete sapatos sujos:

Primeiro sapato: A ideia que os culpados são sempre os outros e nós somos sempre vítimas; Segundo sapato: A ideia de que o sucesso não nasce do trabalho; Terceiro sapato: O preconceito de quem critica, é um inimigo; Quarto sapato: A ideia que mudar as palavras muda a realidade; Quinto sapato: A vergonha de ser pobre e oculto das aparências; Sexto sapato: A passividade perante a injustiça; Sétimo sapato: A ideia de que para sermos modernos temos que imitar os outros. (COUTO, 2005).

Neste sentido, o escopo da epistemologia do Sul não seria mais aquele de conhecer para dominar, mas o de conferir sentido à perene transformação social que já vem acontecendo em todo o continente. A América Latina vive um novo tempo; ora, “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.” (QUIJANO, 2005a, p. 274). Resta saber se a América Latina possui forte componente epistemológico, porque se insiste em importar as ideias estrangeiras, deixando de lado as realidades específicas do continente, enaltecendo o referencial teórico centrado no Norte.

Imbuído da missão de investigar as causas que mantêm a América Latina presa na teia do pensamento eurocêntrico, Boaventura de Souza Santos (2007, p.54) afirma que, apesar de termos conhecimentos próprios, nosso ensino nas universidades, nossa maneira de criar teoria reprime totalmente o conhecimento latino-americano, deslegitima-o, desacredita-o, inviabiliza-o. Cleber Afonso Angeluci (2006) corrobora esse raciocínio acrescentando que todo o conhecimento e todo o sistema implantado que nós, “representantes dos países do Sul”, repetimos nada mais é do que a visão e o estabelecimento de um sistema imposto pelos estudiosos dos países pertencentes ao Norte. Nesta conjuntura, a epistemologia do Sul sofre um verdadeiro desgaste e grande descrença, tornando a ‘humanidade do Sul’ sem perspectiva na consecução dos próprios saberes, principalmente no campo do Direito e da educação.

O **Direito e a educação** são os campos institucionalizados que, mais que qualquer outro, têm servido às necessidades e projetos regulatórios e uniformizadores, primeiro da Colônia e depois do Estado, “a nação” e o projeto nacional. Por isso o seu desenvolvimento e controle permanecem sempre nas mãos das elites e seus colaboradores, beneficiando os seus interesses, que são nada menos que defender e fortalecer o capitalismo emergente como elo essencial da colonialidade do poder. (WALSH, 2009, p. 165, grifo nosso, tradução nossa).

Embora se reconheçam o peso e a importância da tradição europeia no campo do saber, tal reconhecimento está limitado ao paradigma científico, ainda hegemônico, e comporta um único modelo, uma única verdade absoluta, uma única história em relação à qual todos os povos e situações são olhados e classificados; logo, não suporta o universo epistemológico latino-americano infinitamente rico na sua diversidade, não podendo ser reduzido a uma única dimensão ou a um único olhar.

Neste momento, os esforços investigativos centram-se na tentativa de abrir novos caminhos para ultrapassar o campo da cientificidade, especificamente no âmbito do Direito. Para tanto, a pesquisa perpassa pelas margens do conhecimento acadêmico, transita no contexto latino-americano e no campo da teoria crítica.

Nas últimas décadas, tem-se consolidado na América Latina um movimento coletivo que se propõe a pensar uma teoria crítica na tentativa de superar uma cultura dependente do pensamento eurocêntrico, e por esse motivo incapaz de teorizar e propor soluções para os problemas vivenciados no contexto latino-americano.

O pensar latino-americano e particularmente o brasileiro se encontram presos a importâncias e urgências que não são nem importantes nem urgentes senão para europeus e norte-americanos – motivo pelo qual a razão entre nós se perdeu por uma reprodução do pensar alheio – que é, em última análise, a reprodução do pensar europeu, no âmbito do qual seremos indefinidamente dependentes – sem se dar conta do que nos é próprio. Ou, em momentos de exaltação patrioteira, a querer se refugiar no mato, como

bugres. ‘A filosofia no Brasil se acha, pois, muitas vezes entre duas tentações igualmente funestas: a de se entregar, abandonar-se cegamente ao passado, ou a de confiar nos filósofos estrangeiros. Enquanto nos contentarmos com estudar problemas do passado ou do estrangeiro; enquanto, de fato, manifestarmos menosprezo pelos verdadeiros problemas do Brasil de hoje – a filosofia merecerá ser taxada como artigo de luxo, que o país poderia eventualmente dispensar’. (GOMES, 1987, p. 101).

A teoria crítica do Direito é a manifestação do pensamento da Escola de Frankfurt, que rompe com as formas de racionalidade eurocêntricas, fundadas no cientificismo, e pauta seus estudos na reflexão sobre os problemas do capitalismo moderno.

Neste sentido, a Escola de Frankfurt entranha-se no mundo das aparências para expor as relações sociais que frequentemente iludem. Para os frankfurtianos, *crítica* quer dizer a aceitação da contradição e o trabalho permanente da negatividade, presente em qualquer processo de conhecimento.

A Escola de Frankfurt, em várias décadas, tem-se articulado com o Instituto para Pesquisa Social, da Universidade de Frankfurt, reunindo autores como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Ernest Bloch, Walter Benjamin, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Wolfgang Fritz Hauge Jürgen Habermas, entre outros.

Na década de 1960, as atividades da Escola de Frankfurt tiveram influência do pensador marxista Antonio Gramsci, resultando no desenvolvimento de estudos culturais, especialmente na Grã-Bretanha, com influência em toda a Europa e no mundo ocidental, elevando o prestígio de teóricos como Roland Barthes e o grupo Tel Quel na França, Galvano Della Volpe e Lucio Colletti na Itália.

Para Gramsci, um novo modelo de sociedade não ocorre apenas pela transformação econômica, nem mesmo pela vontade revolucionária, mas como um processo que surge na luta política. A concepção de sociedade civil ocorre também a partir das relações ideológico-culturais. Segundo Gramsci, tecendo críticas para a escola italiana da época, a educação oferecida era profissionalizante e preparava para o mercado de trabalho, diferentemente da educação burguesa, que tinha formação humanista geral e intelectual. Ele defendia um modelo de escola única, para todas as classes sociais, que oportunizasse a história e a cultura, bem como a formação humana a

todos. O desafio era pensar uma escola socialista em que os trabalhadores pudessem conquistar sua autonomia e desenvolver uma nova cultura, antagonista àquela da burguesia; para chegar a esse objetivo, a ênfase seria o ensino das crianças, socializando desde a infância para não criar indivíduos, ou grupos, que explorassem e vivessem do trabalho de outros.

A Escola de Frankfurt rompe com as formas de racionalidade que uniam a ciência e a tecnologia e subordinavam a consciência e as ações humanas ao imperativo de leis universais, e ainda fornece um sério e valioso *insight* para o estudo da relação entre teoria e sociedade. No entanto, sua crítica da cultura, racionalidade instrumental, autoritarismo e ideologia, feita em um contexto interdisciplinar, gerou categorias, relações e formas de investigação social que continuam em recurso vital para desenvolver uma teoria crítica.

A teoria crítica, enquanto instrumental operante, expressa a ideia de razão vinculada ao processo histórico-social e à superação de uma racionalidade em constante transformação. De fato, a teoria crítica surge como uma teoria dinâmica, superando os limites naturais das teorias tradicionais, pois não se atém apenas a descrever o que está estabelecido ou a contemplar equidistantemente os fenômenos sociais e reais. Seus pressupostos de racionalidade são ‘críticos’ à medida que articulam, dialeticamente, a ‘teoria’ com a ‘práxis’, o pensamento crítico revolucionário com a ação estratégica. (WOLKMER, 2005b).

Desse modo, pode-se conceituar Teoria Crítica como o instrumental pedagógico operante (teórico-prático) que permite a sujeitos inertes e mitificados uma tomada histórica de consciência, desencadeando processos que conduzem à formação de agentes sociais possuidores de uma concepção de mundo racionalizada, antidogmática, participativa e transformadora. Trata-se, segundo Wolkmer (2005b), de proposta que não parte da abstração, de um a priori dado, da elaboração mental pura e simples, mas da experiência histórico-concreta, da prática cotidiana insurgente, dos conflitos e das interações sociais e das necessidades humanas essenciais.

Ainda de acordo com o referido autor, nenhum saber é totalmente absoluto, uniforme e inesgotável; nenhum modelo de “verdade”

expressa, de modo permanente e contínuo, respostas a todas as necessidades, incertezas e aspirações humanas em tempo e espaço distintos. Neste sentido, almeja-se com a crítica jurídica outro entendimento epistemológico, o qual possa suprir as necessidades atuais, pois o Direito é constantemente mutável, de modo que transformações socioeconômicas não são acompanhadas.

Por conseguinte, o processo de pensar criticamente o Direito implica refletir e questionar a legalidade tradicional mitificada, atinente à época ou a determinado momento da cultura de um país. O imaginário jurídico crítico tenta redefinir os horizontes, construído da linguagem normativa repressora e ritualizada, objetivando propiciar meios instrumentais para a conscientização e a emancipação dos sujeitos históricos na sua condição de dominados e excluídos. Ao configurar-se o 'pensamento crítico' como repensar, redefinir, renovar os padrões culturais de uma época de um momento histórico, melhor se compreende a necessidade de tentar examinar, ainda que pareça demasiado pretensioso, as possibilidades do discurso crítico no âmbito da presente cultura jurídica brasileira. (WOLKMER, 2005b).

A principal tarefa empreendida pela teoria crítica é a tomada de consciência acerca da necessidade de ruptura com a colonialidade do saber, do ser e do poder.

Meu sentimento era de que nos faltava uma teoria geral, cuja luz nos tornasse explicáveis em seus próprios termos, fundada em nossa experiência histórica. As teorizações oriundas de outros contextos eram todas elas eurocêntricas demais, e, por isso mesmo, impotentes para nos fazer inteligíveis. Nosso passado, não tem sido o alheio, nosso presente não era necessariamente o passado deles, nem nosso futuro um futuro comum. (RIBEIRO, 1995, p. 15).

Um dos principais desafios da América Latina é justamente o de pensar a realidade do mundo atual. No dizer de Dussel, não na

perspectiva do centro, do poder político, econômico ou militar, mas desde além da fronteira do mundo atual central, da periferia, construindo uma filosofia com base no potencial cultural latino-americano, com racionalidade não discriminadora que denuncia a dominação e confronta o conceito e a natureza de sujeito opressor.

Enrique Dussel destaca-se como um dos principais expoentes de saber não alheio às opressões sofridas pelos latino-americanos, buscando alternativas emancipatórias, criticando o que chama de grandes narrativas, como a Modernidade, globalização, ciência e capitalismo. Em seus discursos, prega a necessidade de pensar alternativas contra-hegemônicas. Propõe a teoria da Transmodernidade, que pressupõe superar a Modernidade por meio da descolonialidade.

Ou seja, antes do pós-modernismo como o ponto final, o declínio (Crepúsculo) da modernidade européia estão com Vattimo. Além disso, além de Vattimo, afirmamos que transmodernidade é um novo projeto de libertação das vítimas da modernidade e do desenvolvimento da sua potencialidade alternativa, a "Outra-face" escondida e negada. Então, agora lembre-se das palavras de Vattimo que copiou no início deste trabalho: Bárbaros verdadeiros, os excluídos [...] essa raça de homens que vêm de fora e pulveriza as estruturas mundo. (DUSSEL, 2000a, p. 40).

Boaventura de Sousa Santos enaltece a teoria da Pós-Modernidade, que concebe a superação da Modernidade por meio da perspectiva pós-colonial. Portanto,

[...] em contraposição às correntes dominantes o pensamento pós-moderno concebe a superação da modernidade ocidental a partir de uma perspectiva pós-colonial. Podemos dizer que o pós-moderno de oposição se posiciona nas margens ou periferias mais extremas da modernidade ocidental para daí lançar um novo olhar crítico sobre esta. É evidente, contudo, que se coloca do lado de dentro da margem e não do lado de fora. A transição pós-moderna é concebida como um trabalho arqueológico de escavação nas ruínas da modernidade ocidental em busca de elementos ou tradições suprimidas ou marginalizadas,

representações particularmente incompletas porque menos colonizadas pelo cânone hegemônico da modernidade que nos possam guiar na construção de novos paradigmas de emancipação social. Entre essas representações ou tradições, identífico, no pilar de regulação, o princípio da comunidade, e no pilar da emancipação, a racionalidade estético-expressiva. É com base nelas que construo a ideia de transição paradigmática. (SANTOS, 2006a, p. 33).

Para levar a cabo esta pesquisa, a qual mantém a preocupação com a instauração de outra concepção de projeto social de Direito, e de ensino jurídico, vinculamo-nos à ideia de transmodernidade²⁶ como projeto de superação do legado da modernidade eurocêntrica. Defendemos que, em vez de completar o projeto da Modernidade, precisamos concretizar o inacabado, ou seja, a segunda etapa da descolonização, pois a primeira descolonização, obra das elites de origem europeia, gerou o colonialismo interno. Nesta direção, compartilhamos da opinião do professor Celso Luiz Ludwig:

[...] a *transmodernidade* que é a crítica à modernidade se desenha, não como *ruptura* total na linha que indicaria um tempo situado para *depois* da modernidade, algo que indicaria um *após*, como se encontra na *pós-modernidade*. A transmodernidade possibilita a crítica da modernidade para além do horizonte hermenêutico da pós-modernidade. Assim o debate deixa de ser, como em geral acontece, uma polêmica entre modernidade e pós-modernidade. No entanto, cabe acentuar que a *crítica* se faz a partir da *diferença transmoderna*. Essa diferença permite ampliar o debate, neste caso, proposto pelo pensamento contra-hegemônico e pelas *filosofias de libertação* ou *des-coloniais*, que tem como ponto de partida, por exemplo, não só as utopias modernas ou o niilismo pós-moderno, mas as *utopias factíveis* criativamente formuladas

²⁶No entanto, creio que ficará claro que, ao ser utilizada, a proposta da transmodernidade não será tomada como referencial para deslegitimar as ideias críticas e os aportes teóricos de Boaventura.

pelos *dissensos* legitimamente obtidos pelas diversas e heterogêneas *comunidades das vítimas*. E, portanto, assim rejeita o conteúdo *negativo* e *mítico* de justificação de uma práxis irracional e violenta, oriunda da modernidade. (2010, p. 14).

A opção descolonial não pretende estabelecer-se como uma nova universalidade. Libertar-se da modernidade/colonialidade, de acordo com o projeto da transmodernidade, significa valorizar as diferentes formas de se relacionar com o mundo, que têm sido constantemente marginalizadas. A opção descolonial não procura um modelo único para o futuro, mas um mundo intercultural que celebre a pluralidade de saberes e modos de vida. Do contrário, continuaríamos a perpetuar os erros do passado (VÁZQUEZ, 2014).

Já o filósofo francês Jean-François Lyotard, em sua obra *A condição pós-moderna*, ressaltou o pós-moderno como "a incredulidade em relação às metanarrativas". Isso significa que a experiência da pós-modernidade é resultado das nossas crenças em visões totalizantes da história, que estabeleciam regras de conduta ética e política para a humanidade.

Lyotard (2002) cita como exemplo de metanarrativa a filosofia iluminista, que acreditava que o progresso científico e a tecnologia levariam o homem à felicidade, emancipando a humanidade dos dogmas, mitos e superstições dos povos primitivos. Para o autor, o marxismo é outro exemplo de metanarrativa, pois, para os marxistas, o confronto entre a burguesia e o proletariado resultaria no fim da revolução do proletariado, numa sociedade sem classes, de plena liberdade e igualdade: o comunismo.

O tempo mostrou, no entanto, que as teorias não funcionaram de acordo com a previsão. Estamos diante de várias sequelas, como, por exemplo, as mudanças climáticas causadas pela poluição nas grandes cidades, que hoje ameaçam a sobrevivência humana. O marxismo trouxe regimes totalitários, restringindo as liberdades civis e violando os direitos humanos, gerando desconfiças aos projetos que prometem "mudar o mundo".

Mas é na reflexão dusseliana, e em suas contribuições ao pensamento crítico latino-americano, com base na Filosofia da Libertação, que ancoramos nossas intenções e possibilidades para a descolonização do Direito, para a edificação de outro Direito, legítimo, capaz de proporcionar avanços e soluções para a complexa sociedade latino-americana.

2.2 Filosofia da libertação: contribuições para a descolonização do Direito

Liberdade, disse a poetisa Cecília Meireles (1989), é a “palavra que o sonho humano alimenta que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda”. Liberdade é uma utopia que atravessa as opressões e as violências do passado e do presente, uma bandeira de vida e de morte pela qual temos vivido os mais admiráveis heroísmos e temos cometido as maiores perversidades na América Latina.

A proposta da Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel, reveste-se de uma aura de esperança para milhões de latino-americanos marginalizados que estão lutando por sua libertação e, ainda, por manter os logros revolucionários já obtidos²⁷. Trata-se de uma filosofia gestada no ventre latino-americano, não obstante, uma tese forjada numa proximidade militante com as organizações e movimentos populares. Enrique Dussel sai ao encontro dos pobres, dos excluídos, dos indígenas, dos camponeses, das populações das periferias, estabelecendo um dos elementos fundamentais de sua construção, a aproximação com o “Outro”, em seu espaço e tempo, a partir de suas experiências e necessidades, marcando aí uma ruptura epistemológica com os conhecimentos eurocêntricos. A Filosofia da Libertação é um momento importante na história da América Latina, em que o conhecimento sai das academias e faz uma interface com a realidade social.

Essa nova concepção filosófica mostra-se engajada na construção de uma nova realidade no continente. Diante do período de crise da Modernidade, e de seus paradigmas, Dussel propõe resgatar a dignidade

²⁷ “Desta forma, se no mundo moderno/colonial a filosofia fez parte da formação e da transformação da história europeia desde o Renascimento europeu por sua população indígena descrita como os cristãos ocidentais, tal conceito de filosofia foi a arma que mutilou e silenciou raciocínios similares da África e da população indígenas do Novo Mundo. Por filosofia aqui eu entendo não apenas a formação disciplinar e normativa de uma dada prática, mas a cosmologia que a realça. O que os pensadores gregos chamaram de filosofia (amor à sabedoria) e os pensadores aymara de *tlamachilia* (pensar bem) são expressões locais e particulares de uma tendência comum e uma energia em seres humanos. O fato de que a “filosofia” se tornou global não significa que também é “uni-versal.” Simplesmente significa que o conceito grego de filosofia foi assimilado pela intelligentsia ligada à expansão imperial/colonial, aos fundamentos do capitalismo e da modernidade ocidental.” (MIGNOLO, 2008a, p. 298).

do pensamento produzido a partir de um olhar situado na América Latina, valorando os saberes dos indígenas, dos africanos, dos quilombolas, entre outras tantos povos que compõem o nosso mosaico cultural. A América Latina precisa retomar a sua sabedoria ancestral, não uma memória que nos faça voltar em direção ao passado, mas que nos torne capazes de iluminar o presente e construir novos caminhos de vida e liberdade.

A Filosofia da Libertação se coloca diante da situação de dependência injusta dos países latino-americanos, e avança na desalienação e empoderamento de todos aqueles que foram silenciados pelo modo de pensar dominante, permitindo-lhes refletir sobre todas as especificidades latino-americanas, buscando teorizar e propor soluções de acordo com a realidade social vivenciada. O desempenho da Filosofia da Libertação consiste em explicar para o oprimido uma teoria que lhe dê o fundamento de sua alienação, e a direção para alcançar sua libertação.

A partir de tais reflexões, emerge a necessidade de criar um novo Direito, que nasça dos oprimidos; trata-se de “[...] uma necessidade histórica e uma obrigação social urgente que as gerações futuras nos cobrarão em sua fome, em sua miséria, inevitáveis caso haja a continuação da situação atual.” (RECH, 1990, p. 11). A questão que se coloca é esta: é possível um direito no qual caibam todos? O professor Celso Luiz Ludwig defende que a transformação no sistema de Direito deve ser orientada para a realização da justiça:

A racionalidade jurídica crítico-libertadora parte das condições de possibilidade da vida humana, condições que determinam o que é justiça. Desde a negatividade – negação da vida concreta dos sujeitos – e por causa da negatividade um outro mundo é postulado. A factibilidade de um outro mundo possível está na ideia de que o mundo não se esgota nas experiências. As teorias excedem as experiências. São mais do que experiências. Mas a realidade ultrapassa as teorias. A realidade é sempre mais do que a experiência, e mais do que a teoria. Essa transcendência da realidade permite, agora, a *passagem de volta da negatividade à positividade*, esta antecipada analeticamente, nos momentos material, formal e factível –, passagem da injustiça a justiça. Com efeito, como resposta às teorias dominantes de hoje, que dizem que não

existe alternativa, é preciso anunciar um potencial de emancipação e de libertação – potencialidade da realidade *como ela é*, desde o que *ela deveria ser*–, ou um imaginário *utópico* de que outro mundo é possível. Mas a suspeita de que pode haver mundos piores do que os atuais indica que é preciso, também dizer que *outro mundo possível* é esse: um mundo no qual caibam todos em tempos de exclusão – e a natureza também. Nesta perspectiva uma sociedade é injusta se nela alguns não cabem. É mais injusta ainda, se nela muitos não cabem. Na contra-imagem, disso deriva que uma sociedade é justa se nela todos os seres humanos e a natureza também caibam. Essa é a exigência e o critério de justiça, critério de orientação, por exemplo, para a criação e desenvolvimento das instituições históricas, e é, ao mesmo tempo, um critério para criticá-las quanto seus efeitos negativos, ainda que não intencionais. Em tempos de exclusão, permitir que todos caibam é o direito fundamental. (2010, p. 174-175).

Para a concepção de um novo Direito, “um Direito no qual caibam todos”, será necessário incorporar novos direitos, no entanto, não se trata de quaisquer novos direitos, mas da afirmação de direito daqueles que têm uma dimensão da vida negada, que se encontram na condição de “sem direitos” (LUDWIG, 2010, p. 175).

Trata-se de um Direito que leve em consideração o sujeito histórico, sua vida em concreto, com suas necessidades e os valores da pessoa humana, que se origina a partir do campo da práxis.

Práxis é encurtar distâncias; é um obrar até o outro como Outro. É uma ação que não se aproxima às coisas, e sim ao outro enquanto outro; por isso um aproximar-se, e não *proxemia*. [...] É a proximidade ante o que clama justiça, ao que invoca responsabilidade. A proximidade inequívoca é a que se estabelece com o que necessita serviço, porque é débil, miserável, necessitado. Daí que a proximidade é a raiz da práxis e desde onde parte toda responsabilidade pelo outro, e em concreto com o *outro* vítima do sistema. (MARTÍNEZ, 2014, p. 10).

Mantendo a constante preocupação com a insuficiência epistêmica no campo do Direito, o professor Antonio Carlos Wolkmer (2012, p. 256-260) serve-se do referencial teórico de Enrique Dussel e propõe a Filosofia Jurídica da Libertação, a qual estaria engajada em descortinar certas práticas ignoradas ou proibidas pelo Direito vigente no contexto latino-americano. Importa destacar que a Filosofia Jurídica da Libertação é tecida “[...] na luta dos próprios oprimidos contra as falsas legitimidades e as falácias opressoras do formalismo legalista da modernidade.” (WOLKMER, 2012).

É no protagonismo dos novos movimentos sociais que se está construindo outro Direito, como projeto de liberdade. Nessa direção, os movimentos sociais na América Latina são reveladores de fontes diferenciadas de produção jurídica²⁸, de acordo com as reais “necessidades humanas fundamentais”²⁹, ou seja, trata-se do Direito insurgente.

O Direito insurgente, dentro das organizações populares, está constituído pela forma como os pobres fazem uso do Direito, este fundamentalmente de duas maneiras: como alternativa prática jurídica da legalidade vigente e como uma reapropriação do poder normativo, criando a seu próprio Direito objetivo no interior de suas comunidades. (DE LA TORRE RANGEL, 2006, tradução nossa).

As contribuições de Agnes Heller, de sua Teoria das Necessidades, estão no sujeito empírico em sua realidade cotidiana. O pensamento filosófico de Agnes Heller ocorre neste momento da pesquisa justamente por suas reflexões relacionadas à modernidade e

²⁸ “As transformações da vida social constituem, assim, a formação primária de um ‘jurídico’ que não se fecha exclusivamente em preposições genéricas e em regras estáticas e fixas formuladas para o controle e a solução dos conflitos, mas se manifesta como resultado do interesse e das necessidades de agrupamentos associativos e comunitários, assumindo um caráter espontâneo, dinâmico, flexível e circunstancial.” (WOLKMER, 2001, p. 152).

²⁹ “[...] importante aclarar que a estrutura do que se chama ‘necessidades humanas fundamentais’ não se reduz meramente às necessidades sociais ou materiais, mas compreende a necessidades existentes (de vida), materiais (de subsistência) e culturais.” (WOLKMER, 2001, p. 159).

pós-modernidade, no mesmo instante em que avalia os conceitos clássicos do socialismo e da democracia.

Para Heller, a condição política pós-moderna se dá pelas discussões feitas na crise do marxismo, nas polêmicas sobre os microdiscursos, do renascimento religioso e da análise de um conceito incompleto de justiça ético-política, que orientam para o fim das grandes narrativas. Ela destaca, ainda, os problemas da moral na sociedade democrática e o papel dos movimentos sociais, culturais e políticos. Isso tudo é tratado a partir da perda da hegemonia da Europa como centro cultural e político.

De acordo com Heller (2008), Marx, com sua tentativa de universalizar uma teoria, só conseguiu provar que foi o “último europeu”. No sentido helleriano, a pós-modernidade não é um novo período histórico; é, em todos os sentidos, “parasítica” da modernidade, vivendo e alimentando-se de suas conquistas e dilemas.

A autora aponta como novidade a “inérita consciência histórica surgida na pós-história”; há, portanto, o “sentido grassante de que vamos ficar sempre no presente e ao mesmo tempo depois dele”. Deve ser entendida como o tempo e o espaço privado-coletivo; uma pluralidade heterogênea que engloba as sociedades pós-estruturalistas, pós-industriais, pós-revolucionárias e pós-históricas. Portanto, ser pós-moderno é recusar a grande narrativa, o seu caráter ostensivamente causal e teleológico, assim como sua posição de superioridade para com a história e o seu transcendentalismo filosófico e político. A pós-modernidade coincide, segundo ela, com a “museificação” da Europa em oposição à europeização do mundo moderno, ocorrida até o início do século XX.

Na reestruturação da vida cotidiana, é necessário abolir a alienação, de maneira que, para a construção da própria sociedade pelos sujeitos singulares, será fundamental que ocorra a revolução nestes mesmos, provocada pela lógica capitalista.

A vida cotidiana é o conjunto das atividades que caracterizam as reproduções particulares criadoras da possibilidade global e permanente da reprodução social. Não há sociedade que possa existir sem reprodução particular. E não há homem particular que possa existir sem sua própria autorreprodução. Em toda sociedade há, pois, uma vida cotidiana: sem ela não há sociedade. O que nos obriga, ao mesmo tempo, a sublinhar conclusivamente que todo homem –

qualquer que seja o lugar que ocupe na divisão social do trabalho – tem uma vida cotidiana. (HELLER, 1982b, p. 09).

A mecanicização da vida produz, de certa forma, a alienação. Para Heller, a autonomia (2004, p. 118) diz respeito à possibilidade de o indivíduo criar seu próprio destino, promovendo, mediata e imediatamente, sua integração e a de toda a humanidade; de esforçar-se e levar em conta tudo aquilo que é necessário para resolver os fatos e fenômenos sociais como eles são.

Olhando para os elementos simples e contraditórios do cotidiano, e levando-os para o campo teórico-filosófico-conceitual, conseguiríamos elevar os sujeitos em formação para a capacidade intelectual acima do imediatismo alienado e alienante da vida social, despertando um horizonte de mediações éticas e políticas conscientes.

Partindo da Teoria Social de Marx e do princípio de que deveríamos conhecer a totalidade dos escritos de Agnes Heller, verificamos que a contribuição de ambos está relacionada à vida cotidiana, portanto, de uma determinada práxis social. Isso implica uma postura – *na* e *para* a vida social – em que o sujeito social se afirme como tal, mas a realidade social, na lógica do capital, é contraditória, tornando, em grande medida, reificada a vida social.

Neste sentido, os sujeitos sociais, individual e coletivamente, podem apresentar-se alienados e a reproduzir essa alienação. Portanto, olhando para o campo da educação, como poderíamos trazê-los à realidade não alienada, ou seja, como poderíamos contribuir para que tenham uma postura consciente, ética e política em relação à vida social? Para obter-se resposta a essa pergunta, o caminho é o da práxis social, da Teoria Social de Marx; no entanto, nos termos das condições de mercantilização da educação, a realidade social e o tempo dos estudantes podem ser prejudicados, pois trata-se de um contexto desigual e contraditório.

A Teoria de Heller mostra um gigantesco mundo a ser descoberto. Volta a preocupação dos denominados “pós-modernos” para as temáticas do ser que vive em sociedade, e ao sentido dessa existência. Analisa criticamente o pensamento existencialista, fenomenológico ou pós-moderno, bem como a própria teoria helleriana naquilo que tem de mais importante: o indivíduo social. Sua teoria tem forte inspiração humanista-marxista, que auxilia na tomada de posição diante da alienação da vida cotidiana, ética e política, do ser social.

A tomada de consciência sobre a realidade latino-americana, tendo presente o ser social, protagonizado por Heller, a partir da Filosofia da Libertação, fortalece a busca da grande utopia que a América Latina vem dolorosamente buscando, desde a marcha inaugurada pelos zapatistas. Mas o “ainda-não-ser” desse ideal está eternamente latente nos corações dos latino-americanos, especialmente dos povos indígenas, os quais protagonizarão um grande avanço para esta concretização, mais especificamente no Equador e na Bolívia.

O desejo dos povos latino-americanos de tornarem-se donos de seu próprio destino e verem-se livres em relação à colonialidade do poder, do ser e do saber vem sendo alimentado principalmente pelos povos indígenas da *Abya Yala*. Com coragem utópica e com uma militância conscientizada, os zapatistas inauguraram a marcha em busca da liberdade, criaram novas condições para pensar alternativas à colonialidade/modernidade, mediante a utopia de construir um mundo onde caibam todos os mundos, estruturado em três princípios que alicerçam sua noção de autonomia: democracia, justiça e liberdade. Assumem uma postura ativa na produção de conhecimento, não aceitando mais serem apenas meros receptores de projetos e teorias alienígenas.

Esse é um caminhar vivido entre luzes e sombras, angústias e esperanças de um projeto em curso de descolonização epistemológica, que agora é compartilhado, também, por muitos estudiosos, das mais diversas áreas, que se mostram comprometidos com a realidade latino-americana, com os povos empobrecidos, marginalizados às custas de uma minoria privilegiada.

Contudo, a busca pela verdadeira liberdade é comunitária, acolhendo a lição de Paulo Freire (1987, p.52):

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. [...] Somente quando os oprimidos descobrem o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

Será certamente um longo caminho a ser construído, não com empreiteiras, mas com corações e mentes militantes, com lutas e alianças amplas; a verdadeira libertação somente pode ser construída mediante a *práxis* libertadora, conquistada dia após dia, em cada vida, em cada instituição, em cada coletividade, livrando-se paulatinamente das práticas de dominação. Nessa conjuntura, os povos indígenas do Equador e da Bolívia aportam tal marcha, e dos Andes chega um novo horizonte; traz-se à luz uma sabedoria edificada por milênios: o bem viver, que parece nos dar os contornos necessários para edificar o sonho dos zapatistas, de construção de um mundo onde caibam todos.

O projeto colonizador ocidental ignorou e desprezou a natureza, os povos e as culturas, em nome do sistema econômico capitalista. Sob a concepção do progresso, da modernização e do desenvolvimento, sobreveio a imposição de um modelo hegemônico de vida em detrimento de modos de ser e viver singulares. Contudo, o atual modelo civilizatório ocidental, alicerçado na opressão de seres humanos, na intensa exploração da natureza, já não tem mais sustentação – estamos diante da crise do atual modelo civilizatório. “Essa crise é global porque este tipo de civilização difundiu-se ou foi imposto praticamente ao globo inteiro.” (BOFF, 2009, p. 22).

O núcleo da atual civilização não é construído sobre a vida, o bem comum, a participação e a solidariedade entre os seres humanos e todo o universo. O seu eixo estruturador está no sistema capitalista, que, por sua vez, não consegue criar riqueza sem ao mesmo tempo gerar pobreza, é incapaz de gerar o desenvolvimento econômico sem simultaneamente produzir exploração, pois é alimentado pela ganância sem limites que provocou o consumo excessivo dos recursos do planeta, a fim de garantir o ‘viver bem’ de poucos, em detrimento da esmagadora maioria da população que não tem acesso aos bens mais essenciais da vida.

O capitalismo está transformando o mundo vivo em mercadorias mortas; e esse sistema não vai parar de fazer isso por conta própria, é preciso detê-lo. É necessário agir com urgência, mas o sentimento de desesperança assola o mundo. E ouve-se que é tarde demais para evitar o aquecimento global, é tarde demais para salvar as florestas devastadas pela ganância, não há como trazer de volta as milhares de espécies de animais e plantas extintos, não há possibilidade de acabar com a pobreza desumana. Estamos na crítica encruzilhada histórica: ou mudamos, ou vamos ao encontro de um abismo. E, ao que parece, a modernidade não

tem respostas modernas para a profunda crise civilizatória que se abate sobre a humanidade³⁰. Requer-se o desenvolvimento de alternativas mais abrangentes que nos levem a imaginar uma nova civilização global.

Nesse momento histórico, em que assistimos o esgotamento de um ciclo civilizatório, Boff (2013, p.65) questiona: qual é o paradigma que vai redefinir o sentido da civilização emergente? Qual é a palavra que vai denotar a nova estrela-guia?

Surpreendentemente, é a do continente da terra fecunda, da *Abya Yala*, que ressoa o grito do rosto daqueles que tiveram a alteridade negada, rompendo o isolamento, o silêncio que o projeto da modernidade lhes havia imposto, permitindo, assim, a emergência de um novo paradigma³¹ civilizatório. Os povos indígenas alimentam sonhos, desejos e utopias de um mundo melhor, e planteiam a humanidade com o “bem viver”, tradução de *sumak kawsay* (dos povos quéchua do Equador) e *suma qamaña* (dos povos aymara da Bolívia).

O *Sumak kawsay*, um novo modelo de vida (em comparação com a concepção ocidental), vai mais além dos indígenas e aplica-se a todo o planeta. Esta noção implica harmonia com a Mãe Terra e a conservação do Ecossistema. Ela significa, finalmente, a felicidade para os índios e todos os outros grupos humanos. [...] A noção envolve a vida em comunidade, a igualdade social, equidade, reciprocidade, solidariedade, justiça, a paz. [...] A noção de *qamaña* soma do Aymara da Bolívia, pode-se citar as preocupações da oposição entre 'Viver Bem' e 'viver melhor', o que,

³⁰ “[...] as grandes promessas da modernidade permanecem incumpridas ou seu cumprimento redundou com efeitos perversos. Sobretudo, no respeito à promessa de igualdade [...]. No que respeita à promessa de liberdade. [...] No que respeita à promessa de paz perpétua.” (SANTOS, 2001a, p. 23-24).

³¹ “Normalmente, o novo paradigma surge no bojo de uma grande crise. Por isso possui o condão de se apresentar como uma nova esperança, um caminho de salvação. [...] O paradigma uma vez emerso, transforma-se numa certeza cotidiana, na atmosfera das evidências existências, e mergulha para o inconsciente coletivo. Só então se transforma na convicção geral, no elemento evidente e inquestionável de uma sociedade. Aquilo que não precisa ser explicado e que explica todas as demais coisas.” (BOFF, 2013, p. 65).

na ânsia de consumir sempre mais, causa desvios do sistema capitalista. Por outro lado, o *suma Qamaña* significa a complementaridade social, rejeitando a exclusão e a discriminação, buscando a harmonia entre a humanidade e a Mãe Terra, respeitando as leis da Natureza. Tudo isto constitui uma cultura de vida, ao contrário da cultura. Esta noção é parte da filosofia Aymara que exige harmonia entre o material e o espiritual, bem-estar holístico, holística e concepção de vida harmoniosa. (HOUTART, 2014, p. 99-100).

Leonardo Boff tem-se dedicado ao estudo do “bem viver”, defendendo a contribuição indígena para a construção da nova sociedade, em aliança militante com todas as formas vivas do continente.

[...] vem dos povos originários uma proposta que poderá ser inspiradora de uma nova civilização focada no equilíbrio e na centralidade da vida. O ideal que propõem é o *bem-viver* (*sumak kawsay* ou *suma qamaña*). O ‘bem viver’ não é o nosso ‘viver melhor’ ou ‘qualidade de vida’ que, para se realizar, muitos têm que viver pior e ter uma má qualidade de vida. O *bem viver* andino visa uma ética da suficiência para toda a comunidade e não apenas para o indivíduo. Pressupõe uma visão holística e integradora do ser humano inserido na grande comunidade terrenal que inclui, além do ser humano, o ar, a água, os solos, as montanhas, as árvores e os animais, o Sol, a Lua e as estrelas; é buscar um caminho do equilíbrio e estar em profunda comunhão com a *Pacha* (a energia universal) que se concentra na *Pachamama* (Terra), com as energias com universo e com Deus. (BOFF, 2013, p. 61-62).

O “bem viver” contempla a sabedoria ancestral andina, permitindo resgatar as culturas originárias, seus modos de pensar, criar e organizar a vida coletiva, e, ainda, está em consonância com uma renovada reflexão crítica, intelectual e acadêmica, que certamente está contemplada por matizes epistemológicas plurais, interculturais.

Trazida da cosmovisão indígena e reconstruída (reinterpretada) com a mediação de uma linguagem e um roteiro de pensamento que são estranhos, a ideia de 'boa vida' representa, reflete, recorre, recria umamaneira de pensar e ver o mundo na forma de organizar o conhecimento sobre o mundo, um modo de viver no mundo. É uma concepção ancestral andina de vida que está vigente em muitas comunidades indígenas até hoje. [...] Falar de "boa vida", então, é não falar sobre qualquer coisa, mas falar sobre questões maiores. Você fala sobre a vida em comunidadee, portanto, sobre um projeto político, um projeto devida social, um projeto de vida pública, um projeto de vida cultural, um projeto de vida educacional, um projeto de vida legal, de um projeto de vida cidadã, entre muitos outros projetos possíveis de vida coletiva. (MAMANI, 2010, tradução nossa).

A proposta do “bem viver” desenha os contornos do mundo novo sonhado pelos zapatistas. Nós queremos, dizem os zapatistas, “um mundo onde caibam os diferentes mundos”. Trata-se, portanto, de um projeto ousado, numa perspectiva transformadora que requer muito mais que corrigir os excessos do capitalismo e as rotas das políticas neoliberais: exige uma luta universal pelo “bem comum da humanidade³²”, construindo um outro paradigma econômico e social, uma outra forma de viver juntos no planeta.

³²“O bem comum da humanidade” significa a produção e reprodução da vida e serve como uma referência ou parâmetro fundamental para a organização social humana e para a relação com a natureza. Neste caso, é o sentido de 'ser' e não 'ter', ou seja, é decidir 'viver'. Pelo contrário, a lógica do capitalismo leva à morte do gênero humano e da natureza. Trata-se, então, de algo mais amplo que os 'bens comuns', que são essenciais para atender às necessidades da vida coletiva e pessoal, e que também têm sido fortemente desmantelados pelo neoliberalismo. Esta expressão também tem um significado que vai além do 'bem comum', em contraposição a 'pessoa boa', e que foi consideravelmente enfraquecida pelo individualismo do liberalismo econômico. O 'bem comum da humanidade' assume essas duas noções na sua concepção e em suas traduções concretas.” (HOUTART, 2014, p. 118-119, tradução nossa).

Erigir pilares para uma nova civilização exige um novo pensar, sentir e agir. A adoção do modelo do “bem viver” requer uma profunda mudança de consciência, do modo do ser humano, perceber e compreender a vida e nela conduzir-se, a qual demanda a demolição de velhas estruturas, para que, em seu lugar, se reconstrua uma nova civilização pautada no valor central da vida (MORAES, 2013, p. 128). Esse propósito redimensiona a reflexão humanista, como legado fundamental na valorização de outras formas de relacionamento com a natureza e com outros seres humanos; assim propõe-se com base em pactos e alianças, na coexistência responsável com a natureza e suas diversas formas de vida, assentada em práticas de cuidado.

Entendemos o cuidado não como uma virtude ou uma simples atitude de zelo e de preocupação com aquilo que amamos ou com o qual sentimos envolvidos. Cuidado é também isso. Mas fundamentalmente configura um modo de ser, uma relação nova para com a realidade, da Terra, da natureza e outro ser humano. Ele comparece como um paradigma que se torna mais compreensível se o compararmos com o paradigma da Modernidade. Este se organiza sobre a vontade de poder, poder como dominação, como acumulação, como conquista da natureza e dos outros povos. O cuidado é o oposto do paradigma da conquista. Tem a ver com gesto amoroso, acolhedor, respeitador do outro, da natureza e da Terra. Quem cuida não se coloca sobre o outro, dominando-o, mas junto dele, convivendo, dando-lhe conforto e paz. (BOFF, 2013, p.92).

Sob a inspiração da cosmovisão andina, positiva-se a prevalência da cultura da vida e a relação de interdependência entre os seres vivos, pautada no valor da harmonia com todas as formas vivas, colocando em foco uma sociedade alternativa, apontando para a construção de outra proposta civilizatória: a comunitária³³.

³³ “O Ocidente reconhece a comunidade como a unidade e estrutura social humana, a cosmovisão andina entende estar a comunidade como unidade e estrutura da vida, ou seja, toda a parte da comunidade, e não apenas o ser humano.” (MAMANI, 2010, tradução nossa).

O paradigma da cultura da vida emerge da visão de que tudo está conectado e integrado e que existe uma interdependência entre tudo e todos. Este paradigma comunitário original será suportado pela expressão natural da vida contra a expressão moderna antinatural de resposta a visão individual. É uma resposta não só para tornar possível a resolução de problemas sociais internos, mas essencialmente para resolver problemas globais da vida. (MAMANI, 2010, não paginado, tradução nossa).

Se a América Latina e o mundo conquistarem a sabedoria indígena e a cultura do bem viver, existirá, então, a possibilidade de se construir um novo mundo – será possível tornar realidade a vida social comunitária.

Os sistemas comunitários são um caminho em direção ao futuro, não apenas para a população indígena, mas podem também funcionar como um modelo para uma organização global, na qual muitos mundos irão co-existir, sem serem dominados em nome de uma simplicidade e de uma reprodução de oposições binárias. Os sistemas comunitários oferecem uma alternativa para ambos os sistemas: os liberais e socialista-comunistas, já que estes dois últimos são ambos ocidentais (isto é, concebidos a partir da experiência da expansão imperial e da acumulação de capital, bem como da correspondente teoria política e economia política, em suas versões tanto liberal quanto comunista-marxista). O sistema comunitário é, ao contrário, baseado na que coexistiu com as instituições ocidentais imperiais/coloniais, desde o momento em que os espanhóis invadiram os Andes. [...] No sistema comunitário, o poder não está localizado no Estado ou no proprietário individual (ou corporativo), mas na comunidade. Quando os zapatistas afirmam que se deve ‘governar e obedecer ao mesmo tempo’, eles estão enunciando um princípio básico da gestão política e econômica comunitária. (MIGNOLO, 2008a, p. 319-320).

No entanto, para fazer dessa visão uma realidade, será necessário fazermos-nos presentes na construção desse ideal; porque não se trata de um querer individual, deve ser coletivo, uma vez que construir uma outra sociedade, com todas as características do “bem viver”, só se faz coletivamente. É num despertar de consciência que a cultura do bem viver paulatinamente vai sendo acolhida; são inúmeros os debates, as mobilizações, as práticas e as pessoas envolvidas e comprometidas em amparar, reerguer, reavivar os sentimentos, valores, desse outro paradigma. Isso torna evidente que a concretização do ideal de um mundo melhor não depende dos poderosos, dos políticos, dos governos, dos países ricos, mas sim de quem tem coragem para tomar atitudes que possam mudar o que deve ser mudado. São atitudes que se traduzem em esperanças de que “outro mundo é possível”, e irradiam-se em muitos mundos, levando-nos a pensar que nossa localidade, nosso país ou nossa região podem ser diferentes (GRZYBOWSKI, 2003).

Mas que mundo é esse que seria possível? É preciso dizer de que mundo se trata: um mundo no qual caibam todos. Isso não significa que qualquer coisa caiba nele; justamente para que caibam todos e todas, há muita coisa que não cabe. Particularmente, não cabe a atual estratégia de acumulação de capital, que os governos de países dominantes impõem por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM). Para que todos caibam, essa estratégia deve ser excluída.

Reforça-se que o projeto correspondentemente ao imaginário de uma sociedade na qual caibam todos não pode ser nunca um projeto definitivo de instituições definitivas. Contudo, deve-se executar em forma de um projeto uma transformação tal das instituições, do sistema de propriedade e do sistema de mercado, bem como do Estado, de modo que se dê lugar a todos. Tal projeto de transformação não é uma proposta de governo, mas um projeto em função do qual se devem e se podem exercer pressões para chegar a negociar programas de governo que o assumam na íntegra ou parcialmente.

As possibilidades reais de viver em comunidade, parte essencial do “bem viver”, passam primeiro pela possibilidade de construir essa comunidade. É necessária uma desconstrução das ideias dominantes sobre o Estado, a economia, a educação e, principalmente, sobre o Direito; exige-se superar a colonialidade constitucional para assentar as bases de uma comunidade política inclusiva e democrática, que permita nutrir-nos de cosmovisões, saberes, epistemologias e práticas culturais diversas.

A Teoria Constitucional, em termos mundiais, tem-se alimentado nas fontes europeias, seja da Espanha, Alemanha ou França. Portanto, os

transplantes³⁴ jurídicos têm sido fundamentais para a construção do Direito.

A América Latina não tem sido a exceção nas questões de importação e exportação do direito. Os países da região têm sido caracterizados por ser terra fértil para os transplantes jurídicos originários do norte global e, contemporaneamente, em organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. (LÓPEZ MEDINA, 2004, p. 13-14, tradução nossa).

Para uma melhor compreensão sobre a temática da teoria constitucional, faz-se necessário identificar os passos dados historicamente na construção do constitucionalismo³⁵ na América Latina, analisando suas limitações e fracassos e as buscas por alternativas.

Na América Latina foram enfrentados pelo menos três projetos constitucionais muito diferentes – um conservador (politicamente e moralmente perfeccionista elitista); outro liberal (antiestatista, defensor de 'freios e contrapesos' e da neutralidade moral); e outro radical (políticas majoritárias, populistas, em termos de moralidade). Então, é razoável esperar que muitas questões que se possam imaginar entre os projetos estavam destinadas ao fracasso, ou exigindo o desdobramento de um dos projetos em nome de

³⁴ “A discussão sobre os ‘transplantes’ em matéria jurídica refere-se à possibilidade de ‘enxertar ‘no corpo constitucional existente, instituições ‘de fora’.” (GARGARELLA; COUTIS, 2009, p. 24, tradução nossa).

³⁵ “A origem do constitucionalismo é identificada como a operação do poder soberano de uma elite ou de um peso para a comunidade nacional e os governantes de fixação dos interesses da cidadania [...]. Constitucionalismo como a manifestação mais perfeita, em forma articulada e codificada em um único texto chamado Constituição é um produto norte-americano e francês das revoluções liberais.” (PASTOR; DALMAU, 2010, p. 56, tradução nossa).

outro. (GARGARELLA; COUTIS, 2009, p. 24, tradução nossa).

Conforme Tejeda (2014), a primeira expressão do constitucionalismo na América Latina foi implantada “de cima para baixo”, “entendida como a cultura que forma os Estados constitucionais deste continente, imediatamente após a conquista da independência”; expressão de um perfil jurídico-constitucional formalista, fundamentado na igualdade formal, na cidadania culturalmente homogênea, profundamente marcado pela alternância entre oligarquias caudilhistas e regimes totalitários centralizadores e pela ausência da participação popular. Portanto, ignorou os valores culturais próprios da diversidade de *nuestra América* em detrimento dos valores divergentes, ou seja, dos padrões europeus.

Num segundo momento, a América Latina acolheu a teoria do neoconstitucionalismo, o qual também fora determinado pela influência do constitucionalismo contemporâneo europeu e americano, originado nas revoluções liberais, as quais marcaram a crise do Estado absoluto e a afirmação do Estado constitucional de direito.

O neoconstitucionalismo se diferencia parcialmente do constitucionalismo clássico ao enfatizar mais o objetivo de garantir os direitos fundamentais que limitam o poder do Estado. [...] Em suma, como neoconstitucionalismo com o paradigma proposto pelo estado de direito segue aberta a aventura inacabada do mesmo, seguem presentes os desafios e riscos de retrocesso e desconstitucionalização, da declaração simbólica dos direitos que na prática não têm eficácia. (MÉDICI, 2012, p. 111-116, tradução nossa).

A dependência das teorias constitucionais eurocêntricas, a falta de reflexão crítica sobre o ambiente social e cultural, e a mera recepção de normas e doutrinas dos contextos de produções localizados no Norte global tornaram inautêntica a construção do constitucionalismo latino-americano, o qual se desenvolveu à sombra dos movimentos políticos europeus, copiado e imitado numa realidade, porém, que nunca refletiu os fatores sociais do continente.

A América Latina permanece presa às amarras constitucionais europeias implantadas, as quais se constituem em espaços de manutenção das relações coloniais do poder, do ser e do saber, que,

invisibilizando a diversidade étnico-cultural, submetem os povos latino-americanos à subalternidade política e epistêmica.

Necessariamente indo mais além desse diálogo com o neoconstitucionalismo, a suspeita é se a incorporação do constitucionalismo moderno em nossa região não foi um veículo da colonialidade do poder que persiste na construção e organização das relações entre Estado e sociedade. Os caminhos a que esta preocupação recorre são intrincados, bifurcados e extensos. (MÉDICI, 2012, p. 117, tradução nossa).

A ineficácia relativamente alta dos modelos constitucionais adotados na América Latina tem sido justificada pelo discurso político-jurídico de que é devida à barbárie, à incultura e, mais modernamente, ao subdesenvolvimento, que impedem a realização de um modelo de Estado constitucional de direito como expressão da racionalidade e modernidade jurídica (MÉDICI, 2012, p. 53). No entanto, a ineficácia dos modelos constitucionais na América Latina deu-se pela falta de ferramentas teóricas ajustadas às suas especificidades – não somente a dependência ideológica, mas também a dependência de conceitos criados em outros contextos e circunstâncias (SOUZA, 1989, p. 139).

Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 20) afirma que hoje, na América Latina, vive-se uma discrepância entre teoria e prática social: “[...] para uma teoria cega a prática social é invisível; para uma prática cega, a teoria social é irrelevante.”

Ora, é urgente realizar uma reflexão epistemológica, de acordo com as especificidades do contexto social e institucional latino-americano; faz-se necessária uma redefinição de um Direito que responda à problemática social concreta, com soluções criadas a partir de perspectivas culturais próprias – claro, sem excluir os importantes aportes de outras regiões do mundo (DE LA TORRE RANGEL, 2006, p.192).

Para fazer isso, é crucial definir uma nova epistemologia do direito. É necessário revisar conjuntamente os conceitos clássicos de justiça, direitos humanos, soberania, democracia, igualdade, liberdade e da emancipação, para incluir novas formas de organização política e social. Portanto, é essencial para resgatar a

memória das expressões sócio-culturais do Sul global, em geral, e da América Latina, em particular, que contém as sementes de uma prática jurídica emancipatória excluídas as aproximações do direito canônico produzidas no Norte global. A teoria crítica deve ser enquadrada em um amplo contexto social, cultural e histórico, explicando as desigualdades e exclusões e as resistências contra elas. (DE LA TORRE RANGEL, 2006, p. 192, tradução nossa).

Vivemos o declínio e o esgotamento do constitucionalismo, elitista, hierárquico e totalizante. Em um cenário de desrespeito aos direitos fundamentais básicos, repressão política, corrupção, as manifestações expressam o descontentamento popular; uma nova expressão constitucional não é somente desejada, mas também necessária para superar a sociedade excludente e desigual que foi instalada na América Latina a partir da modernidade/colonialidade. Por outro lado, assistimos o descortinar complexo de processos novos, e de potencialidades criadoras, capazes de instaurar direções de uma proposta constitucionalista inovadora, com traços peculiares latino-americanos – trata-se do constitucionalismo latino-americano.

Desde a chegada dos europeus no final do século XV, diversos agrupamentos multiétnicos, como os povos indígenas, permaneceram às margens das estruturas político-sociais adotadas pelos países latinos. A epistemologia jurídica europeizada, excludente e hegemônica, durante muito tempo foi responsável por encobrir a verdadeira identidade e forma de atuação dos povos autóctones; estes, por conseguinte, foram obrigados a submeter-se a uma cultura jurídica ineficiente em suas comunidades, sofrendo uma aculturação por parte dos países colonizadores. Apesar das agressões uniformizadoras e violações sistemáticas de seus direitos, os indígenas têm demonstrado capacidade de resistência apta a legitimar mudanças estruturais promovidas nos processos legislativos na América Latina. Com essa proposta emancipatória, os povos indígenas são definidos como sujeitos políticos, povos com direitos a autodeterminação e autonomia nos seus valores, crenças e tradições.

O inusitado ativismo desses povos contribuiu para a formação de um novo arranjo constitucional, o novo constitucionalismo latino-americano. Esse movimento gerou uma virada constitucional capaz de romper com o paradigma e trajetória do neoconstitucionalismo; conforme Wolkmer e Melo (2013, p. 10),

[...] a matriz de fundamentação acerca do ‘novo’ constitucionalismo na América Latina não há de ser encontrada, incorporada e reproduzida da cultura jurídico-constitucional eurocêntrica, enquanto conceito contraditório, marcado por vários significados e ambiguidades, centrado na formalização e garantia de direitos, e na exegese restritiva do texto constitucional, bem como, na hegemonia de princípios e de valores, e no ativismo hermenêutico e programático do poder judicial. Neste aspecto, o ‘novo’ constitucionalismo incide em ruptura de paradigma com a teoria constitucional clássica da modernidade eurocêntrica.

O constitucionalismo latino-americano representa uma importante tentativa de rompimento com a colonialidade e o colonialismo interno – duas marcas históricas presentes em todo o continente. No século XX, o sentido de uma segunda e necessária descolonização faz-se particularmente sentir na América Andina.

Neoconstitucionalismo e *novo constitucionalismo latino-americano* são termos usados comumente como sinônimos, contudo há drásticas e relevantes distinções – a definição de novo constitucionalismo é ainda mais recente. Ao contrário de neoconstitucionalismo, decorrente da filosofia do Direito e do desejo de transcender a prática judicial, o novo constitucionalismo é duplo. Por um lado, recupera e atualiza o conceito de poder constituinte democrático, garantindo a origem democrática da Constituição através da ativação da iniciativa popular e sobre o exercício desse poder, através da assembleia constituinte, participativa e plural; de outro lado, gera conteúdo constitucional para resolver os problemas de legitimidade do sistema que o constitucionalismo social, de origem europeia, não conseguiu resolver (DALMAU; VICIANO, 2013).

Nesse sentido, além da preocupação com a funcionalidade de supremacia constitucional, a nova aposta do constitucionalismo interage, fornecendo espaço para a participação direta dos cidadãos; evita um sistema político oligárquico, com garantias estendidas e eficácia dos direitos sociais; estabelece novas bases axiológicas da vida em comunidade; incorpora a proteção ambiental como uma política transversal que deve permear toda a atividade social; alarga as verificações constitucionais sobre autoridades privadas, sobretudo aos poderes econômicos que controlam e distorcem os mercados, na

tentativa de democratizar e garantir a independência do poder judiciário, os corpos das instituições constitucionais e, em geral, de controle sobre o poder político ou econômico, e, claro, de resolver a exclusão e marginalização das minorias étnicas e sociais e grupos vulneráveis. Trata-se da recuperação da legitimidade democrática da Constituição, elemento que se opõe claramente a uma reivindicação da teoria constitucional contra a teoria jurídica subjacente ao neoconstitucionalismo (DALMAU; VICIANO, 2013).

O movimento constitucional emancipatório que está em curso começou a ganhar força em meados dos anos de 1980; segundo Raquel Fajardo Yrigoyen (2004, p. 171), está desenvolvido em três ciclos: a) constitucionalismo multicultural (1982-1988), com a introdução do conceito de diversidade cultural e o reconhecimento de direitos indígenas específicos; b) constitucionalismo pluricultural (1988-2005), com a adoção do conceito de “nação multiétnica” e o desenvolvimento do pluralismo jurídico interno, sendo incorporados vários direitos indígenas ao catálogo de direitos fundamentais; c) constitucionalismo plurinacional (2006-2009), no contexto da aprovação da Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas – em que há a demanda pela criação de um Estado plurinacional e de um pluralismo jurídico igualitário.

O constitucionalismo latino-americano busca a construção de uma identidade legitimamente latino-americana, saindo de um padrão normativo colonial imposto, herdado das constituições meramente normativas até então vigentes. Busca romper com o colonialismo constitucional, ou seja, com a tradição regional de importar cegamente o Direito a ser aplicado em *nuestra América*.

A evolução constitucional responde ao problema da necessidade. As principais mudanças constitucionais estão diretamente relacionadas com as necessidades da sociedade, com suas circunstâncias culturais, e o grau de percepção que essas sociedades têm sobre as possibilidades de mudar suas condições de vida, pois em geral, a América Latina não cumpre as expectativas tidas nos nossos dias. Em algumas sociedades latino-americanas, o calor dos processos sociais de reivindicações e protestos que têm ocorrido nos últimos tempos sente fortemente a necessidade de uma nova independência, 200 anos depois da política. Independência que neste momento perde

apenas as elites de cada país, mas não seus temas principais, os povos. (DALMAU, 2008, p. 23, tradução nossa).

“Se trata de um pensar constitucional enraizado nas realidades de nossa região, portanto, é fundamental assumirmos o mais apropriado para o novo calendário do constitucionalismo, diante desses processos que estão abrindo na América do Sul.” (MÉDICI, 2012, p. 2).

Portanto, o caminho trilhado pelo constitucionalismo latino-americano fortalece a epistemologia do Sul, com diálogos de saberes, respeito à diversidade e aos direitos coletivos e étnicos, confere dignidade ao oprimido e a possibilidade de ser voz ativa na condução dos assuntos relevantes da sociedade; leva-nos, assim, a pensar em um constitucionalismo da libertação, do bem viver.

O novo constitucionalismo latino-americano escolhe proclamar uma convivência com todos os seres vivos da Terra, circunstancialmente denunciando o fundamentalismo das últimas décadas do século passado, a partir de uma perspectiva muito mais ampla e universal. [...] Assim, Gaia, que entre nós é chamada Pachamama e nos chega como demonstração de conhecimento da cultura antiga da convivência em natureza, junta-se ao direito constitucional como uma outra contribuição do constitucionalismo universal latino-americano [...]. Mais de 500 anos de colonialismo, neocolonialismo, genocídio e dominação, eles não poderiam apagar as culturas Andinas dos povos a uma convivência ideal *sumak kawsay* harmoniosa, removendo as camadas que oprimiam – de volta à superfície como uma mensagem para o mundo e em especial a espécie humana, em risco de colapso e extinção. (ZAFFARONI, 2011, p. 113-114, tradução nossa).

Há que se destacar que esse novo marco teórico não surge dos desdobramentos, dos pensamentos e das academias centrais europeias e norte-americanas, mas sim dos povos originários dos Andes, gestado pela originalidade e a criatividade do Sul, ao passo que os saberes acadêmicos se dissolvem nos saberes populares e originários, possibilitando pensar o Direito em uma perspectiva comunitária, popular e antipositivista.

Assim,

[...] a vontade constituinte das massas nas últimas décadas no Continente se manifesta através de uma grande mobilização social e política que define o constitucionalismo de baixo, protagonizado pelos excluídos e os seus aliados, com o objetivo de ampliar o campo da política além do horizonte liberal, através de uma institucionalidade nova (plurinacionalidade), uma nova territorialidade (autonomias assimétricas), uma legalidade nova (pluralismo jurídico), um novo regime político (democracia intercultural) e novas subjetividades individuais e coletivas (indivíduos, comunidades, nações, povos, nacionalidades). (SANTOS, 2010b, p. 97, tradução nossa).

O novo arranjo constitucional que tece a América Latina propõe, ainda, resgatar os valores do pluralismo jurídico buscando efetivar uma justiça cultural, política, social e redistributiva mediante convivência plural entre os membros da sociedade e que, além disso, possa romper com a relação de dependência econômica, epistemológica, jurídica e cultural, abrindo-se a uma pluralidade de perspectivas e sujeitos, que afirmam suas semelhanças e diferenças num espaço democraticamente compartilhado.

Embora essenciais e notórios os avanços na constitucionalização de novas levas de direitos a partir do constitucionalismo latino-americano, este estudo centra-se nas transformações ocorridas no regime democrático, na economia e na educação, bem como nas novas institucionalidades no Estado plurinacional, e na justiça comunitária indígena, enfatizando que, ao romper com os modelos transplantados e suas teorias, a América Latina demonstra que é possível, sim, a ressignificação na educação jurídica a partir do pluralismo jurídico.

2.3 As experiências sociopolíticas da Bolívia e do Equador na construção do “bem viver”

Em decorrência de lutas seculares protagonizadas pelos movimentos indígenas e a sociedade excluída das políticas eurocêntricas, começam a surgir novas diretrizes, trazidas pelo

constitucionalismo latino-americano, capitaneado pelas Constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009).

Essas novas Constituições do Equador e da Bolívia são composições vivas, originadas pelo imenso desejo de resgatar as raízes latino-americanas, e ainda são impulsionadas por uma nova produção epistemológica que questiona as antigas formas de poder (colonialidade do poder, do ser e do saber), construída à luz da modernidade/colonialidade. Portanto, referem-se como parte do projeto de descolonização da *Abya Yala*, ao passo que possibilitam reconhecimento da autonomia dos povos indígenas, no sentido de permitir que decidam o destino da própria comunidade, bem como de suas identidades, respeitando valores resgatados da ancestralidade, que lhes permitem, na atualidade, reconstruir um verdadeiro projeto de vida, pautado no respeito à diversidade, na convivência, na harmonia com os outros seres humanos, com os animais, com a flora, com a fauna e outros componentes dos espaços naturais, enfim, numa aceitação e valorização da vida em todas as suas formas – trata-se, pois, da valorização da cosmologia indígena do “bem viver”.

A cultura do bem viver no Equador e na Bolívia é uma aposta por uma transformação radical no projeto civilizatório imposto pela modernidade; uma transformação para construir um outro mundo, com outros valores, outras práticas, outros saberes, outras utopias. Nessa direção, as novas Constituições representam um novo pacto social, cujas bases se assentam na democracia intercultural, em cujo arquétipo a maioria dos movimentos populares contemporâneos e as aspirações de mudança se baseiam.

Houve um momento, não faz muito tempo, em que muitos acreditavam que a democracia na América Latina estava morta, uma vez que nas décadas de 1960 e 1970 truculentas ditaduras amedrontavam, sufocavam e condenavam as populações.

A América foi liberta de sua agonia, mas não por heróis, dogmáticos, cientistas, e sim pela mobilização das maiorias. Portanto, no contexto da América Latina, há sim que se celebrar a existência de governos eleitos pelo voto legitimamente de cunho popular e democrático, o progresso na representação e participação na esfera política, a maturidade das classes sociais oprimidas na busca por justiça social e afirmação cultural.

Por outro lado, a crise social persiste, num continente banhado por profundas desigualdades, níveis de pobreza desumanos, circunstâncias que têm gerado, em alguns casos, consequências desestabilizadoras. E, assim, a luta pela democracia se mantém acesa em

todos os movimentos sociais na América Latina, que bravamente resistem à ofensiva do neoliberalismo, na tentativa de abrir caminhos para uma democracia com liberdade e justiça, com dignidade e autonomia.

Nesse caminho, não há atalhos: consolidar a democracia é um processo, não um ato isolado. Isso significa que será preciso assegurar a todos os cidadãos plena participação na consolidação da democracia, implicando uma nova geometria do poder, de tal forma que se dê voz e participação real aos excluídos. Para tais grupos e indivíduos, o acesso à cidadania nunca se produziu em sua forma plena e concreta; consistiu sempre em pura abstração. A sua concretização, quando possível, esteve sempre condicionada à perda da identidade própria, dos valores, forjando-se cidadãos nacionais.

Neste sentido, Silvana Sánchez Pinto (2010), em sua tese, defende o processo de descolonialidade do ser como passo prévio para a construção de verdadeiros cidadãos, sujeitos de direito, que participem ativamente dos processos políticos, das instituições estatais e, ainda, exijam direitos.

A descolonização do ser se dá a partir de uma tomada de consciência do ser sobre própria situação, para se tornar um ator social capaz de demandar espaços e oportunidades de participação; e agir, e atuar de outra perspectiva, em espaços que o poder abriu, assumindo-se como um sujeito de direito, como ator que propõe a redistribuição de recursos para alcançar a equidade e com capacidades e incidências sobre a tomada de decisões. (Op. cit., p. 33, tradução nossa).

Há de se atentar que a concepção de democracia está presa ao passado colonial; é necessário superar os modelos da mera representatividade; é fundamental, ainda, ressignificar o conceito de democracia, no marco da descolonialidade, para propor uma democracia intercultural.

Para Santos (2010a, p. 98-99), isso implica 1) a coexistência de diferentes formas de deliberação democrática, do voto individual de consenso, das eleições para a rotatividade, a luta para assumir o comando da obrigação-responsabilidade para aceitá-los (o que chamo de demodiversidade); 2) os diferentes critérios de representação democrática (representação quantitativa de origem moderna,

eurocêntrica, ao lado de representação qualitativa de origem ancestral); 3) o reconhecimento dos direitos coletivos dos povos, como condição para o exercício efetivo dos direitos individuais (cidadania cultural como condição de cidadania civil); 4) o reconhecimento dos novos (simultaneamente individuais e coletivos) direitos fundamentais: o direito a água, terra, soberania alimentar, recursos naturais, biodiversidade, florestas e conhecimentos tradicionais; 5) além dos direitos, uma educação orientada para as formas de sociabilidade e subjetividade assentadas na reciprocidade cultural.

A plurinacionalidade é o reconhecimento de que o multiculturalismo não é um ato voluntário de arrependimento histórico por aqueles que têm o privilégio de fazê-lo. É antes o resultado de um ato político de consenso entre diferentes grupos étnico-culturais, comum passado histórico de relações que, apesar de sua violência inerente, está aberto – na presente conjuntura –, como uma janela de oportunidades para um futuro diferente. Portanto, no marco da plurinacionalidade, a interculturalidade somente se realiza como democracia intercultural (SANTOS, 2010a, p. 98).

Mas, para observação dos caminhos democráticos, há que se compreender as reformas nos Estados latino-americanos, que se tornaram necessidade ante os conflitos sociais criados pela instituição do Estado Moderno nas Américas, desde a colonização.

A colonização deixou marcas profundas e enraizadas no Equador. Esse processo revelou o ápice da ganância das potências mercantilistas, o empoderamento daqueles que se apresentaram como homens civilizados e de muita fé. Nesse espaço, houve a gestação da civilização moderna, a qual foi o portal para a pobreza, a marginalidade, a exploração de um povo que, ainda nos dias hoje, carrega em seus ombros a herança de sofrimento do passado³⁶.

No início década de 1980, considerada a “década perdida” para o desenvolvimento, a situação não só do Equador como de toda a América

³⁶ “A colonização destruiu as bases materiais das sociedades indígenas e lutou contra suas culturas e visões de mundo, especialmente com argumentos e símbolos religiosos. Foi um genocídio combinado com um etnocídio. Durante séculos, as visões de mundo dos povos conquistados foram transmitidas em segredo, por meio da tradição oral. As mesmas relações sociais estabelecidas pelo colonialismo entre índios, brancos e mestiços foram reproduzidas após a independência, a autonomia sendo definida unicamente em referência ao poder metropolitano, deixando o poder para as classes descendentes de colonos.” (HOUTART, 2014, não paginado, tradução nossa).

Latina afigurava-se muito difícil e sombria. Foi um período marcado por um quadro de profundo caos social, instabilidade econômica, política e jurídica, promovidos pelas forças neoliberais.

Muito rapidamente os movimentos indígenas também entenderam que faziam parte das vítimas da fase neoliberal do capitalismo e para expressar suas lutas, procuraram concepções opostas a esta lógica. [...] Ao mesmo tempo, muitos outros grupos sociais estavam preocupados com a destruição do ecossistema. Tudo isso ajudou a reviver e reconstruir conceitos tradicionais como o "Bem Viver", uma categoria em permanente construção e reprodução. (HOUTART, 2014, não paginado, tradução nossa).

Todavia, esse mesmo período representa um tempo de espaços e conquistas. Uma onda de protestos se alastrou pelo continente, por conta dos movimentos indígenas, com particular força e intensidade no Equador, trata-se da chamada Revolução Cidadã³⁷. Tem-se aí o início de um ciclo de mudanças radicais que buscam dar respostas aos profundos problemas estruturais do Equador³⁸.

Em decorrência de lutas seculares, os povos indígenas consagram um novo processo político e jurídico no Equador, que levou à celebração da Assembleia Constituinte Nacional. A aprovação da nova Carta Magna em 2008 estabeleceu um novo pacto social, cujas bases se assentam na proposta do "bem viver", que aposta na capacidade do País para definir outro rumo como sociedade – diversa, plurinacional,

³⁷ “A organização desses povos concentra-se em torno da Confederação das Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE). Mais do que uma entidade que cataloga as nacionalidades dos povos ancestrais do País, a CONAIE, sem dúvida, pode ser considerada um dos maiores movimentos sociais de caráter indígena em toda a América Latina.” (MENON, 2013, p. 2).

³⁸ O Equador sofreu numerosas devastações ao longo de sua história. É um país que, mesmo após a sua independência, segue sendo determinado pelas configurações e os movimentos internacionais, os quais continuam a impor um modelo de dominação que perpetua a injustiça e a miséria. A história da desigualdade no Equador se sustenta, entre outros fatores, em bases constitucionais que favoreceram a exclusão sistemática de boa parte da população, e garantiram a concentração do poder nas mãos das elites.

intercultural. Essa mudança de paradigmas é tema tratado dentro do novo constitucionalismo latino-americano³⁹.

O preâmbulo da Constituição de Montecristi deixa evidente o desejo equatoriano de superar o modelo civilizatório da modernidade, e inaugurar um novo paradigma, o do “bem viver”:

Como herdeiros das lutas sociais contra todas as formas de dominação e colonialismo e com um profundo compromisso com o presente e o futuro, decidimos construir uma nova forma de convivência cidadã, em respeito à diversidade e em harmonia com a natureza para alcançar a boa vida, o *sumak kawsay*: uma sociedade que respeita, em todas as suas dimensões, a dignidade das pessoas e coletividades; um país democrático, comprometido com a integração latino-americana [...] (Tradução nossa).

Para atingir o fim almejado do “bem viver”, fez-se necessário substituir o modelo até então vigente de convivência social estabelecido pelo Estado-nação, para incluir um novo padrão pautado na solidariedade, na cooperação entre todos/todas, reconhecendo as diversidades étnicas como parte de uma comunidade política e social, compondo a aliança militante com todas as formas de vida – eis uma mudança que ultrapassa a constitucionalização do Estado plurinacional.

O Estado plurinacional não é um estado híbrido. Tem que haver outro estado em termos de outra sociedade e outra proposta de vida, ou seja, o Bem viver. [...] A declaração do Estado Plurinacional, no Equador, representa um lado, um ato de reparação histórica para os povos e nacionalidades. E, por outro lado, é ao mesmo tempo uma oportunidade para essas sociedades aprendam uns com os outros, assumindo o compromisso convivência democrática e justa, em que se busque a harmonia deve ser a marca da relação dos seres humanos entre si, e destes com a

³⁹ Esse movimento iniciou-se com a Constituição da Colômbia de 1991, atingiu a Constituição da Venezuela e alcançou o seu ápice com as Constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009) (MORAES, 2013, p. 106).

natureza. (ACOSTA, 2012, p. 15-20, tradução nossa).

Esse modelo de Estado é profundamente inclusivo; reconhece a existência de múltiplas nacionalidades, culturas, línguas, religiões e formas de espiritualidade, incorporando as formas comunitárias de organização e autoridade na própria institucionalidade do Estado. Assim, a reestruturação do Estado do Equador representa uma nova possibilidade epistemológica, ao dar condições, em especial aos povos indígenas, de recuperar a sua autonomia e soberania, por meio da criação de mecanismos de participação e representação ante o Estado – pretende modificar a “geometria do poder”, com base na democracia comunitária.

Desta forma,

[...] a democracia comunitária, exercida pelas culturas andinas nas quais o sentido comunitário, é determinante; as comunidades articuladas entre si participam das decisões coletivas, acentuando sempre a busca do equilíbrio entre todos e com as forças da natureza em função do ‘bem-viver’; por fim segundo alguns, estaríamos rumando na direção de uma superdemocracia planetária. (BOFF, 2013, p. 126).

A busca de um novo modelo civilizatório, de acordo com a proposta do bem viver, implica, ainda, uma reformulação do projeto educativo, para uma autêntica formação. A construção desse outro modelo educacional pode-se pautar nos quatro pilares do conhecimento propostos por Jacques Delors: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a conviver; e d) aprender a ser⁴⁰. A educação deve contribuir para o fortalecimento de uma nova consciência planetária, a

⁴⁰ Segundo Jacques Delors, a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; aprender a fazer mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; aprender a conviver traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e aprender a ser talvez seja o mais importante pilar, por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver.

consciência da responsabilidade para com o destino comum de todos os seres; trata-se da construção coletiva pautada na ecologia de saberes⁴¹. Em termos de educação, a Constituição do Equador (2008) determina:

Art. 26. A educação é um direito das pessoas ao longo da vida e um dever inevitável e inescusável do Estado. É uma área prioritária das políticas públicas e investimentos do Estado, garantia de igualdade e inclusão social essencial para a boa condição de vida. As pessoas, as famílias e sociedade têm o direito de participar do processo educativo.

Art. 27. A educação se centrará no ser humano e garantirá seu desenvolvimento holístico, no marco do respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente sustentável e democracia, será participativa, intercultural, democrática, inclusiva e diversa. [...] Estimulará o senso crítico, a arte e a cultura física, a iniciativa individual e da comunidade [...]

Ainda orientada pelo axioma do “bem viver”, a nova Constituição supera a visão reducionista de desenvolvimento como mero crescimento financeiro. Para tanto, constituiu um sistema econômico e social solidário sob o marco da interculturalidade e da convivência harmônica com a natureza.

Art. 275. O regime de desenvolvimento é conjunto organizado sustentável e dinâmico dos sistemas econômicos, políticos, socioculturais e ambientais, que garantem a realização do bem viver, do *sumak kawsay*. [...] O bem viver exige que as pessoas, comunidades, povos e

⁴¹ “O fundamento da ecologia de saberes não é ignorância ou conhecimento em geral [...]. Em outras palavras, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente o estado original ou ponto de partida; pode ser o ponto de chegada. Portanto, em cada fase da ecologia de conhecimento é crucial questionar se o que você está aprendendo é valioso, ou se deve ser esquecido ou nunca aprender. [...] A utopia do interconhecimento é aprender outras habilidades sem esquecer a própria. Esta é a ideia de prudência que subjaz à ecologia de saberes.” (SANTOS, 2010a, p. 44, tradução nossa).

nacionalidades gozem efetivamente de seus direitos, e exerçam responsabilidades no âmbito da interculturalidade, do respeito às suas diversidades e da convivência harmoniosa com a natureza. (EQUADOR, 2008, tradução nossa).

O projeto do “bem viver”, instituído na Constituição equatoriana, alude, ainda, a uma melhor qualidade de vida para a população, à possibilidade de os cidadãos desenvolverem suas capacidades e potencialidades, à viabilidade de contar com um sistema econômico que promova a igualdade por meio da distribuição social e territorial dos benefícios do desenvolvimento, à garantia da soberania nacional, à promoção da integração latino-americana e à proteção da diversidade cultural⁴².

O “bem viver” exige, também, abertura de espírito para a inclusão de outras espécies como sujeitos de direitos. Neste sentido, o Equador, em uma prática vanguardista em matéria ambiental, promove a libertação da natureza da condição de simples objeto de propriedade, reconhecendo-a como um sujeito de direito⁴³. O que determina a

⁴²Art. 276. O regime de desenvolvimento tem os seguintes objetivos: 1. melhorar a qualidade e expectativa de vida, aumentar as capacidades e potencialidades da população, no quadro dos princípios e direitos previstos na Constituição; 2. Construir um sistema acessível, justo, democrático, produtivo, solidário e sustentável com base na distribuição igual de benefícios de desenvolvimento, meios de produção e da criação de trabalho decente e estável; 3. Incentivar a participação e controle social, com o reconhecimento das diversas identidades e promover a sua representação equitativa em todas as fases da gestão do governo; 4. Restaurar e conservar a natureza e manter um ambiente saudável e sustentável para garantir que as pessoas e as comunidades tenham permanente qualidade, água, ar e acesso à terra, e os benefícios dos recursos do subsolo e do patrimônio natural; 5. Garantir a soberania nacional, a promoção da integração latino-americana e promover uma posição estratégica no contexto internacional, contribuindo para a paz e um sistema global democrático e equitativo; 6. Promover um ordenamento territorial equilibrado e equitativo, integrar e coordenar atividades sócio-culturais, administrativas, econômicas e de gestão, e que contribuir para a unidade do Estado. 7. Proteger e promover a diversidade cultural e respeitar seus espaços de lazer e de troca; recuperar, preservar e valorizar a memória social e patrimônio cultural. (EQUADOR, 2008).

⁴³A libertação da natureza dessa condição de sujeito sem direitos ou de simples objeto de propriedade exigiu e exige, então, um esforço político que a reconhece como sujeito de direitos. Esse aspecto é fundamental se aceitamos

mudança de paradigma à plenitude do respeito à natureza é que esta passa a ser respeitada como sujeito e não apenas como um objeto que exerce supremacia. Assim, o ser humano é um elemento da natureza, e não há dualidade entre esses dois. A chamada "*Pachamama*" é ilustrativa da relação equilibrada com o homem e seu ambiente.

Além das transformações aqui tratadas, a Constituição do Equador, aliada ao movimento do constitucionalismo latino-americano, reserva, ainda, 42 artigos para tratar especialmente dos direitos do "bem viver" – água, alimentação, ambiente sadio, comunicação, informação e cultura.

A Bolívia, país localizado ao centro-oeste da América do Sul, de população majoritariamente indígena, tem catalogados mais de 36 povos originários que atualmente habitam o País. Possui nas marcas de sua história um passado colonial que abriga um conjunto de expressões culturais latentes. A luta dos indígenas bolivianos contra a invisibilidade a eles imposta, iniciada durante a colonização espanhola, perpassa pela modernidade e chega à contemporaneidade.

Contudo, a partir das últimas décadas, o território boliviano tem sido agitado pela atuação dos povos indígenas, que se constituem como atores sociais capazes de assumir seus destinos e defender seus direitos a partir de sua condição étnica. Reivindicam, os povos indígenas, conformações mais plurais e interculturais para os Estados, e principalmente exigem a inclusão constitucional de suas diferenças, valores, suas formas diferenciadas de construção social, realidades e práticas.

Em decorrência das lutas contra toda forma de pensamento hegemônico, em um ato de comunhão com a realidade, e compreensão desta, a Bolívia instituiu, em agosto de 2006, uma nova Assembleia Constituinte⁴⁴. Esta não foi uma promessa de partidos políticos, uma decisão do governo ou das elites; foi o acolhimento das reclamações dos

que todos os seres vivos têm o mesmo valor ontológico, o que não implica que todos sejam idênticos (ACOSTA, 2011).

⁴⁴ "O que foi fundamental na Assembléia Constituinte foi o seu nível de participação democrática e incomum ao longo de todo o processo de mudança constitucional na Bolívia. Ali estava toda a diversidade cultural do Estado boliviano. Foi muito gratificante atingir um nível de representação tão variado. [...] Seria muito difícil para reprocessar a Bolívia por meio de alterações à Constituição sem levar em conta estes níveis tão variados de participação democrática, pluralista e diversificada." (ALBÓ, 2008, não paginado, tradução nossa).

povos marginalizados, dos grupos que constituíam a base social, que buscam construir uma alternativa própria, superando os paradigmas eurocêntricos, tanto cultural como epistemologicamente.

A nova Constituição boliviana entrou em vigor em 7 de fevereiro de 2009, fundando um pacto social em consonância com a *suma qamaña* (viver bem), *ñandereko* (vida harmoniosa), *teko kavi* (vida boa), *ivi Maraei* (terra sem mal) e *ghapaj ñan* (caminho ou vida nobre), valorizando as utopias andino-amazônicas de construção de formas de vida comunitárias, que hoje queremos resgatar como propostas diante do mundo capitalista, aduz Álvaro García Linera (2014).

Desde sua formação até o presente, o Estado nacional da Bolívia baseou-se numa pretendida homogeneidade e unidade, que permitiu, por um lado, manter a dominação econômica, política, social e cultural, e, por outro, estimular os interesses do capital e do mercado. Por isso, são realmente históricos e fundamentais os atuais esforços de transformar essa estrutura institucional, sacudi-la de seu peso colonial, (neo)liberal e imperial e refundá-la “desde baixo” para que realmente reflita e represente a diversidade de povos, culturas, processos históricos e formas de conceber e exercer o direito, a autoridade e a democracia; para promover o “bem viver” para todos (WALSH, 2007).

“A reconstrução de Estado moderno capitalista colonial é um desafio muito mais amplo. Hoje sintetiza as possibilidades – e os limites – de imaginação política do fim do capitalismo e do fim do colonialismo.” (SANTOS, 2010a, p. 69).

O Estado plurinacional pressupõe a construção de um espaço público radicalmente democrático e descolonial. É considerado um modelo de organização para descolonizar nações e povos originários, recuperando sua autonomia territorial para garantir o pleno exercício dos seus direitos e por em prática suas formas de governo. Um dos principais elementos para a concretização do Estado plurinacional é o direito à terra, ao território e aos recursos naturais.

Outro espaço fundamental de participação é o da economia comunitária; como economia plural reconhecida pelo Estado plurinacional, é a reafirmação plena de uma economia da vida que sobreviveu quase na clandestinidade, permitindo que os povos pudessem viver compartilhando a pobreza na qual os tinha assumido esse tipo de colonização permanente das oligarquias. O desafio maior é o de que tal economia, já na comunidade, seja uma resposta ao capitalismo, que, além de explorar intensamente o trabalho, está exterminando os recursos do Planeta (LINERA, 2014).

Após cinco séculos de opressão cultural, política e econômica, os povos originários presentes nos países latino-americanos vêm ganhando evidência no campo político e, por consequência, no campo jurídico. Neste marco, as Constituições do Equador e da Bolívia promoveram políticas de reforma do Estado e da justiça reconhecendo o direito dos povos indígenas em administrar a justiça dentro dos seus territórios, por meio de autoridades, normas e procedimentos próprios.

Na visão de Sánchez (2014), a jurisdição indígena é uma justiça física e espiritualmente próxima do indivíduo, porque ela é administrada em sua língua nativa, por seus pares, sendo que responde à cosmologia indígena (valores da comunidade). O processo é totalmente oral, embora por vezes registrado em atas, garantindo que as partes serão ouvidas diretamente pelas autoridades encarregadas dos atos decisivos. Os sistemas jurídicos dos povos indígenas e das comunidades camponesas são destinados a restaurar a paz e a estabilidade social da comunidade. O acesso à justiça é fácil, sem custos, é um serviço à comunidade, fornecido pelos seus membros; neste sentido, é uma justiça flexível porque se adapta a cada tipo de conflito, sendo levados em consideração o tempo e as circunstâncias em que ocorreu cada fato. Assim, está em constante processo de melhoria; não há uma resposta única, adapta-se a cada situação ou circunstância.

A América Latina abre espaço para a descolonização da justiça:

A descolonização não supõe qualquer ato de ocidentalização, mas outra coisa; [...] Não significa colocar ponchos e sandálias para o sistema de justiça formal, mas outra coisa. Descolonizar o sistema de justiça é ato de complementaridade entre as práticas jurídicas indígenas existentes – e aqueles que serão criados – com os conhecimentos liberais, que são promessas até agora não cumpridas do próprio liberalismo. Descolonizar o sistema de justiça não é contrapor uma justiça contra outra, mas estabelecer operacionalmente como ambas podem servir às pessoas, em sua maioria, que estão sempre à procura de maior proteção judicial. Descolonizar a justiça é, em suma, um ato político de complementaridade operativa e normativa. É um processo de construção política de coexistência recíproca, complementar e essencialmente dignificante do ser humano. (CHIVI VARGAS, 2014, tradução nossa).

A descolonização da justiça é um processo de emancipação social de diversos grupos étnicos, de seus valores, crenças e tradições que foram subalternizados por mais de 500 anos, mas resistiram. O reconhecimento da jurisdição indígena contribui para legitimar um sistema jurídico indígena já estabelecido, antes mesmo da colonização.

O sistema jurídico dos povos indígenas existe desde muito antes do Estado boliviano e, apesar de ter sido ignorado e/ou reduzido à clandestinidade durante o período colonial e grande parte da história republicana, não deixou de existir. A história nos ensina que, no futuro, os povos indígenas continuarão a gerir o seu sistema legal e das comunidades campesinas, e a solução é não ignorá-lo, mas reconhecê-lo e fortalecê-lo. (SÁNCHEZ, 2014, tradução nossa).

Por muitos mil anos quase todo o mundo teve o direito de não ter direitos. De fato, não são poucos os que continuam sem direitos, mas agora pelo menos reconhecem o direito de tê-los; isto é muito mais do que um gesto de caridade dos donos do mundo para consolo dos seus servos. (GALEANO, 2012).

Os direitos humanos são considerados produto da sociedade ocidental moderna, logo, instrumentalizados dentro de uma perspectiva universal, hierárquica, formalista e de matriz jurídico-estatal.

A marca ocidental, ou melhor, a marca ocidental liberal do discurso dominante dos direitos humanos pode ser facilmente identificada: na Declaração Universal de 1948, elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo; no reconhecimento exclusivo de direitos individuais, com a única exceção do direito coletivo à autodeterminação, o qual, no entanto, foi restringida aos povos subjugados pelo colonialismo europeu; na prioridade concedida aos direitos cívicos e políticos sobre os direitos econômicos, sociais e culturais; e no reconhecimento do direito de propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito econômico. Assim [...] não é difícil concluir que

as políticas de direitos humanos estiveram em geral a serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos. (SANTOS, 2010a, p. 15).

Nesta concepção, os Direitos Humanos se encontram encerrados nas ideologias positivista-jurídicas, não dando conta da complexa realidade histórica, jurídica e social da América Latina. Assim é a análise do professor Antonio Carlos Wolkmer:

Se, por um lado, foi ideologicamente relevante a bandeira dos direitos humanos como apanágio da luta contra as formas arbitrárias de poder e em defesa da garantia das liberdades individuais, por outro, além de sua idealização assumir contornos formais e abstratos, sua fonte de legitimação reduziu-se ao poder oficial estatal. Parte-se, portanto, de um formalismo monista em que toda produção jurídica moderna está sujeita ao poder do Estado e às leis do Mercado. Naturalmente [...] a concepção moderna dos direitos humanos apresenta limites inegáveis. O primeiro argumento reside no fato de que os direitos humanos confinaram-se ao direito estatal, limitando muito o seu impacto democratizador, pois deixou-os sem uma base mais direta com outros direitos não estatais. Um segundo limite prende-se à negação vivenciada e reproduzida pelo Direito moderno, traduzida na ênfase técnico-formal pela promulgação positiva de direitos, com a conseqüente negligência do quadro de aplicação, de negação da real efetividade desses direitos, abrindo uma distância entre os cidadãos e o Direito. (2008, p. 45).

É com base no olhar “de baixo”, dos excluídos, dos subalternos que a América Latina trava uma luta com objetivo de (re)pensar os direitos humanos, ultrapassando as vias legais, elitistas, propondo uma outra cultura de direitos humanos, numa perspectiva crítica, democrática e pluralista.

Ora, o reconhecimento de uma cultura jurídica marcada pelo pluralismo de tipo comunitário-participativo e pela legalidade construída através das práticas internalizadas de sujeitos sociais tem contribuído

para avançar na redefinição e afirmação de direitos humanos, numa perspectiva da interculturalidade (WOLKMER, 2004, p. 43). Sintetizando: é na perspectiva paradigmática do pluralismo jurídico de tipo comunitário-participativo e com base num diálogo intercultural que se deverá definir e interpretar os marcos de uma nova concepção de direitos humanos (WOLKMER, 2004, p.47).

O Direito, a partir de seus paradigmas hegemônicos, acaba respaldando a manutenção de alguns aspectos tradicionais que resultam em percepções insuficientes sobre os diferentes fenômenos jurídicos; para David Sánchez Rubio, “[...] uma concepção muito mais complexa, racional, sócio-histórica e holística, que priorize as próprias práticas humanas, que são as que realmente fazem e desfazem, constroem e desconstroem os direitos humanos [...]” (2010 p. 12-13).

O autor desenvolve uma análise sócio-histórica dos direitos humanos relacionando-os com obras de autores que proclamam a Filosofia da Libertação. Observamos a utilização de proximidades teóricas com Joaquim Herrera Flores e Franz Hinkelammert. O pensamento é solidificado na realidade brasileira e também no pluralismo jurídico, tratando da “noção sinestésica dos direitos humanos, que nos extraia da anestesia” (RUBIO, 2010, p. 18). Aborda de maneira crítica o entendimento tradicional; denuncia o abismo consolidado entre o que se diz e o que se faz sobre os direitos humanos.

Rubio fala da identidade teórica e da proximidade de fundamentos, ressaltando que vivemos numa cultura inexistente sobre direitos humanos, que propala, infelizmente, uma perspectiva estreita e reduzida, o que força a estruturação da dicotomia entre o que é discursivamente exposto e o que é realizado concretamente. Esse entendimento arcaico joga os direitos humanos para a produção de normas estatais e declarações e tratados internacionais.

Para o filósofo e analista político chileno Helio Gallardo (apud RUBIO, 2010, p. 13), direitos humanos fazem referência a, pelo menos, cinco elementos: luta social; reflexão filosófica ou dimensão teórica e doutrinal; reconhecimento jurídico positivo e institucional; eficácia e efetividade jurídica; sensibilidade sociocultural. Há, segundo ele, uma absolutização da vinculação dos direitos humanos com instituições e com normas, o que explica, em certa medida, a baixa eficácia dos direitos assegurados nas leis e tratados. Mas Rubio deixa pontuado claramente que “[...] os direitos humanos possuem como referente básico a vocação de autonomia dos sujeitos sociais como matriz de autonomia dos indivíduos ou pessoas.” (2010, p. 16). Assim, os seres

humanos devem criar condições sociais e individuais para relegar as experiências dominadoras e edificar as experiências emancipatórias.

Ancorado numa sólida fundamentação política e filosófica, no primeiro capítulo, intitulado “Sobre direitos humanos: imagens, espelhos, cegueiras e obscuridades”, Rubio discorre sobre os aspectos refletidos em que a sociedade e o Direito situam as relações sociais. Trata-se da questão formal da concepção usual de direitos humanos, que, com substrato na democracia liberal, dificulta a incorporação de novos sujeitos e novas liberdades.

O reconhecimento dos direitos humanos resta vinculado à “personalidade”, “cidadania” e “capacidade de trabalho”, estabelecendo as classes que são titulares desses direitos. Neste viés é que os “[...] critérios que se estabeleçam para adjudicar aos indivíduos a categoria de ‘pessoa’, ‘cidadão’, ou ‘capaz de obrar’, lhes outorgam o reconhecimento dos direitos fundamentais, refletidos em cada norma constitucional.” (p. 29).

Dentro dessa particularidade, é possível identificar sujeitos sociais ou classes excluídos, mesmo dentro dessa promessa de incorporação democrática dos anseios de “todos”. Os direitos e as reivindicações, mesmo quando reconhecidos e normatizados, acabam sonogados concretamente, em sua finalidade específica. Desta forma, a mera reivindicação das normatizações resta insuficiente. Fica clara a necessidade de permanente luta por espaços de abertura e consolidação de direitos, para além do jurídico-estatal.

Para David Sánchez Rubio (2010, p. 41),

Não há que se abster nem dos conflitos de interesses nem das circunstâncias espaço-temporais. Ademais, os direitos humanos entendidos como prática social, como expressão axiológica, normativa e institucional, que em cada contexto abre e consolida espaços de luta por expressões múltiplas da dignidade humana, não se reduzem a um único momento histórico e a uma única dimensão jurídico-procedimental e formal.

Rubio deixa clara a importância que os direitos humanos têm como processo de criação contínua de subjetividades, de espaços de luta e consolidação permanente de inúmeras tramas sociais.

O segundo capítulo de seu livro, ao tratar de “Herança, recriações, cuidados, ambientes e espaços comuns e/ou locais para a

humanidade, povos indígenas e direitos humanos”, desenvolve diversas problemáticas que dizem respeito ao patrimônio comum da humanidade.

Contudo, ao se referir ao patrimônio comum, ele explicita o que deve ser compreendido como recreações, espaços, usos e entornos comuns. Desta forma, direciona e problematiza de forma contundente as questões que envolvem a titularidade, o dever de gerir e a proteção que esses espaços devem incorporar. Nessa linha, deixa claro que a herança comum da humanidade deve receber proteção e tratamento internacional, com dimensões globais, sendo utilizados, em todos os sentidos, a favor da humanidade.

Reforça, em suas colocações, que a herança, ou patrimônio comum, dos povos e comunidades compreende bens comuns da humanidade e bens comuns globais. Os primeiros, como espaços públicos, terras comuns, bosques e conhecimentos tradicionais, afetam grupos de pessoas que vivenciam realidades sociais, culturais ou étnicas comuns, em dimensões mais regionalizadas, contextualizadas. De outro lado, entende que são bens comuns globais a atmosfera, os oceanos, a lua, entre outros, tendo por destinatários não grupos restritos, com vínculos entre si, mas um número indeterminado de pessoas, ou seja, todos os seres humanos. Essas particularidades ocorrem quando são identificadas as características das heranças comuns da humanidade: a inapropriabilidade, a necessária utilização por todos os povos, a participação internacional nos benefícios obtidos pela exploração dos recursos naturais comuns e a sua conservação para as futuras gerações, num contexto de comunidade universal.

O autor reforça e denuncia a mercantilização da vida, evidenciando os perigos desse processo, sobretudo porque estamos inseridos num sistema capitalista violento e desagregador, que manipula as mercadorias de acordo com suas necessidades, reproduzindo de maneira clara e cristalina o modelo da dominação/colonização.

Diante dessas disparidades, aponta diretrizes para realçar o papel primordial, por muitas vezes sonogado, das comunidades indígenas e que por estas pode ser exercido. Esse reconhecimento deve passar pelas heranças locais para beneficiar a totalidade da humanidade, refletindo um regime jurídico especial através da autodeterminação, do território, da cultura e do consentimento prévio.

São vários os posicionamentos sobre a origem dos direitos humanos, segundo David Sánchez Rubio (2010, p. 102), e de sua relação com a ideia de dignidade:

a) Em primeiro lugar, estão aquelas posições que defendem que todas as culturas têm processos de lutas e versões sobre a dignidade relacionadas com os direitos humanos. Portanto, todos participam em seu processo de construção. b) Em segundo lugar, existem aqueles que consideram que somente a luta pela dignidade humana no Ocidente traduziu-se em direitos humanos. Todas as culturas possuem diversas concepções sobre a dignidade humana, mas nem todas as conceberam na forma de direitos humanos. c) Em terceiro lugar, deparamo-nos com posturas que afirmam que o Ocidente não criou nem a ideia nem o conceito de direitos humanos, mas somente uma maneira discursiva, filosófica e institucional de sistematizá-los e desenvolvê-los.

Paradoxos do universal, direitos humanos e pluriversalismo de confluência são profundas e controversas temáticas abordadas sobre a costumeira polêmica e dicotomia entre a universalidade e o relativismo cultural nas questões envolvendo os direitos humanos. Sem resvalar nos argumentos popularizados, o autor sevilhano contribui lucidamente para revelar problemáticas encobertas e desconsideradas. Nesse sentido, explicita que estamos diante “[...] não de um ‘universalismo, mas sim de um pluriversalismo de confluência’, aberto, a partir de suas distintas procedências, a um permanente diálogo e a um contínuo processo de construção sem imposições etnocêntricas e homogêneas.” (2010, p. 102).

Quando trata sobre “Ciência-ficção e direitos humanos: tramas sociais e princípios de impossibilidade”, David Sánchez Rubio desenvolve importantes reflexões sobre os direitos humanos, trazendo a ficção científica para contribuir na análise. Essa particularidade é iniciada tendo por base a questão da modernidade, dos paradigmas e seus pilares – regulação e emancipação –, ancorada nas pesquisas de Boaventura de Sousa Santos.

No pilar regulação, encontram-se os princípios do Estado, do mercado e da comunidade. Já no pilar emancipação identificam-se as lógicas estético-expressiva (arte e literatura), cognitivo-instrumental (ciência e técnica) e moral-prática (moral e direito). “[...] a racionalidade estético-expressiva é a que mais tem conservado a dimensão emancipadora da modernidade” (2010, p. 119), o que pode indicar a

peculiar importância que a ficção científica tende a assumir no pilar emancipação na modernidade.

Na linguagem hegemônica do universalismo, Rubio identifica três paradoxos: o discurso oficial é favorável ou desfavorável ao deslocamento de pessoas dependendo do interesse dos grupos que controlam o sistema capitalista; há um propalado discurso de estrita universalidade; e a titularidade exclusivista da cultura ocidental procura definir os direitos humanos. Esta situação peculiar desenvolve-se no denominado universalismo de confluência, pois absolutiza a expansão de uma ou algumas universalidades em detrimento de outras culturas ou possibilidades.

O autor aventava essa hipótese em razão dos anseios à eventual pré-disposição que os seres humanos teriam pela unidade, pela necessidade de atingir a verdade e universalizar seus desejos. A relação entre universalismo e relativismo não pode ser enfrentada de maneira dualista, maniqueísta. É evidente que eventuais soluções ou respostas sairão de um enfrentamento relacional, de uma busca pelas complementaridades e discrepâncias.

Demonstrando outras contribuições teóricas, sustenta que devemos agenciar múltiplas culturas e inúmeros grupos humanos em “particularidades concretas tensionadas pormenorizadamente a ficção também se dão elementos com os quais se pode vislumbrar outra ciência que intercomunique, dialogue, encontre a relacionalidade e a recursividade de todas as partes e facetas da realidade” (2010, p. 120).

Aprofundando a questão e buscando unir os direitos humanos e a ficção científica, traz os elementos contidos nos princípios de impossibilidade, e a conseqüente idealização da empiria, do concreto, e o conceito de tramas sociais, as construções cotidianas dos diversos sujeitos sociais. Esses conceitos permitem o questionamento da mentalidade ocidental que valoriza, demasiadamente, os ideais de abstração, idealização e fetichização. Assim, no processo de humanização, de defesa e promoção dos direitos humanos, podemos estar sujeitos tanto à consolidação dos direitos como, também, à sua desconfiguração.

De todo modo, através da lógica estético-expressiva, através da ficção científica, poder-se-á promover e consolidar direitos humanos. Neste sentido, o autor deixa claro: “[...] o que queremos dizer é que o humano se constrói, se faz.” (2010, p. 140).

São relevantes as contribuições do autor mediante as cotidianas e permanentes formas de abordar direitos humanos e, do mesmo modo, o fenômeno jurídico. A perspectiva assumida permite revelações e

discussões de situações e vivências sonegadas nas reflexões filosóficas e jurídicas atuais.

Ao longo da história da América Latina, identificamos personagens que representaram resistência à colonialidade ao proporem uma construção social e epistêmica embasada nas características de nossos povos. A partir de posturas críticas ao colonialismo, propuseram caminhos para criar nações autônomas, solidárias, justas e democráticas em que a educação emancipadora era sempre apontada como elemento importante.

São diversos os pensadores latino-americanos que têm contribuído para libertar o continente da dependência dos intelectuais eurocêntricos. Nesse contexto, podemos destacar as práticas de Enrique Dussel, que insiste na necessidade de buscar soluções próprias aos problemas de *nuestra América*. Também há que se destacar as ações de Paulo Freire, uma figura criativa, um educador apaixonado, (re)criador de modelos educativos práticos. Contrariando as concepções dominantes, Freire defendeu que o sujeito deve ser parte ativa do processo de construção de seu conhecimento e oferece formas de educação em favor dos menos favorecidos. Milita por uma educação libertadora na qual o diálogo e o reconhecimento do saber do outro iriam suprimindo a discriminação e a opressão por meio de uma pedagogia crítica e emancipatória. Ainda, há que se enaltecer as contribuições do professor Antonio Carlos Wolkmer, o qual sugere construir paradigmas endógenos no âmbito do Direito, de acordo com nossa realidade.

As injustiças expressas no cotidiano latino-americano evidenciam que o Direito não resolverá sozinho as relações desiguais; neste sentido, aposta-se na educação libertadora – trata-se de uma educação para a responsabilidade social e política.

Alimentados por esperança e no desejo de construir um outro mundo possível – uma sociedade democrática, plural, mais humana, que possibilite o reconhecimento das diferentes identidades culturais, que seja engajada em compreender o “outro” e, principalmente, onde o conhecimento jurídico não seja uma arma a ser utilizada contra os povos latino-americanos – é que nos lançamos no desafio desta pesquisa, que poderá ser melhor analisada nas páginas seguintes.

Nesse sentido, assumimos o desafio de levar adiante os esforços empreendidos até então para a construção de outro mundo; unindo-nos seguidamente através do ouvido e da palavra, somos mais um soldado nesta luta.

É muito simples ser um soldado que quer que os soldados não existam mais; basta responder com firmeza ao pedacinho de esperança que os outros – aqueles que não têm nada, aqueles que terão tudo – depositam em cada um de nós. Por eles e por aqueles que partiram durante a caminhada, por esta ou aquela razão, todas elas injustas. Por eles devemos tentar mudar e melhorar um pouco cada dia, cada tarde, cada noite de chuva e grilos. Acumular ódio e amor com paciência. Cultivar a soberba árvore do ódio pelo opressor junto com o amor que combate e liberta. Cultivar a imponente árvore do amor que é vento que limpa e cura, não o amor pequeno e egoísta, mas o grande, o que melhora e faz crescer. Cultivar entre nós a árvore do ódio e do amor, a árvore do dever. E nesta tarefa colocar toda a vida, corpo e alma, coragem e esperança. (GENNARI, 2003, p. 14).

Vimos, neste capítulo, que a proposta do constitucionalismo latino-americano possibilita um descortinar à descolonização do poder, do ser e do saber, ancorado na cultura do “bem viver”, da interculturalidade e do pluralismo jurídico. No capítulo seguinte, estudaremos as possibilidades e propostas emancipatórias mais efetivas a partir de autores consagrados, mirando a construção de um projeto de educação jurídica libertadora.

CAPÍTULO 3

ABERTURAS PARA UM PROJETO PROMISSOR DE DESCOLONIZAÇÃO DO SABER EM ANTONIO CARLOS WOLKMER, ENRIQUE DUSSEL E PAULO FREIRE

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo de espaços livres a serem preenchidos. Os sonhos possíveis têm a ver com os limites desses espaços e esses limites são históricos [...] a questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora [...]
(Paulo Freire)

3.1 Paulo Freire e as contribuições para uma educação libertadora

Paulo Freire sempre mencionou que a “educação deve ser um processo humanizante, social, político, ético, histórico, cultural”, afirmando que “a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade muda” (2011).

É nessa perspectiva e com esse entendimento que propomos a elaboração deste capítulo, olhando para a necessidade de construção de uma proposta de educação emancipadora, libertadora, a partir do projeto comunitário-participativo de Antonio Carlos Wolkmer, tendo como referência a obra *Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura do Direito* (1997); de Paulo Freire, nas obras *Pedagogia da autonomia*, *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia do oprimido*; e de Enrique Dussel, em *Para uma ética da libertação latino-americana* (1980).

Quem melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? (FREIRE, 2011).

Paulo Freire, graduado em Direito, consagrado educador brasileiro do século XX, elaborou uma teoria ou, como ele mesmo preferia dizer, “uma certa compreensão ético-crítico-política da educação” que tem como uma de suas bases o diálogo, que possibilita a conscientização, com o objetivo de formar cidadãos da práxis progressista, transformadores da ordem social, econômica e política injusta.

Escrito em 1968, no período de exílio, *Pedagogia do oprimido* foi proibido pela ditadura militar e permaneceu inédito no Brasil até 1974. Paulo Freire esmiúça nesse livro as relações opressoras da estrutura social brasileira e indica diversas possibilidades de mudança. Para o autor, existe uma opressão real no processo de educação, que resulta em “medo da liberdade” pelo “perigo da conscientização”. “A consciência crítica (dizem) é anárquica.” (FREIRE, 2011, p. 31).

O autor analisa o poder da opressão pela coisificação, quanto a um sujeito sentir-se dono do outro. Ser dono significa possuir alguma coisa; assim, o homem é tido como coisa, estabelecendo uma condição de controle – oprimido, não se humaniza, não se liberta. Ele propõe, pois, outra concepção de educação: problematizadora, crítica, dialógica, humanizada, amorosa, articulada com as necessidades do educando.

Muito parecido com a Teoria da Libertação de Enrique Dussel, o projeto de Freire mira uma revolução no processo de educação. Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, neles estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 2011, p. 77).

Paulo Freire estabelece a concepção problematizadora da educação como sinônimo da educação dialógica, o que pode ser relacionado à crítica formal da Ética da Libertação de Dussel, ensejando a participação da comunidade na formação de novos consensos, qual seja, a relação dialógica que estabelece na pedagogia a dialogicidade entre o educador e o educando.

O diálogo na práxis de Freire junta-se a uma série de predicados, já que é realizado numa realidade dialógica, e não num plano ideal. Conscientiza sobre o amor, a humildade, a fé nos homens, a confiança e o pensar crítico, aliados a colaboração, união, organização e ação cultural.

A educação problematizadora tem em sua essência a troca. Ao estabelecer o diálogo de conscientização é que faz sobressair alguns mecanismos de libertação pedagógica. O conteúdo programático a ser abordado na prática educativa de libertação deve corresponder aos anseios e necessidades do conjunto de educandos.

Trata-se de um esforço para dar sentido a tudo o que será ensinado e aprendido. O que se pretende investigar não são os homens, mas o seu pensamento, a sua percepção da realidade, a sua visão de mundo, os seus “temas geradores”. O conteúdo programático está relacionado com o presente, as necessidades existenciais do educando e do meio em que vive, o seu povo.

Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com a qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é esse encontro de homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre o que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados do direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue. (FREIRE, 2011, p. 109).

A pedagogia do oprimido desponta, portanto, como uma pedagogia engajada nos processos de libertação, uma pedagogia comprometida com as lutas sociais em nosso continente. Trata-se de uma obra com uma intencionalidade política forte de empoderamento dos oprimidos.

Para Paulo Freire (2011, p. 24), “[...] a reflexão crítica da prática é uma exigência da relação teoria/ prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá, e a prática, ativismo.” O autor considera de grande importância a experiência permanente do educador, que recebe conhecimentos no cotidiano e estabelece com o educando, a quem ensina e com quem aprende ao ensinar – e o qual ensina e aprende ao aprender –, uma relação dialógica (op. cit., p.25).

Assim, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua produção ou a sua construção.” (p. 24). Por isso, temos o dever não só de respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também de discutir com os estudantes a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Aproveitar as experiências que têm os estudantes de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de

bem-estar das populações, os lixões, os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não discutir com os estudantes o que acontece, a realidade, associada à 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? Porque não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos estudantes e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade, a ética de classe embutida nesse descaso? (FREIRE, 2011, p. 32).

Essa vivência autêntica é que deveria ser exigida no processo educativo, pois trata-se de uma experiência completa, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética. No processo de aprender, precisa ser deflagrada a curiosidade crescente no aprendiz, capaz de torná-lo mais e mais criador ou, em outras palavras: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve a “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento do objeto (FREIRE, 2011, p. 33).

O educador democrático, crítico, em sua prática docente, deve forçar a capacidade de crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis é uma de suas tarefas primordiais. Para isso, ele precisa ser um educador criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente. Deve ser claro para os educandos que o educador já teve e continua tendo experiência de produção de certos saberes, e que estes não podem ser simplesmente transferidos a eles (FREIRE, 2011, p. 28).

Para Paulo Freire (2011, p. 31), “[...] não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e para comunicar o novo.” Entre o saber feito de pura experiência e o resultante dos procedimentos metodicamente rigorosos, não há uma ruptura, mas uma superação que se dá à medida que a curiosidade ingênua, associada ao saber do senso comum, vai sendo substituída pela curiosidade crítica ou epistemológica que se rigoriza metodicamente.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-

se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica*. Muda de qualidade mas não de essência. A curiosidade de camponeses com que tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência e das injustiças, é a mesma curiosidade enquanto abertura mais ou menos espantada diante de ‘não-eus’, com que cientistas ou filósofos acadêmicos ‘admiram’ o mundo[...]. A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2011, p. 33).

Somos seres humanos históricos, sociais, capazes de comparar, valorizar, intervir, escolher, decidir, romper e, por isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

O ensino de conteúdos, apenas, não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. Pensar certo demanda profundidade na compreensão e interpretação dos fatos. Não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. Há que se ter coerência entre o pensar certo e o agir certo (FREIRE, 2011, p. 34).

O professor precisa argumentar seriamente a sua prática docente, pois sabe que as palavras às quais falta a corporeidade do exemplo quase nada valem. É preciso uma prática testemunhal que confirme o que se diz em lugar de desdizê-lo, pois não é “[...] possível ao professor pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se sabe com quem está falando.” (FREIRE, 2011, p. 36).

A prática preconceituosa de raça, classe, gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude os negros sujam a branquitude das orações... a mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso [...] se apresenta no mundo como pedagoga da democracia. (FREIRE, 2011, p. 37).

É tarefa do educador desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzindo nele compreensão do que vem sendo comunicado. O pensar certo é intercomunicação dialógica e não polêmica. Assim, ensinar a pensar certo não é apenas uma experiência em que o pensar certo é tomado “[...] em si mesmo e dele se fala ou de uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho.” (FREIRE, 2011, p. 38). Envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É fundamental que o aprendiz da prática docente saiba que deve superar o pensar ingênuo, assumindo o pensar certo produzido por ele próprio, juntamente com o professor formador. Por outro lado, ele deve reconhecer o valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição.

Através da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática. E, ainda, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a razão de ser como estou sendo, mais me torno capaz de mudar, de promover-me do estado da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Decido, rompo, opto e me assumo.

Me parece que há ainda um elemento fundamental na assunção de que falo: o emocional. Além do conhecimento que tenho do mal que o fumo me faz, tenho agora, na assunção que dele faço, legítima raiva do fumo. E tenho também a alegria de ter tido a raiva que, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração, e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode

é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade. (FREIRE, 2011, p. 41).

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições para que o educando, em suas relações, seja levado a experiências de assumir-se – como ser social e histórico, ser pensante, transformador, criador, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

A questão da identidade cultural não pode ser desprezada. Ela está relacionada com a assunção do indivíduo por ele mesmo e se dá através do conflito entre forças que obstaculizam essa busca de si e as que favorecem essa assunção. Ela é incompatível com o treinamento pragmático, com os que se julgam donos da verdade e que se preocupam quase exclusivamente com os conteúdos.

Um gesto de amor do professor pode impulsionar o educando em sua formação e autoformação. A experiência informal de formação ou deformação vivenciada na escola não pode ser negligenciada e exige reflexão. Experiências vividas nas ruas, praças, trabalho, salas de aula, pátios e recreios são cheias de significação.

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão confiar além dos limites quanto errado estava sendo em não confiar. (FREIRE, 2011, p. 44).

Paulo Freire defende que o ato de ensinar traduz-se na possibilidade de o estudante fazer a sua própria construção; e que o professor crítico precisa aceitar o diferente. A inconclusão é própria da vida.

Na experiência educativa aberta à procura, educador e estudantes curiosos, “programados, mas para aprender”, exercitarão tanto melhor sua capacidade de aprender e ensinar quanto mais se façam sujeitos e

não puros objetos do processo. Ensinar exige respeito à curiosidade e ao gosto estético do educando, à sua inquietude, linguagem, às suas diferenças. O professor não pode eximir-se de seu dever de propor limites à liberdade do estudante, nem de ensiná-lo. Deve estar respeitosa e presente à sua experiência formadora.

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a *transgressão*. (FREIRE, 2011, p. 58).

Quanto mais colocamos em prática nossa capacidade de indagar, aferir e duvidar, tanto mais crítico se faz nosso bom senso. Esse exercício vai superando o que há de instintivo na avaliação que fazemos de fatos e acontecimentos. O bom senso tem papel importante na nossa tomada de posição em face do que devemos ou não fazer, e a ele não pode faltar a ética.

Paulo Freire faz um apelo aos educandos sobre a luta dos professores em defesa de seus direitos e dignidade, que deve ser entendida como algo muito importante na prática docente, enquanto prática ética. Em consequência do desprezo a que é relegada a prática pedagógica, disserta: “não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem”. Reitera o cultivo da humildade e da tolerância, a fim de manter o respeito do professor ao educando. É na competência de profissionais idôneos que se organiza politicamente a maior força dos educadores. É necessário empenhar-se na formação permanente dos quadros de professores, como tarefa altamente política, e repensar a eficácia das greves. Não é parar de lutar, mas reinventar a forma histórica de lutar.

Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a

nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico*, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de ‘tias e de tios’. É como profissionais idôneos – na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores – que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas. É neste sentido que os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho da formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política e repensar a eficácia das greves. (FREIRE, 2011, p. 66).

É necessário conhecer as diferentes dimensões da prática educativa, tornando-se mais seguro de seu desempenho. O homem é um ser consciente que usa sua capacidade de aprender não apenas para se adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade.

Em *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire fixa-se em dois momentos considerados os mais importantes no clima de lutas político-ideológicas: a confrontação de classe que alcançava níveis de sofisticação por parte das classes dominantes e de aprendizado por parte das classes populares. O autor fala de seu percurso pela Argentina, no qual foi surpreendido pelo ímpeto renovador com que as universidades estavam se entregando ao esforço de recriarem-se. Faz referências às universidades, afirmando que estas devem girar em torno de duas preocupações fundamentais: de que se derivam as outras e apenas dois momentos em que se relacionam permanentemente – o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido, e o momento em que produzimos o novo conhecimento.

Assim, a docência/discência e a pesquisa são indissociáveis práticas no dia a dia da práxis pedagógica que se quer constituidora de sujeitos históricos, socialmente situados. Encerrando o ensaio, Freire relata a visita que fizeram, ele e Nita, a El Salvador, em julho de 1992. Nesta, o autor foi convidado por camponeses e camponesas para, com esperança, festejar um hiato de paz, na guerra. A eles e a elas se juntaram professores e professoras da Universidade de El Salvador, que lhe outorgaram o título de doutor de *honoris causa*.

O autor destaca algumas de suas visitas às diferentes zonas do País, e ressalta que em uma delas assistiu uma sessão de um “Círculo de Cultura” em que militantes armados se alfabetizavam, aprendiam a ler palavras, fazendo a releitura do mundo. É esse o tipo de alfabetização que Freire afirma sempre ter defendido, um aprendizado de leitura e de

escrita das palavras que se faz na compreensão do discurso e que emerge ou faz parte de um processo maior e mais significativo – o da assunção da cidadania, o da tomada da história.

Para Paulo Freire, educação, acima de tudo, é humanização. É a busca do “ser mais”, pois somos um vir a ser, que se faz e se refaz de si próprio. O sentido da vida como conquista do “ser mais” é a superação do que oprime. A experiência concreta é a superação de situações limites para a construção do inédito viável, a superação do ingênuo para a criticidade, a concepção epistemológica sustentada pela conscientização.

Paulo Freire fala de educação como prática de dominação e interpreta a filosofia latino-americana numa pedagogia analética da libertação, de um povo dominado que busca a alteridade entre outros povos. As pedagogias coloniais e seus pressupostos epistemológicos estão ainda muito “vivos” no processo de ensinar na América Latina. A outra educação que se pretende – crítica, intercultural, interdisciplinar, inclusiva para a vida humana – ainda precisa ser organizada, gestada e assumida por aqueles que sonham com a construção de uma outra sociedade, mais simples de conviver, de pertencer, de viver.

Paulo Freire e Enrique Dussel, ao elaborarem suas propostas, focam num objetivo comum, a liberdade humana. Ambos os projetos caminham na mesma direção: o primeiro, problematizando a pedagogia da autonomia, do oprimido, da esperança para a libertação; e o segundo, adotando a libertação como pressuposto filosófico-pedagógico.

A ideia de libertação, possível, segundo Dussel, por meio dos níveis da erótica, da pedagógica e da política, estabelece, ou propõe, a superação da dominação, promovendo a alteridade como valor inalienável. Nesse contexto de alteridade, de respeito ao Outro, de diálogo, de encontro, apresenta-se um elemento propositivo, que pode ser utilizado como prática docente, na perspectiva de uma educação para a libertação.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da abertura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos

outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento com a história. (FREIRE, 2011, p. 133).

Ambos os autores miram no mesmo horizonte, buscando uma prática pedagógica coerente com as necessidades da sociedade, especialmente no que concerne à questão dialógica. Para Enrique Dussel, o modelo da relação pedagógica que predomina na América Latina, denominado por Paulo Freire de “educação bancária”, vai de encontro à educação dialógico-problematizadora pretendida. As relações, nesse modelo proposto por Freire, ocorrem em igualdade de condições, daí a expressão freireana segundo a qual “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. A educação dialógico-problematizadora tem como horizonte último a libertação dos oprimidos; por isso, o pedagogo mesmo se define: “O meu ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos.” (FREIRE, 2011, p.16).

A pedagogia de Dussel e a pedagogia de Paulo Freire parecem bastante elucidativas para a reflexão sobre o fazer pedagógico, desde a proposta da educação para a libertação. A aproximação entre Freire e Dussel possibilita ricas reflexões tanto filosóficas quanto pedagógicas, além de fortalecer a argumentação de ambos.

Para Dussel, a vocação da América Latina será pela libertação e emancipação de seu povo. Para ele, é necessário passar por outro modelo de sociedade; a partir das categorias complexas, migrando para outro paradigma fundado na libertação, na “metafísica da alteridade”.

Paulo Freire propõe uma prática pedagógica consciente e capaz de intervir no mundo, rompendo com o discurso do poder hegemônico, apresentando uma crítica devastadora aos fundamentos da pedagogia tradicional e, ao mesmo tempo, um princípio pedagógico novo. Fala de sistematização das bases antropológicas para uma educação libertadora com novas interpretações de vida que podem integrar-se de forma coerente à construção de um novo processo educativo. Apresenta uma nova educação, em que homens e mulheres atuam autonomamente para

exercerem plenamente sua cidadania. Também esclarece que o instrumento que poderá proporcionar essas transformações é o próprio professor, agente de mudanças. Em sua profecia, Freire esclarece que só verdadeiramente se educa quando se ensina a pensar, e não quando se domestica o sujeito pensante. Para ele, isso é o que caracteriza uma educação libertadora.

Pensar a educação como um projeto político-social que rompe as múltiplas formas de dominação e amplia os princípios e práticas da dignidade humana, liberdade e justiça social é a grande proposta de Paulo Freire, na esperança de usá-la como instrumento de libertação do homem. O desafio maior é a construção de uma nova epistemologia, capaz de possibilitar mudanças no ensino do Direito e sensibilizar-se sobre a necessidade de uma educação jurídica intercultural, interdisciplinar e efetivamente comprometida com os direitos e deveres humanos e com a cidadania.

E, nesse sentido, surgem as seguintes indagações: qual o conceito de Direito que a sociedade do século XXI propõe? É possível pensar um conceito ampliado do Direito a partir de uma refundação democrática de seu papel e do papel da justiça na América Latina? É possível construir um novo currículo de formação no Direito que tenha como premissa a (re)politização do direito mediante sua função na organização da justiça e da democracia? É possível criar outra cultura jurídica? Haverá vontade política para um novo paradigma no processo de organização social, política e jurídica na América Latina? Uma ruptura do modelo que está posto é possível com base numa proposta de autonomia e emancipação do sujeito na sociedade?

Os questionamentos anteriormente formulados ainda encontram-se sem respostas, pois, para dar conta de respondê-las, precisaremos nos ater às grandes dificuldades encontradas na sociedade de hoje, que, para Boaventura de Souza Santos, são socioeconômicas, raciais, de gênero, ambientais e históricas. Para o autor, é necessário propor uma “concepção contra-hegemônica de direitos humanos” (SANTOS, 2001b). O Direito pode ser um elo de libertação entre os homens (FREIRE, 2011).

Precisamos ter claro que os sistemas de justiça, incluindo o sistema de educação e formação na contemporaneidade, não foram criados para responder ao tipo de sociedade que existe hoje, bem como às exigências de preparação profissional ou de funções de que essa sociedade precisa. Segundo Santos (2001b, p. 84-86), nos últimos dois séculos, reproduziu-se uma cultura normativista técnico-burocrática que se evidenciou de várias formas, especialmente quanto à priorização, na

tradição dogmático-jurídica, de disciplinas como o direito civil e penal, os dois grandes ramos do Direito. Por outro lado, a cultura generalista no campo do Direito estabelece que é o magistrado que basicamente deve conhecer a lei e, por consequência, ter competência para resolver os litígios, enquanto intérprete fidedigno da lei. Há uma outra manifestação sustentada sobre a desresponsabilização sistêmica quanto aos maus resultados, sobre a autonomia dos aplicadores da justiça, garantindo que os problemas são sempre dos outros, do corpo ou da instância, verificando-se resultados muito diferentes.

O privilégio do poder aparece na dificuldade de reconhecer os seus agentes, em geral, como cidadãos, com iguais direitos e deveres, numa cultura autoritária, que oferece privilégios. Existe, ainda, uma outra interpretação: de que tudo se dá no âmbito institucional, burocraticamente formatado e que a sociedade distante é “competente para interpretar o direito e incompetente para interpretar a realidade”, tornando o magistrado presa fácil de ideias dominantes, o que, aliás, é sustentado pelo chavão “o magistrado não deve ter ideias próprias, deve é aplicar a lei”. Por último, há uma independência como autossuficiência, que confunde independência com individualismo, negando a atuação coletiva e interdisciplinar. Para Boaventura de Sousa Santos, é necessária uma revolução nas faculdades de Direito:

O paradigma jurídico-dogmático que domina o ensino nas faculdades de direito não tem conseguido ver que na sociedade circulam várias formas de poder, de direito e de conhecimentos, que vão muito além do que cabe nos postulados. Com a tentativa de eliminação de qualquer elemento extranormativo, as faculdades de direito acabaram criando uma cultura de extrema diferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade. Enquanto locais de circulação dos postulados da dogmática jurídica, tem estado distantes das preocupações sociais e tem servido, em regra, para formação de profissionais sem um maior comprometimento com os problemas sociais. Esta cultura dominante, técnico-burocrática, tem uma grande continuidade histórica nos nossos países. Para a substituir por uma outra, técnico-democrática, em que a competência técnica e a independência judicial estejam ao serviço dos imperativos constitucionais de construção de uma

sociedade mais democrática e justa, é necessário começar por uma revolução nas faculdades de direito. (SANTOS, 2001b, p. 86-87).

Nos cursos de Direito, cultiva-se a tradição de um ensino dominado pelas técnicas do ensino-aprendizagem em que os estudantes são receptores passivos das informações e deverão repeti-las, literalmente, como forma de demonstrar que aprenderam o conteúdo e poderão reproduzi-lo, na prática, para o exercício da atuação jurídica.

O professor ainda mantém-se como detentor do conhecimento; e quanto a este, o conhecimento, o estudante deve recebê-lo e guardá-lo, ou seja, a visão de que o conhecimento se transmite, tornando o processo de construção do conhecimento um monólogo, fruto do sistema linear, cartesiano, ainda permanece muito presente na atualidade, nas universidades, nas escolas, nos processos de ensinagem. É preciso avançar; olhar para o mundo real e ver que a sociedade mudou e que a escola precisa urgentemente olhar para esse novo contexto, porque as mudanças precisam nascer do movimento do conhecimento.

Na verdade, a educação na sociedade capitalista, no modelo preconizado pela Revolução Industrial, em face da necessidade de mão de obra, sempre foi moldada de modo a de suprir a demanda por conhecimentos formais, voltados para a preparação técnica profissional para a inserção social. Para Paulo Freire, é necessário buscar a emancipação do homem, que se posiciona na sociedade consciente de seu papel dentro dela, pertencente a ela, num contexto de criticidade, buscando a transformação positiva da realidade, por meio da educação. Nesse aspecto, também é relevante se posicionar quanto à preparação à docência. Os professores não têm acesso a uma formação pedagógica, na maioria das vezes, são selecionados pela sua atuação jurídica, o que leva a muitos equívocos – eis que na sala de aula reproduzirão os saberes da prática, que não consiste no exercício voltado à tarefa de aprender direito para a efetivação da cidadania. O autor reforça que a “educação não pode ser neutra”; nesse sentido, a contribuição do docente pode conduzir para a libertação ou para a domesticação do cidadão. No caso da pedagogia jurídica, trabalha-se com a domesticação.

Para Freire (1980), a luta pela liberdade representa realmente um ato de amor, “o oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade”.

O modelo de humanidade vivenciado por esses homens e mulheres é marcado pelas contradições de sua existência de manipulados. No fundo, seus objetivos consistem em ser homens e mulheres opressores e opressoras. Esse é o paradigma no qual eles foram criados, pois esta é sua experiência existencial, nada lhes foi dado de diferente, somente a opressão; portanto, imersos na realidade opressora, não conseguem entender seu papel nesse mundo, senão o de um dia poderem pisar em quem os pisou. Nesta condição,

[...] os oprimidos não vêem ao ‘homem novo’ como aquele que deve nascer da contradição, uma vez resolvida, quando a opressão dê lugar à libertação. Para eles, o homem novo são eles mesmos, convertidos em opressores. Sua visão é individualista, por causa de sua identificação com o opressor: não têm consciência de si mesmos enquanto pessoas, enquanto membros de uma classe oprimida. Não é com o objetivo de serem homens livres que desejam a reforma agrária, e sim para adquirir uma terra e deste modo converterem-se em proprietários ou, mais precisamente, em patrões de outros trabalhadores. É raro o caso de um camponês, promovido a chefe, que não seja mais tirano em relação a seus antigos camaradas que o próprio proprietário. [...] A revolução que transforma uma situação concreta de opressão, lançando o processo de libertação, deve ainda enfrentar este fenômeno. Muitos dos oprimidos que participam direta ou indiretamente na revolução, condicionados pelo mito da antiga ordem, buscam fazer dela sua própria revolução. A sombra de seu antigo opressor projeta-se continuamente sobre eles. (FREIRE, 1979, p.31).

Os homens são pessoas e, assim, devem ser livres, mas não fazer nada para que essa afirmação se torne realidade é estar preso a si mesmo. Buscar a plenitude humana e a consciência de que ela é possível e converter-se na humanidade exige reflexão, ressurreição; “[...] o verdadeiro humanista reconhece-se mais pela confiança nos homens que o conduzem a comprometer-se numa luta que nas milhares de ações que pode empreender por eles, sem esta confiança.” (FREIRE, 2001, p.70).

Em sua alienação, os oprimidos querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo. Este fenômeno é comum, sobretudo nos oprimidos de classe média, que aspiram igualar-se aos homens ‘eminentes’ da classe superior. Alberto Memmi, numa excepcional análise da ‘mentalidade colonizada’, refere-se ao desprezo que o oprimido sente pelo colonizador, justamente com uma “apaixonada” atração por ele: ‘Como poderia o colonizador cuidar de seus trabalhadores e, ao mesmo tempo, metralhar periodicamente uma turba colonizada? Como poderia o colonizado ao mesmo tempo sacrificar-se tão cruelmente e reivindicar-se de maneira tão expressiva? Como poderia simultaneamente detestar ao colonizador e admirá-lo apaixonadamente? (esta admiração que eu sentia, apesar de tudo, em mim)’. (FREIRE, 1980, p. 60).

A falta de autoestima, a falta de confiança em si mesmo e o desleixo próprio são características do oprimido, que nascem da interiorização da opressão, pois normalmente ele é taxado: “não serve para nada”, “não pode aprender nada”, “é débil, preguiçoso e improdutivo” – o que gera um sentimento próprio de incapacidade.

Para Paulo Freire, os oprimidos serão sempre dependentes, normalmente sentem-se inferiorizados e, por essa razão, dependem emocionalmente. O fato é que vivenciamos uma cultura de subalternidade impregnada nas relações sociais e humanas em que sempre existirá o dominador e o dominado; nessa lógica, o dominado sempre perseguirá a cultura do dominante. Assim, estamos imersos numa sociedade dominante e dependente, que segue silenciosa, absorvendo os ditames de uma “[...] sociedade-objeto, em relação à sociedade dirigente, com suas elites no poder, fazendo-se calados, cultivando uma cultura fechada em si mesma, própria do tempo da tomada da América pelos espanhóis e portugueses.” (FREIRE, 1980, p. 53).

Em determinado momento da “práxis da libertação”, Freire (2007) fala sobre “[...] o analfabeto enquanto uma pessoa que existe à margem da sociedade, vemo-nos conduzidos a considerá-lo como uma espécie de ‘homem doente’, para o qual a alfabetização seria medicamento ‘curativo’, que lhe permitiria ‘voltar’ à estrutura ‘sadia’ da qual havia sido separado.” Os educadores seriam, pois, os bons

conselheiros que percorreriam os bairros da cidade à procura dos analfabetos escapados da vida reta, para fazê-los encontrar a felicidade, entregando-lhes o presente da palavra.

Nesse contexto, o analfabeto não se trata de pessoa que vive à margem da sociedade, mas de um representante dos estratos dominados da sociedade, em oposição consciente ou inconsciente àqueles que, no interior da estrutura, tratam-no como coisa. Assim, “[...] quando se ensina os homens a ler e a escrever, não se trata de um assunto intrascendente de *ba, be, bi, bo, bu*, da memorização de uma palavra alienada, mas de uma difícil aprendizagem para ‘nomear o mundo’.”

Existe a possibilidade de construir um outro projeto de educação e isso não é utopia, é possível mudar o mundo. Mas, para que isso ocorra, todos precisam assumir-se como “[...] ser social e histórico, como ser comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.” (FREIRE, 2011, p. 42).

Porém, há uma situação concreta, solta no mundo, de que não há o que fazer, que tudo está dado de maneira tão certa que mais fácil é deixar que o destino resolva. E tudo permanece como está. E sobre a utopia? “A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse a esperança, sem a qual não lutamos.” (FREIRE, 2011, p. 137).

Assumir uma postura crítica, uma posição dialética e democrática implica a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade. E vai nessa direção a relação de importância do papel de cada um, com o que cada um precisa lidar. Todos são importantes na construção do conhecimento.

Nessa linha, o educador se enxerga de forma diferente, não mais como detentor do conhecimento técnico absoluto e distante da realidade social que precisa ser mudada, tampouco vislumbra a teoria como ideias frias e dissociadas da existência e incapazes de superar os problemas apresentados pela realidade material e mutável. Percebe-se como alguém que não tem um saber absoluto, mas que auxilia na construção do conhecimento, porque começa a perceber que o conhecimento é mutável e questionável, por ele e por todo o coletivo de sujeitos que integram o processo de aprendizagem.

O modelo de educação vivenciado na América Latina e no Brasil é o da pedagogia dominante, ou das classes dominantes, pois faz parte de um saber oficial; segundo Paulo Freire (1980), “o pobre absolutiza sua própria ignorância em proveito do ‘patrão’ e ‘daqueles que são como o patrão’, que se convertem em juízes e garantidores de todo saber”.

Para Freire (1980), os métodos de opressão não podem, sob pena de contradizerem-se, servir à libertação do oprimido. Nas sociedades que são regidas por interesses de grupos, de classes ou de nações dominantes, “a educação como prática da liberdade” – para retomar uma expressão que resume a perspectiva de Paulo Freire – pede inevitavelmente uma “pedagogia do oprimido”; não uma pedagogia “para ele”, senão uma pedagogia que saia dele mesmo.

Freire refere a educação depositária, do ente da narração, pois o professor fala de uma realidade estática, sem movimento, fragmentada e previsível, sem sentido, em que os estudantes são os depósitos e o professor quem deposita, numa concepção “acumulativa” da educação; como se o conhecimento fosse um dom daqueles que sabem àqueles que nada sabem. A educação que temos é contraditória; não liberta, oprime.

Há necessidade de uma educação crítica, desafiadora do homem e portadora de esperança para que o humano possa se superar e mirar outro futuro, com mais sabedoria. Ela se relaciona aos seres conscientes de suas limitações, mas que se superam, buscando uma educação problematizadora, dialógica, transformadora, humanizadora, amorosa, humilde, cheia de fé pela incompletude humana, que é carecedora de educação.

O ser humano é naturalmente crítico, questionador, busca compreender e apreender o mundo à sua volta – é dotado de espírito explorador. No entanto, essa natureza intrínseca do humano, muitas vezes, perde a possibilidade de avançar no seu próprio desenvolvimento por vários motivos, sejam familiares, sociais, ou mesmo por opressão, que acabam por reprimir a possibilidade de crescimento intelectual.

Mas o fundamento está justamente no questionamento, para que seja possível a elaboração da crítica, porque está implícito na atuação do homem o espírito questionador, que qualifica a sua interpretação e compreensão do mundo ao seu redor. E é nesse aspecto que consiste a grande possibilidade de mudança do sujeito, quando ele é capaz de conhecer a si mesmo e a partir daí tomar suas decisões, posicionando-se no mundo, emancipando-se no mundo.

É neste sentido que volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas ‘manhas’ indispensáveis à cultura de resistência que vai se constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos. Entender o sentido de suas festas no corpo da cultura de resistência, sentir sua religiosidade de forma respeitosa numa perspectiva dialética e não apenas como se fosse expressão pura de sua alienação. Respeitá-la como direito seu, não importa que pessoalmente a recuse de modo geral, ou que não aceite a forma como ela é experimentada pelo grupo popular. (FREIRE, 2011, p.147-148).

Ainda que seja capaz de identificar a própria atuação no ambiente social, as motivações e os fins que busca atingir com suas condutas e, principalmente, tenha condições de elaboração de raciocínio crítico e das formas de evoluir na vida e em todos os demais aspectos, o ser humano não é igual, cada um é único; e o sujeito vai-se construindo de acordo com a sua relação de pertencimento no mundo em que está, desde que alcance os meios para a sua evolução.

Paulo Freire sustenta a vontade amorosa de mudar o mundo, movendo a marcha dos sonhos, dos desejos, da superação, e outras marchas necessárias, especialmente a marcha pela decência, pelo banimento da sem-vergonhice, da corrupção nesse país! Para uma proposta pedagógica político-libertadora, a superação do elitismo e do autoritarismo, para que todos tenham chances e possibilidades iguais e reconhecida qualidade na educação, até quando esperar? É necessário esperar? Descruzar os braços, arregaçar as mangas e fazer o que nos compete? Deixar a inconsistência entre o que se quer e o que se faz. Fazer democracia. Convencer.

3.2 Dussel e a filosofia da libertação

Enrique Dussel é considerado um dos mais importantes sociólogos da atualidade, propõe em sua obra *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão* uma análise crítica sobre a tradição da filosofia ocidental e a problemática da modernidade no “sistema

mundo”, e o processo simultâneo da maioria da humanidade inserida num sistema performativo que nega e empobrece as pessoas no final do século XX.

Argumenta a necessidade de desprender e libertar as pessoas das cadeias que as prendem ao final do século XX, buscando compreender o lugar da América Latina no contexto mundial. Dussel propõe a análise da particularidade latino-americana em contrariedade à totalidade cultural do Ocidente. Analisa o europeu ou europeizado até o início do século XXI, que influenciou enormemente seu projeto metodológico.

Para o autor, a filosofia da libertação latino-americana, nesse momento planetário, tem maior abrangência e se propõe a interpretar as vítimas do capital e do sistema no final do século XX. Ao interpretar a história e as filosofias europeias por meio das culturas latino-americanas, Dussel confirma a relação de violência e de domínio colonial, que resultou numa relação de cima para baixo, qual seja, de opressor e oprimido, ser e não ser. Para o autor, a Europa mantém desde o século XVI uma relação de domínio econômico e político que resultou na segregação cultural da América Latina, relegada à pobreza e ideologias conservadoras e colonialistas.

Enrique Dussel propõe a sistematização de categorias filosóficas, capazes de oportunizar a compreensão, aos homens e mulheres latino-americanos, por meio de núcleos centrais de culturas humanas, quais sejam: a erótica, a pedagógica, a política, a econômica, as ciências e a religiões de um *éthos* cultural. Apesar do domínio europeu sobre esse continente pelas armas e imposições de elementos de sua cultura da dominação europeia, avalia que isso não ocorreu de modo absoluto, e é a partir do *éthos* dos povos latino-americanos que ocorre a necessidade do resgate dos valores, da religiosidade, da sabedoria dos diferentes povos que fazem o ser afro-latino-americano no cotidiano.

A filosofia da libertação de Enrique Dussel traz duas dimensões críticas importantes: a antropológica e a histórica. Elas visam resgatar os comportamentos assumidos pelos povos latino-americanos nas lutas de resistência e libertação dos índios, negros, operários, lavradores, mulheres e excluídos; promovem a sabedoria compartilhada, a educação comunitária, a prática da justiça e importantes atitudes de fraternidade e cooperação em dimensões críticas importantes de resistência e libertação, em que a filosofia da libertação busca o resgate do sentido das culturas afro-latino-americanas que nasceram ao longo dos séculos.

Para o autor, resgatar a história do massacre desses povos significa apropriar-se das raízes, da ancestralidade cultural, que é parte da atual identidade, de onde ele extrai a identidade de hoje, para o

estabelecimento dos motivos das lutas de hoje, a fim de libertar o povo dos novos colonizadores, opressores como a Coca-Cola, mísseis atômicos, satélites e espionagens.

O que Dussel propõe é uma filosofia latino-americana que deve construir-se como um projeto laico-antropológico que se funda no homem latino-americano; porém, esclarece que isso só será possível se o pensamento latino-americano romper com os modelos metodológicos das filosofias europeias que resultaram na alienação do homem latino-americano.

Com base em Marx e na tradição semita, na questão metodológica, o autor propõe uma nova fórmula, o método anadialético, que é diferente da metodologia filosófica original pois supera as categorias etnocêntricas da modernidade europeia. O método da filosofia da libertação funda-se no princípio da alteridade, no discurso filosófico eminentemente ético, para além da dimensão analógica. O discurso pode ser válido ou inválido, em acordo ou desacordo com a justiça. A justiça está diretamente vinculada à relação com o Outro.

Será uma nova filosofia, a partir da realidade latino-americana, diferente da filosofia tradicional europeia. É um todo que parte do Outro livre – de sua palavra, que confia, atua, trabalha, cria, serve. “O método analético é a passagem do justo crescimento da totalidade, desde o Outro e para ‘servi-lo’ criativamente. A passagem da totalidade a um novo momento de si mesma é sempre dialética.” (DUSSEL, 1986b, p. 196).

Da filosofia latino-americana de Dussel,

A analética antropológica é então uma econômica (um pôr a natureza a serviço do outro), uma erótica e uma política. O outro nunca é ‘um só’, mas também e sempre ‘vós’. Cada rosto no face-a-face é igualmente a epifania de uma família, de uma classe, de um povo, de uma época da humanidade e da própria humanidade como um todo, e ainda mais, do outro absoluto. O rosto do outro é um análogos; ele é a ‘palavra’ primeira e suprema, é o dizer em pessoa, é o gesto significante essencial, é o conteúdo de toda significação possível em ato. A significação antropológica, econômica, política e latino-americana do rosto é nossa tarefa e nossa originalidade. Dizemos sincera e simplesmente: o rosto do pobre índio dominado, do mestiço oprimido, do povo latino-americano é o ‘tema’ da

filosofia latino-americana. Este pensar analético, porque parte da revelação do outro e pensa sua palavra, é a filosofia latino-americana, única e nova, a primeira realmente pós-moderna e superadora da europeidade. (DUSSEL, 1986b, p. 196-197).

Para Dussel, a proximidade da filosofia da libertação não se constrói no viver diverso e plural negado pelo capitalismo. Para o autor, a filosofia liberta numa relação justa, movida pelo encontro original, do ver o Outro, do encontro com o Outro, do respeito com o Outro, do acolhimento ao Outro.

A proximidade instaura a totalidade de um mundo, de um projeto coletivo; estabelece relações com a filosofia, com os seres humanos e com a natureza; organizando o social e o político, cria um sistema de vida, de produzir. A libertação consiste na desalienação das pessoas, povos, culturas e instaura uma nova ordem fundada no respeito, na alteridade e na exterioridade ético-antropológica.

Dussel propõe-se a compreender o processo de construção da linguagem e do conhecimento não a partir dos procedimentos das filosofias e das ciências homogeneizadoras do ser humano e das culturas, mas a partir do conhecimento-linguagem-alteridade, que se traduzem em escuta e acolhimento numa relação amorosa e pedagógica.

A filosofia latino-americana passa por um novo momento na história da filosofia humana, decorrente de uma exigência prático-pedagógica da filosofia da libertação. Dois aspectos fundamentais devem ser tratados então: a investigação sobre a origem étnica que investiga o modelo místico grego, e a que investiga as diferentes formas nacionais decorrentes da colonização europeia. Há, pois, dois questionamentos a fazer: poderá a filosofia pensar o ser da América Latina a partir de sua história? Por onde poderá principiar o discurso dessa história?

Para iniciar esse caminho, um pressuposto é fundamental: constatar o que os estudantes das escolas latino-americanas utilizam para o processo educacional, os manuais de ensino de história, os manuais que apresentam o estereótipo das distintas formações dos povos da América Latina, elaborados a partir das teorizações da historiografia europeia, descaracterizando as origens dos latino-americanos.

Para Enrique Dussel, é necessário rever a perspectiva arqueológica do início da história europeia. O fato de a América Latina aparecer como um “mundo bárbaro” e subdesenvolvido a ser

“civilizado” denuncia uma falsa ciência ou, ao menos, uma ciência em favor da exploração colonialista da América Latina.

O autor julga importante uma historiografia a partir da América Latina, afirmando uma proto-história cultural dos povos latino-americanos:

Quando um índio do altiplano peruano exclama: ‘Pachamamita, santa terra, virgem, ajuda-nos!’ parecer-nos-ia ouvir, ao nível do *simbólico*, toda a pré e proto-história da América Latina. Quer dizer, a *terra mater* dos povos pré-hispânicos repete a deusa dos povos agrícolas do Mediterrâneo oriental que, por sua vez se recobre de simbolismo da *parthenos* helênica e da Mãe de Deus dos Cristãos da Europa medieval e hispânica, mas pronunciada a partir da releitura da religiosidade popular latino-americana. (DUSSEL, 1986b, p. 221, grifos do autor).

Na obra *1492: o encobrimento do outro*, Dussel (1993) anunciou o mito da modernidade, que fez do continente latino-americano uma grande invenção do centro da totalidade mundial opressora, a Europa. Passamos a ser reconhecidos como “os que foram achados”. “Se fôssemos diferentes, seríamos o não ser; se fôssemos iguais, seríamos o não ser; se fôssemos diferentes, como deveras somos, seríamos o não ser; se fôssemos iguais, como deveras nos fizeram crer, seríamos o ser que não somos.”

Os colonizados querem a libertação, em respeito a uma anterioridade antropológica e material, para uma pedagógica libertadora. Diante de toda essa exterioridade negada e toda a opressão vivenciada, há a necessidade de buscar um novo caminho, um novo lugar para o pensamento latino-americano. Os colonizados devem rumar para a descolonização, para a libertação. A cultura deve ser a grande abertura para esse caminho, que já viu esgotadas todas as possibilidades da modernidade central, ainda dentro da totalidade do centro, a pós-modernidade, para a construção de uma sociedade realmente digna e plural.

A organização de um pensamento voltado a uma educação para a alteridade deverá entender algumas categorias que Enrique Dussel julga centrais, presentes na ética da libertação, para estabelecer uma base sobre a qual a compreensão de todo um percurso será construída.

A partir da hermenêutica, que concebe a alteridade como leitura do mundo e do ser no mundo, Enrique Dussel apresenta a relação face a face como uma proposta que toca a dimensão pedagógica. Para Enrique Dussel, será fundamental entender a alteridade, a exterioridade e a totalidade, pois estas agregam categorias como o Mesmo, o Outro, o Pobre e o Face a Face, necessárias para entender a dimensão da proposta do autor.

A Ética da Libertação de Dussel funda-se nos princípios cristãos. Segundo o autor, “Há consciência de que o pensamento filosófico servirá assim para todas as ciências do espírito latino-americanas (para a história, a psicologia, a economia, a política, a sociologia, a teologia [...])” (DUSSEL, 1986a, p. 9). As categorias dusselianas, em consonância com as Escrituras, constituem-se instrumentos teológicos interpretativos em torno dos quais se desenvolve o discurso ético: “Desejamos pensar teologicamente o ‘absoluto’ da ética, o mundial, o válido para todas as épocas e todas as circunstâncias.” (DUSSEL, 1986a, p. 115).

Como filósofo e teólogo da libertação, Enrique Dussel, ao lado de outros pensadores latino-americanos como Gustavo Gutierrez e Leonardo Boff, aborda a categoria da alteridade. Para Enrique Dussel, desde os gregos, o confronto da dialética do “mesmo” e do “Outro” abrange muitas questões filosóficas, éticas, políticas e teológicas. Ao retomar tema tão caro à filosofia que o precede, sobretudo em Levinas, concretiza-o mediante a articulação praxica. Chama a atenção para que o ponto de partida da Ética da Libertação ocorre na reflexão acerca da alteridade, presente na experiência originária judeu-cristã, que se efetiva na relação face a face entre os humanos e Deus.

Reconhecer a alteridade, a entrada do Outro como pessoa, especialmente do oprimido, possibilita a paz e o amor. A proposta da alteridade é contrária à da guerra. A partir da leitura de Enrique Dussel, percebe-se que o fundamento e a finalidade da lógica da alteridade coincidem com o Outro, mistério exterior e irreduzível, origem primeira e destinatário último do ser no mundo: “Não é bom que o homem esteja só.”⁴⁵ A alteridade, na perspectiva da conduta humana, se pretende eticamente comprometida com a realidade e as categorias de exterioridade e totalidade, a seguir discutidas.

O rosto do homem se revela como Outro quando se apresenta em nosso sistema de instrumentos como exterior, como uma liberdade que

⁴⁵ Gn 2,18. Dussel reconhece nessa passagem bíblica clara vocação para o encontro, pulsão de alteridade presente no gênero humano.

interpela, que provoca, que aparece como aquele que resiste à totalização instrumental. Não é algo; é alguém (DUSSEL, 1995, p. 47).

O autor empenha-se em prosseguir na história da filosofia mundial, em contraposição à totalidade. Para isso, retoma a tradição filosófica, num processo de reorganização do aprendizado e reavaliação de conceitos. Preenche espaços vazios existentes no pensamento de sua época, por considerá-los tomados do espírito do conquistador e a serviço da dominação. Dentre os espaços vazios, reforça o aspecto de que o pensamento do centro não reconhece o Outro, que não seja o mesmo de si, e não se coloca a serviço dos povos periféricos, considerados pelo centro como o “não ser”.

Dussel promove um novo tempo na filosofia, o da filosófica original latino-americana, que transcende a totalidade do pensamento europeu dominador. Trata-se de uma filosofia do futuro, pós-moderna e de libertação. “É a quarta Idade da filosofia e a primeira Idade antropológica: deixamos para trás a fisiologia grega, a teologia medieval, a logologia moderna, mas as assumimos numa realidade que explica todas elas.” (DUSSEL, 1980, v.II, p. 217).

A exterioridade interpelante instiga, chama ao relacionamento prático interpessoal, ao momento elocucionário. “O momento elocucionário é o ‘cara-a-cara’ de duas pessoas, ou de muitas, ou de uma comunidade. É o que denominamos de ‘proximidade (*proximité*)’.” (DUSSEL, 1995, p. 27).

Para a ética da libertação, a *práxis* é o momento de atualização da proximidade, a concepção do Outro, anterioridade metafísica, como ser e não objeto, como fim da ação e não como meio. É a forma de estar no mundo “diante de”, “diante do” mistério infinito que é o Outro.

A relação de proximidade é expressa no *ágape*, amor de justiça para com o Outro. Amor que constitui o Outro como *outrem*, respeitando a transcendência que ultrapassa minha possibilidade de compreensão. O amor de justiça é alteridade, concretização da proximidade e conversão do solipsismo, possível mediante a interpelação da exterioridade que se encontra fora do “todo”. É opção sem retorno, é percorrer uma estrada em que o ponto de chegada é a realização do outro: “Não se trata de falar que é necessário amar; deve-se insistir que o amor cristão é um tipo muito exigente de amor: amor ao Outro enquanto sua própria realização, embora disso eu mesmo não consiga nada.” (DUSSEL, 1986a, p. 20)

Dussel reforça que rosto a rosto também algum dia estiveram o conquistador e o colonizado. Nesse caso, o conquistador não viu o Outro como pessoa, viu-o como forma de expandir o seu projeto de estar na

riqueza. Não lhe concedeu o sentido de dignidade. O samaritano, ao contrário, mostrou abertura, disponibilidade, socorreu, tomou para si a responsabilidade que o tornou refém do Outro, e não o desejo de domínio sobre ele.

A categoria de totalidade situa o pensamento de Enrique Dussel num contexto amplo, em diálogo com a filosofia de autores como Heidegger e Levinas, decorrendo daí sua busca de superação. Do universo fechado da totalidade, reflete a exterioridade metafísica do Outro. Por não admitir que haja o Outro, a totalidade contém o fundamento da negação da alteridade latino-americana. Dussel, ao discorrer sobre essa categoria, evidencia os pressupostos ontológicos do ser para criticá-los, a partir da constatação de que a essência da totalidade é dispor e realizar o mesmo (DUSSEL, 1980, v. II, p. 128).

A consciência ética resulta em abertura da totalidade para ouvir a voz do Outro, na ruptura do círculo fechado que se deixa interpelar pelo Outro. Para Enrique Dussel, a totalidade não possui consciência ética. O que se ouve, como totalidade, é monólogo, que não permite a invasão da alteridade no seu mundo, somente a expansão do todo. Para a totalidade, a exterioridade é o que está além de si como o não ser. Daí a compreensão do mal como a eliminação da alteridade.

Na totalidade, Enrique Dussel busca guarida na cultura semita e suporte no vocábulo hebraico *basar* (carne). Na Bíblia, a totalidade chama-se carne e o pecado é a totalização de alguém que se julga único e nega o Outro. *Basar* indica o corpo, os músculos, o ser humano; e é na carne que residem os desejos de idolatria e de dominação (DUSSEL, 1986a, p.42) Quanto à totalidade, refere-se a ela como o “meu mundo” ou simplesmente “mundo”, é o sistema de dominação. Outra forma de traduzir a totalidade é o “princípio Babilônia”; utiliza-se a cidade principal do Império Babilônico do século V a.C. para retratar a ordem de opressão. Faz-se referência à experiência do cativo sofrido, como em outro momento da experiência de Israel, verbalizada na expressão “no Egito”.

Em vários momentos, o autor sugere a distinção entre moralidade e eticidade (DUSSEL, 1980, v. II, p. 9-11). O ético não se rege por normas morais ou por aquilo que o sistema indica como bom; rege-se pelo chamamento que vem do outro e pugna por justiça. Toda ética é precisamente libertadora; se não, mera moralidade. No universo da moralidade, um ato pode ser bom ou mal, em função dos critérios e regras que o sistema determina. O problema irrompe no momento em que o sistema em vigor impõe uma moralidade fundada na realização de

suas pretensões. Nesse caso, agir bem se torna sinônimo de reproduzir a moralidade do sistema.

Num exemplo cotidiano, caso se pague o salário mínimo ao trabalhador, quitem-se os impostos das várias instâncias de controle público e se cumpram os fins do sistema vigente, isso é o bom, é o justo. É a eticidade invertida em moralidade. Se a lei é injusta, o salário insuficiente, tais aspectos não são considerados pela moral da totalidade. Assim, “[...] respeitando e amando a lei do sistema vigente, suas normas, seus fins, seus valores, o próprio dominador (pecador) torna-se justo e bom para o mundo.” (DUSSEL, 1986a, p. 45).

Dussel elabora o método da ética da libertação a partir da afirmação da dignidade da vítima. Esse método, ainda na década de 1970, já ocorria a partir do clamor do Outro, da alteridade negada; agora, em tempos de globalização e exclusão, a partir da vítima como Outro que liberta do risco de expansão da totalidade.

A articulação das categorias trabalhadas por Dussel permitiu-lhe a elaboração do método analético, que tem na negação o princípio da afirmação ética por excelência. Tal afirmação situa-se na base do empenho do autor de romper com a dialética, caminho que considera insuficiente para promover a ética da libertação. Cabe agora expor os pressupostos, bases e desenvolvimento do método de Dussel.

A busca de nova abordagem de temas filosóficos e a releitura da tradição ocidental, sem dúvida, representam o esforço e o resultado de Enrique Dussel. No entanto, para além desses aspectos de seu percurso, o filósofo empenhou-se na elaboração de um método que traduz sua contribuição por excelência. “A partir da ‘alteridade’, surge um novo pensar, não já dialético, mas analético e, aos poucos, vai entrando no desconhecido para a filosofia moderna [...]” (DUSSEL, 1980, v.I, p.8).

O percurso inicia na análise da dialética na tradição ocidental. Parte de Aristóteles, passando por Descartes, Kant, Hegel e Marx, propondo a analética como ponto de apoio metafísico que supera a dialética ontológica. Assim, o método da Ética da Libertação de Dussel é analético e, ao romper a totalidade ontológica fechada, permite a irrupção da exterioridade, ou seja, do Outro como realidade primeira, anterioridade (de inspiração levinasiana). Isso vem corroborado na afirmação de que

Toda negação crítico-profética do pecado procede então da afirmação da justiça de alguma maneira antecipada na comunidade cristã de base. Esta experiência da exterioridade (mais-além- aná em

grego- do horizonte do sistema: analético ou alteridade vivida entre os irmãos) é o Reino 'já' começado que mede a eticidade de toda práxis. A comunidade 'já' vive em parte o sistema futuro de justiça, e a partir do referido projeto julga a moral vigente como perversa. (DUSSEL, 1986a, p. 120).

O método analético, paradoxalmente, tem, na afirmação do Outro, a possibilidade de negação da opressão, do não ser ou do eterno retorno do ser à totalidade sem diferença, sem história. A negação da opressão começa pela afirmação analética da exterioridade do Outro. É passagem ao Outro numa atitude de despojar-se de si para servi-lo.

O método, analético é a passagem ao justo crescimento da totalidade desde o Outro e para 'servi-lo' criativamente. A passagem da totalidade a um novo momento de si mesma é sempre dialética; tinha porém, razão Feurbach ao dizer que 'verdadeira dialética' (há, pois, uma falsa) parte do diálogo do Outro e não do 'pensador solitário consigo mesmo'. A verdadeira dialética tem um ponto de apoio Analético (é um movimento anadialético); enquanto a falsa, a dominadora e imoral dialética é simplesmente um movimento conquistador: dialético. (DUSSEL, 1986b, p. 196-197).

O ponto de partida do método analético, que tem sua origem no Outro, se dá na tomada de consciência de que todo ser humano, como pessoa ou comunidade, está mais além do horizonte, da totalidade. Diante de uma lógica que não aceita a exterioridade, Dussel propõe a analética, isto é, uma busca a partir da liberdade do Outro. Neste sentido, o Outro se apresenta como alteridade quando irrompe com o estranho, o diferente, o distinto, o pobre, o oprimido, aquele que está no caminho, mas fora do sistema, e mostra seu rosto sofredor, que clama por justiça.

Feitas as considerações sobre as categorias expressas do pensamento de Dussel, pretende-se discorrer sobre qual ética deve tocar uma educação para a alteridade, num planeta tomado pela violência e pela desresponsabilização com o ser humano e de tamanha insensibilidade perante o sofrimento do Outro. É necessário recorrer a processos educativos que tenham suporte na perspectiva da alteridade,

pois a construção da história se dá justamente no encontro com o Outro, na relação pessoa-pessoa, na educação para a libertação e a emancipação humanas.

A atual sociedade, globalizada, vivencia uma realidade nem sempre harmoniosa entre os diversos grupos sociais, que faz da alteridade o ponto fundamental para o início de um aprofundamento sobre as diferenças dentro e fora do espaço educacional. Há, portanto, a necessidade de contextualizar a alteridade no mundo contemporâneo para perceber a sua importância, especialmente no campo da educação.

3.3 O pluralismo jurídico comunitário-participativo de Antonio Carlos Wolkmer – um novo horizonte à educação jurídica

O professor Antonio Carlos Wolkmer é considerado um dos principais estudiosos do pluralismo jurídico na América Latina, revelando através de densas pesquisas uma nova perspectiva para o Direito, que se defronta com o paradigma jurídico conservador neoliberal. Elaborou um profundo estudo sobre o pluralismo jurídico, estabelecendo uma nova perspectiva para o enfrentamento das necessidades sociais no âmbito dos direitos e garantias das pessoas, numa perspectiva pluralista, democrática e comunitária.

O pluralismo jurídico na América Latina trouxe consigo a crítica ao modelo hegemônico do Direito à medida que coloca em discussão as contradições e ambiguidades inerentes ao Direito moderno.

O pluralismo enquanto concepção ‘filosófica’ se opõe ao unitarismo determinista do materialismo e do idealismo modernos, pois advoga a independência e a inter-relação entre realidades e princípios diversos. Parte-se do princípio de que existem muitas fontes ou fatores causais para explicar não só os fenômenos naturais e cosmológicos, mas, igualmente, as condições de historicidade que cercam a vida humana. A compreensão filosófica do pluralismo reconhece que a vida humana é constituída por seres, objetos, valores, verdades, interesses e aspirações marcadas pela essência da diversidade, fragmentação, circunstancialidade, temporalidade, fluidez e conflituosidade. [...] O pluralismo, enquanto ‘multiplicidade dos possíveis’, provém não só da extensão dos conteúdos ideológicos, dos

horizontes sociais e econômicos, mas, sobretudo, das situações de vida e da diversidade das culturas. (WOLKMER, 2001, p. 158).

O pluralismo jurídico latino-americano supera os limites da legalidade hegemônica, opõe-se radicalmente ao monismo ou exclusivismo jurídico centralizador e elitista, trata-se de uma teoria emancipatória, empenhada nas possibilidades de construção de alternativas às marginalizações jurídicas, sendo, portanto, o pilar fundamental das formulações teóricas do constitucionalismo latino-americano⁴⁶. “O constitucionalismo plurinacional é ou deve ser um tipo de constitucionalismo novo, baseado em relações interculturais igualitárias que redefinem e reinterpretam os direitos constitucionais, reestruturando a institucionalidade advinda do Estado nacional.” (GRIJALVA, 2009, p. 117).

As novas constituições da Bolívia e Equador expressam a vontade de realizar um giro descolonial, entendendo por tal um diagnóstico crítico socialmente estendido sobre a base da mobilização das maiorias populares que reconhece a sobrevivência de uma modernidade do estado na Bolívia e Equador que não pode entender-se sem seu outro rosto obscuro: a colonialidade do poder (MIGNOLO, 2003a).

No Brasil, o pluralismo jurídico surge quando se percebe que a herança da colonização portuguesa afetou, profundamente, a suposta estrutura oficial existente. Os índios e negros que aqui viviam organizavam-se aos costumes e tradições da coroa.

Os quilombos, originários das fugas dos escravos, eram organizações que tinham suas próprias regras. Essas organizações não eram aceitas pelo direito oficial porque tinham condutas irregulares, não reconhecidas, pela existência de fugitivos, especialmente negros. A pluralidade normativa, ao mesmo tempo que não era substituída pela ordem do Estado no sentido de fazer justiça para o povo, também não era tolerada – pelo contrário, era fortemente reprimida.

No período colonial, Direito e Judiciário não se propuseram a construir uma proposta de cidadania. Não existiu a efetivação de uma

⁴⁶ Uma das principais tendências do constitucionalismo latino-americano contemporâneo consiste no reconhecimento jurídico e na tutela da diversidade e do pluralismo que caracterizam essas sociedades multifacetadas, mestiças e multiétnicas (MELO, 2014).

igualdade material. A proposta da coroa portuguesa no Brasil foi a de fiscalizar e agir punindo a sonegação de impostos e efetivando a representação do Rei. O povo não tinha importância. Dele, exigia-se o respeito ao Monarca; do contrário, havia punição severa.

O pluralismo jurídico vem sendo estudado e implementado ao longo dos séculos como mecanismo efetivo e legal às classes populares, por tratar-se de uma nova proposta de acesso a uma organização jurídica mais efetiva e justa. Trata-se de uma reconhecida linha de pesquisa nas escolas de Direito do Brasil e do mundo, especialmente na América Latina, tendo em vista tratar de um tema que se mantém atual, justamente porque a proposta de implementação do pluralismo jurídico surge como modelo emancipatório, de autonomia e de superação ao monismo jurídico, fadado à superação e ao esgotamento.

Diante de uma sociedade dominadora e excludente, é imperioso pensar novas formas de emancipação e autonomia a fim de legitimar os direitos dos cidadãos, sejam individuais ou coletivos. Para o professor Wolkmer, o pluralismo jurídico deve ser entendido como a “multiplicidade de práticas jurídicas existentes num mesmo espaço sócio-político, interagida por conflitos ou consensos, podendo ser ou não oficiais e tendo sua razão de ser nas necessidades existenciais e culturais” (2001, p. 219).

Existe uma tendência à transposição do velho paradigma jurídico, do monismo do Estado centralizador do poder, para uma nova proposta, a fim de encontrar um novo referencial epistemológico, comprometido com a realidade social, inserido nas práticas sociais plurais, diante do esgotamento de finalidades dos modelos jurídicos colocados à disposição da sociedade, que são ineficazes e não atendem mais à complexidade da sociedade de massa, a qual passa por profundas contradições na produção e na aplicação da justiça. Esse referencial é denominado pluralismo jurídico, segundo Wolkmer (2005b).

Assinala-se que a crise que se abate sobre o arcabouço jurídico tradicional está perfeitamente em sintonia com o esgotamento e as mudanças que atravessam os modelos vigentes nas ciências humanas. Adverte-se que as verdades metafísicas e racionais que sustentaram durante séculos as formas de saber e de racionalidade dominantes, não mais mediatizam as inquietações e as necessidades do presente estágio da modernidade liberal-burguês-capitalista. Os modelos culturais, normativos e instrumentais que justificaram o

mundo da vida, a organização social e os critérios de cientificidade tornaram-se insatisfeitos e limitados, abrindo espaço para se repensar padrões alternativos de referência e legitimação. Isso transposto para o jurídico nos permite consignar que a estrutura normativista do moderno Direito positivo estatal é ineficaz e não atende mais ao universo complexo e dinâmico das atuais sociedades de massa que passam por novas formas de produção de capital, por profundas contradições sociais e por instabilidades que refletem crises de legitimidade e crises na produção e aplicação da justiça. (Op. cit., não paginado).

De acordo com Wolkmer, é necessária a construção de um novo paradigma de regulamentação que venha priorizar mais diretamente a sociedade, articulando um projeto desmitificador, emancipatório e popular. Tal processo pedagógico refletido numa teoria, pensamento ou discurso crítico tem a função estratégica de preparar, em nível prático, os horizontes de um acesso mais democrático à Justiça. Chega-se, assim, a alguns elementos caracterizadores da teoria crítica do Direito como instrumental de “transição” para uma juridicidade pluralista e emancipadora (WOLKMER, 2003).

Há de se pensar uma proposta de organização social que descentraliza a produção jurídica do monopólio do Estado e desloca o Direito para a sociedade, no sentido de que esta é a sua referência principal. Enquanto o Estado é compacto e representa somente uma projeção parcial do Direito, a sociedade é substancialmente diversificada. Dentro de um território específico, sujeito ao mesmo poder político, podem conviver uma pluralidade de ações e movimentos, que se traduzem em verdadeiros centros de produção de normas, mesmo não reconhecidas nos direitos do Estado e até mesmo contrárias a ele.

Desta forma, o direito não pode ser compreendido como um produto exclusivamente do Estado, mas sim como um fenômeno verificável em todas as organizações sociais, entre as quais, o próprio Estado. Não só o Estado, mas qualquer grupo social é fonte de Direito; e, se o Direito estatal é Direito, nem por isso o Direito deve ser sempre e necessariamente estatal, na defesa pelo pluralismo jurídico.

A abordagem do pluralismo jurídico a partir de sua constituição, considerando que ele tem sido objeto de estudos para uma nova cultura do Direito, se destaca nos dizeres do professor Wolkmer (2001, p. 341):

Não se pode deixar de levar em consideração nesse ponto que determinados “valores” ou “princípios” caracterizadores dos novos sujeitos sociais são critérios necessários para compor e instituir uma cultura jurídica insurgente. Não menos importante é a atuação desses sujeitos históricos no sentido de propiciar, desencadear e interagir com os pressupostos estratégicos do pluralismo comunitário-participativo, seja com integrantes de uma esfera pública compartilhada e democrática, seja como portadora de uma “racionalidade” capaz de direcionar as formas de vida cotidiana rumo a interações de alteridade.

Dadas as características da matriz epistemológica que funda a ciência jurídica contemporânea, tributária dos ideais de monismo jurídico (como critério de racionalidade do poder) e da pureza metódica kelseniana (adepta da filosofia analítica), e a sua influência na conformação nas bases do Estado de Direito, é possível fazer avançar uma metodologia capaz de integrar as diversas linguagens a fim reconhecer a importância do pluralismo jurídico e dos valores do multiculturalismo no campo da teoria jurídica sem operar uma ruptura epistemológica (WOLKMER, 2001).

A proposta de construção de um projeto que perpassa pela interculturalidade é justamente para propor a sua organização e viabilidade como mecanismo ético, político e social de intervenção e transformação social por meio de políticas públicas e reformas constitucionais com sustentabilidade nos movimentos sociais e na sociedade civil organizada.

Para Wolkmer (2001), há necessidade de superação, abandono de paradigmas teóricos clássicos centrados no Estado, para projetos universais de transformação do Estado e da sociedade.

Tal superação implica o direcionamento para um modelo cultural estruturado na proliferação dos espaços políticos locais, na pluralidade do “social”, nas prioridades concretas de um mundo de vida compartilhada, na emancipação e libertação de experiências humanas plurais e na construção de um conhecimento que, como assinala Boaventura de Sousa Santos, é sempre “aproximado, provisório e contextualizado” a partir da práxis concreta. Tendência que pauta

pela descentralização, autonomia e autogestão das formas de organização sócio-políticas e pelas novas modalidades de relações individuais/coletivas (interclassistas), calcadas na diversidade, alteridade e informalidade de identidades (atores, agentes e movimentos) históricas.

O mundo globalizado está a debater a interculturalidade. Na realidade latino-americana, trata-se de reafirmar o modelo opressor e os prejuízos desses sujeitos que souberam sobreviver às ameaças e ataques do sistema de poder e exclusão.

O debate sobre o pluralismo jurídico é instigante e motivador à medida que sobre ele pairam as mais variadas análises daqueles que pelo senso comum insistem em não abandonar a ideia do Direito como norma reguladora da vida das pessoas. O fato é que, numa sociedade cada dia mais complexa e diante de uma diversidade de grupos sociais, surge uma multiplicidade de direitos a serem atendidos, das mais diversas formas e interesses. Desta maneira, a participação da sociedade nas demandas que a envolvem é fundamental a fim de buscar a pacificação e o “bem viver”.

O projeto de sociedade para a América Latina trata-se de uma inspiração que vem sendo alimentada por estudiosos do Direito, a partir da realidade de exclusão vivenciada pela América Latina, no contexto das experiências sofridas ao longo da história, visando resgatar os valores e o sentido da existência humana.

O pluralismo jurídico insere-se nessa discussão, por meio da Teoria Crítica do Direito, objetivando efetivar a emancipação social da América Latina, por meio da construção de uma nova concepção de Estado, de sociedade, de relações humanas e de cidadania, num contexto marcado por profundas diferenças, desigualdades, injustiças e desrespeito à dignidade dos seres humanos que habitam este território.

O professor doutor Antonio Carlos Wolkmer, ao elaborar um vasto estudo científico buscando estabelecer “Os fundamentos de uma nova cultura no Direito, a partir do Pluralismo Jurídico”, contribui de forma valiosa sobre a possibilidade de transformação da justiça a fim de atender às expectativas de uma nova sociedade.

Para o professor Wolkmer, há que se pensar uma nova alternativa que mude o paradigma da legalidade, denominado de “liberal-burguês”, objetivando a superação do modelo atual, que declare o rompimento com a tradição individualista do Direito. Deixa evidente que é necessário pensar uma outra realidade para a justiça, fundada na

satisfação das necessidades humanas, como integrante de uma comunidade, que atue politicamente nessa sociedade, por meio de uma ordem jurídica capitaneada pela coletividade, pelos movimentos sociais, de forma democrática e descentralizada, inserindo as classes com menor poder de renda, implementando uma ética efetiva da alteridade, que coloque o semelhante como sujeito dessa comunidade, tendo como fundamento os fatos sociais em si.

A preocupação de Wolkmer resta bem clara quando, partindo da realidade latino-americana, reconhece o esgotamento do modelo de justiça atual, afirmando a necessidade de proposição de uma proposta alternativa e coletiva que interaja com os demais atores com a finalidade de efetivação de uma solidariedade possível. O professor Wolkmer sempre deixou evidente sua posição quanto aos padrões de justiça existentes, rechaçando a visão individualista e dogmática do Direito, das características do monismo jurídico, quais sejam: unicidade, positividade, estatalidade e racionalização.

Na mesma direção, Coelho (1986, p. 258) esclarece:

Iniciando, dir-se-ia que a íntima conexão entre a íntima conexão entre a suprema racionalização do poder soberano e a positividade formal do Direito conduz a coesa e predominante doutrina do monismo. Tal concepção atribui ao Estado Moderno o monopólio exclusivo da produção de normas jurídicas, ou seja, o Estado é o único agente legitimado capaz de criar legalidade para enquadrar as formas de relações sociais que vão se impondo. Essa asserção indica que, na dinâmica histórica, “o princípio da estatalidade do Direito desenvolveu-se concomitantemente com a doutrina política da soberania, elevada esta à condição de característica essencial do Estado. Com efeito o Estado Moderno define-se em função de sua competência de produzir o Direito e a ele submeter-se, ao mesmo tempo em que submete as ordens normativas setoriais da vida social.

Para Wolkmer, a teoria crítica é importante para que o desenvolvimento científico seja capaz de identificar questões e propor alternativas coerentes com os modelos vigentes. Trata-se de pensar criticamente e propor outras formas, criar outros mecanismos capazes de

conceber o social, o político e o jurídico. A proposta de Wolkmer ao modelo jurídico oficial pressupõe mudanças a partir de um novo sujeito.

O projeto cultural pluralista emancipatório de Wolkmer propõe alternativas de teor comunitário-participativo para os espaços periféricos do capitalismo latino-americano, estabelecendo cinco fundamentos principais de efetividade material, que compreende: 1) os sujeitos coletivos de juridicidade internalizados prioritariamente nos novos movimentos sociais; 2) a estrutura da satisfação das necessidades humanas que passa a ser a justificativa, a razão de ser, o que legitima o agir dos novos atores sociais, como fundamento de Direito. Por sua vez, 3) a estratégia “de efetividade formal” integraliza os procedimentos na “prática” (do agir, da ação) e na “teoria” (do conhecimento, do pensamento). O procedimento da “prática” desdobra-se em “ação coletiva” (implica reordenar a sociedade para uma política de democracia descentralizadora e participativa) e em 4) “ação individual” (desenvolvimento pedagógico de um sistema concreto de valores éticos da solidariedade, configurado no que se poderia designar como: “ética da alteridade”). Já o procedimento “teórico” está direcionado a construir processos de racionalidade comprometidos com 5) a autonomia e a emancipação da essência humana (WOLKMER, 2001, p. 235).

Os novos sujeitos coletivos de juridicidade, na perspectiva pluralista de Wolkmer, apresentam uma nova definição.

A perspectiva pluralista do autor estabelece a relação de “sujeito coletivo” como “sujeito concreto”, “histórico em relação ao “sujeito popular”, “povo” e/ou “o outro”. Entretanto, no seu sentido estrito, objetivando os intentos da presente discussão, compreenderá aqueles estratos sociais participativos e geradores de produção jurídica, dando forma e priorizando o que se convencionou chamar de “novos movimentos sociais”. Mas qual razão para se designar os atores históricos internalizados nos movimentos sociais pelos atributos de “novos” e “coletivos”? Na verdade, a resposta numa digressão evolutiva que permite diferenciar “sujeitos individuais” abstratos de “sujeitos coletivos” concretos. Antes de mais nada, convém lembrar que o *status* de “sujeito privado” remonta à tradição “cartesiana” da modernidade burguesa que introjeta no sujeito o “início” do indivíduo em si, bem como à

filosofia do Iluminismo ou mesmo a herança do subjetivismo kantiano que representará “uma visão de mundo dominada por uma racionalidade e autotransparência do ‘pensar em si mesmo’, que ‘objetiva ser sujeito’ [...] (WOLKMER, 2001, p. 235).

A diferença entre os “novos” movimentos sociais e os “antigos” está nos que nascem na década de 1970 e 1980. A emergência dos novos movimentos sociais está relacionada à insegurança diante da impotência das instituições clássicas, da falência do Estado do bem-estar social e da deterioração da qualidade de vida dos povos.

Para Wolkmer, as necessidades humanas compreendem um conjunto de carecimentos que diz respeito tanto à falta ou privação de objetos determinados quanto à ausência subjetiva de algo relacionado ao desejo, modos e formas de vida, princípios. Por necessidades humanas entendem-se escolhas e modos de vida, liberdade, justiça – tomadas na sua universalidade.

Wolkmer, citando Agnes Heller, afirma:

Especificamente em sua *Teoria das Necessidades em Marx*, Agnes Heller propõe uma reflexão sobre os diferentes tipos de necessidades humanas (necessidades “naturais” e “socialmente determinadas”, necessidades “pessoais” e “sociais”, necessidades “existenciais” e “propriamente humanas”, necessidades “alienadas”, “não-alienadas” e “radicais”), segundo as diversas razões que criam essas necessidades e suas caracterizações qualitativas e quantitativas. Se, nos trabalhos dos anos 70, Agnes Heller descreve genericamente as necessidades como “desejo consciente, aspiração, intenção dirigida em todo momento para um certo objeto e que motiva a ação como tal”, nos anos 80 insiste em qualificar as necessidades como “sentimentos conscientes” ou “disposições de sentimentos” sobre algo que está faltando e que se revela como autênticas “forças motivadoras”. Agnes Heller parte de uma interpretação adequada de Marx para registrar que as condições econômicas geradas pelo capitalismo impedem a satisfação das necessidades essenciais,

determinando um sistema de falsas necessidades, sedimentadas basicamente na divisão do trabalho, nas leis do mercado e na valorização do capital. Assim, a sociedade capitalista como totalidade social não apenas produz alienação mas também propicia a “consciência da alienação” representada pelo conjunto de “necessidades radicais”, necessidades ligadas às forças sociais criadas pelo trabalho e que “não podem ser satisfeitas nos limites dessa sociedade”. Assim, as “necessidades radicais” são as únicas que podem constituir-se em fatores de superação da sociedade capitalista, possibilitando através da consciência adquirida a superação da alienação, a transformação da vida cotidiana e a emancipação humana. (WOLKMER, 2001, p. 244-245).

Para Wolkmer, o conjunto das necessidades humanas e os novos sujeitos coletivos têm sua gênese num amplo espectro de causalidades qualitativas e quantitativas, objetivas e subjetivas, materiais e imateriais, reais e ilusórias. Ora, a atuação na política consiste em efetivar um ideal de exercício da cidadania, com a intenção de construção de uma sociedade justa, democrática e solidária. Para Wolkmer,

Além dos fundamentos de efetividade material relacionado com os “novos atores que entram em cena” e um conjunto de necessidades fundamentais que os legitima para reivindicar direitos torna-se essencial incluir as estratégias de “efetividade formal” que estão vinculadas a reordenação do espaço público, a ética da alteridade e a racionalidade emancipatória. Efetivamente, a terceira condição geral para pensar e articular um novo pluralismo de dimensão política e jurídica é viabilizar as condições para a implementação de uma política democrática que direcione e ao mesmo tempo reproduza um espaço comunitário descentralizado e participativo. A transformação a tal organização físico-espacial e político-institucional não pode ser feita a curto prazo e não é tão simples assim, pois as estruturas sociais periféricas, como a brasileira, estão contaminadas até as raízes por

uma tradição político-cultural centralizadora, dependente e autoritária [...] (2001, p. 248-249).

Eis uma estrutura difícil de ser rompida, pois, “[...] além da subversão do pensamento, do discurso e do comportamento, importa igualmente reordenar o espaço público, individual e coletivo, resgatando formas de ação humana que passam por questões como ”comunidade”, políticas democráticas de base [...]” (WOLKMER, 2001, p. 250).

Outro aspecto relevante na proposta de organização de um novo pluralismo jurídico popular comunitário de forte participação democrática e de valorização humana é que não pode prescindir da afirmação da ética como princípio fundamental. Para o professor Wolkmer,

O reconhecimento do individualismo, da desumanização alienadora e da fragmentação do sujeito como traços ético-culturais das sociedades burgues-capitalistas (tanto no espaço avançado do “centro” quanto nas áreas instáveis da “periferia”) propicia a abertura e a busca de alternativas para a descoberta de um novo universo axiológico. Dentre muitas propostas aventadas, duas importantes contribuições filosóficas, configuradas, ora pelo “pragmatismo analítico”, ora pelo “racionalismo discursivo”, oferecem, no seu cerne, respostas paradigmáticas para o exaurimento dos valores éticos da modernidade. Sem adentrar os pormenores, interessa apenas lembrar que o “pragmatismo analítico”, representado por teóricos anglo-norte-americanos como A. MacIntyre, Hilary Putnam e Richard Rorty, rejeitando os chamados princípios éticos universais, entendem que é desnecessário e até prejudicial buscar normas gerais, pois a ética enquanto “virtude” cinge-se a regras imediatas e particulares. Em sua postura marcada por um “etnocentrismo pragmático” e por um “relativismo cultural”, Richard Rorty argumenta ser inútil fundamentar os valores em algo absoluto, atemporal e utópico, pois os critérios valorativos de conduta enquanto virtudes cívicas regionais espelham a estreita vinculação com os condicionamentos de uma tradição cultural concreta [...] (2001, p. 262-263).

Segundo Wolkmer, é necessário pensar uma alternativa para os países do capitalismo periférico, para avançar para uma ética da alteridade, capaz de atender ao povo sofrido latino-americano e do Brasil. Para ele, a ética da alteridade não pode se prender a engenharias ‘ontológicas’ e a juízos universais, mas tem de se atentar a concepções valorativas que surgem das próprias lutas, conflitos e necessidades das pessoas, individual e coletivamente, em permanente afirmação de sua autonomia.

Para Wolkmer, na composição desse último quadro de fundamentos para um novo pluralismo político e jurídico, é necessário “descrever a significação de processos racionais de conhecimento que, além de emanarem da historicidade concreta de interesses, carências e necessidades vitais estejam intimamente comprometidos com a emancipação e a autonomia da essência humana” (2001, p. 273).

Na verdade, se o processo de racionalização que penetrou em todos os níveis da sociedade moderna, de um lado desencadeou o progresso material, técnico e científico de todos os sistemas de organização da vida produtiva, de outro, não conseguiu evitar que as próprias conquistas materiais acabassem por afetar profundamente a liberdade, a qualidade de vida e a evolução das condições cultural-espiritual do homem. A Essência cultural da modernidade estabelecida, geradora do progresso material, mas também responsável pelo cerceamento desintegrador da “condição humana”, encontra seu desfecho numa racionalização de matriz iluminista, portadora de uma temporalidade inacabada que contribuiu para a alienação, massificação, coisificação e crises de subjetividade. Parece notório, quer em seu aspecto positivo (dimensão material, avanço e progresso científico sistêmico), quer sob seu ângulo negativo (dimensão humana, atrofiamento do mundo da vida) o racionalismo ocidental surgiu nos marcos das sociedades modernas enquanto produto da especificidade econômica do mercantilismo e dos valores individualista-antropocêntrico-emergentes. De fato, a secularização da cultura liberal-burguesa e a consequente expansão material do Capitalismo

determinaram a hegemonia de certa forma muito singular da racionalização do mundo da vida. (WOLKMER, 2001, p. 274).

Segundo o autor, a proposta do pluralismo jurídico comunitário tem a intenção de criar mecanismos instrumentais para viabilizar uma estrutura formal capaz de desenvolver uma ação prática da coletividade, ou seja, uma cidadania coletiva, tendo como princípio o valor ético da alteridade, objetivando a emancipação e a autonomia do sujeito na sociedade, rompendo com o velho paradigma de justiça, estabelecendo uma nova ordem, para um novo homem, para uma nova sociedade, para um novo processo de conhecimento, para um novo ensino jurídico, para uma pedagogia da libertação do homem, nas bases da pedagogia da autonomia de Paulo Freire.

Há que se buscar o reencantamento pela vida, do homem, da natureza, do “bem viver”, da solidariedade e pela humanidade. Pois, qual o caminho? A educação? A libertação pela educação? Pela valorização do homem enquanto ser em construção?

Diante dessa nova sociedade que está emergindo, de novas formas de vida, de cientificidade, de saberes, de organização social, política e jurídica, de novos sujeitos, Wolkmer (2001, p. 268) esclarece que resta evidente o propósito:

[...] ainda que se tornem preliminarmente algumas categorias teóricas (emancipação, solidariedade e justiça) enaltecidas pela “ética discursiva”, há que se avançar para a formulação de uma “ética concreta da alteridade”, essa com o objetivo de superar os “formalismos técnicos e os abstracionismos metafísicos, mostrando os valores culturais e as condições histórico-materiais do povo sofrido e injustiçado da periferia latino-americana e brasileira.

Nas últimas décadas, a produção do conhecimento na área do Direito e das ciências sociais vem passando por profundas transformações. Questionam-se a relevância e a validade do conhecimento eurocêntrico, germinando no contexto latino-americano, a Teoria Crítica. A Teoria Crítica, pretende emancipar o homem de toda a forma de alienação, contribuindo para a compreensão de muitas questões sociais e para a crítica de teorias tradicionais. Como quer Wolkmer, é

O instrumento pedagógico operante (teórico-prático) que permite a sujeitos inertes e mitificados uma tomada de consciência, desencadeando processos que conduzem à formação de agentes sociais possuidores de uma concepção de mundo racionalizada, antidogmática, participativa e transformadora. Trata-se de uma proposta que não parte de abstrações, de um *a priori* dado, da elaboração mental pura e simples, mas da experiência histórico-concreta, da prática cotidiana insurgente, dos conflitos e das interações sociais e das necessidades humanas essenciais. (2012, p. 29-30).

A crítica da Modernidade, de tradição iluminista, almeja a mudança da sociedade em função do novo tipo de ‘sujeito histórico’, que, para Wolkmer,

[...] é a libertação do homem de sua condição de alienado.” A proposição da crítica visa demonstrar “até que ponto os indivíduos estão coisificados e moldados pelos determinismos históricos, mas que nem sempre estão cientes das inculcações hegemônicas e das falácias ilusórias do mundo oficial. A Teoria Crítica provoca a autoconsciência dos atores sociais que estão em desvantagem e que sofrem as injustiças por parte dos setores dominantes [...]

Mesmo sendo fonte de ambiguidades, a categoria “crítica” aplicada ao Direito, segundo Wolkmer, pode ser compreendida no sentido de não só despertar um sujeito histórico, submerso numa legalidade formalista, mas também discutir e redefinir o processo de constituição de uma normatividade hegemônica, opressora e excludente.

Certamente, a “Teoria Crítica” aplicada ao Direito visa repensar, questionar e romper com a cultura lógico-positivista dominante num determinado momento histórico de um país, viabilizando as condições para o pleno processo pedagógico de “conscientização”, “resistência e “libertação”. Desta forma, o pensamento crítico no mundo jurídico não só examina as condições do arcabouço técnico-dogmático e a pretensão de cientificidade do Direito estatal em curso, como também, sobretudo, dispõe de outros métodos de ensino e de pesquisa que levam à

desconstrução e à libertação dos sujeitos coletivos de juridicidade. (WOLKMER, 2012, p. 44).

Diante disso, pode-se assinalar conceitualmente que a Teoria Jurídica Crítica consiste na elaboração “teórico-prática que se revela sob a forma do exercício reflexivo capaz de questionar e de romper com o que está disciplinadamente ordenado e oficialmente consagrado (no conhecimento, no discurso e no comportamento) em dada formação social e a possibilidade de conhecer e operacionalizar outras formas diferenciadas não repressivas e emancipadoras, de prática jurídica” (WOLKMER, 2012, p. 44-45).

Nessa perspectiva, é necessário aliar a Teoria Crítica à educação jurídica, a fim de repensar, questionar e superar o atual modelo vigente, Paulo Freire comunga com essa pretensão, definindo que:

[...] Crítico é aquele conhecimento que não é dogmático, nem permanente, (mas) que existe num processo contínuo de fazer-se a si próprio. E, segundo a posição de que não existe conhecimento sem práxis, o conhecimento crítico seria aquele relacionado com um certo tipo de ação que resulta na transformação da realidade. Somente uma “teoria crítica” pode resultar na libertação do ser humano, pois não existe transformação da realidade sem a libertação do ser humano. (2001, p. 44).

Nesta sociedade emergente, surge a necessidade de um Direito comunitário, para a construção de outros paradigmas, para um novo modelo de justiça, uma nova educação jurídica.

É evidente que esse processo social e político, envolvendo novas formas de vida e de necessidades que ensejam a produção de ordens diferenciadas, marcos reinventados e a singularidade de sujeitos históricos, define as possibilidades e os limites de uma outra representação de juridicidade. Entretanto, o reconhecimento de uma outra cultura jurídica só pode ocorrer sob a condição de deslocamento, transformação e ruptura substancial com as formas tradicionais e centralizadoras de se fazer o “jurídico”. Daí que pensar em mudança paradigmática no Direito a partir de fundamentos

de efetividade "material" e "formal" encaminhada para uma proposta "prático-teórica" de pluralismo viabilizador das condições de um Direito Comunitário. (FREIRE, 2001, p. 350).

O autor, na discussão de uma nova cultura jurídica pluralista, levanta vários questionamentos de ordem prática que são importantes para o estabelecimento de uma relação no contexto do antigo e da proposta do novo modelo de legalidade, especialmente no que se refere ao poder político centralizador do Estado, sob a supremacia do monismo estatal.

Propõe-se a partir da lógica de um novo paradigma, em face do "deslocamento das posições tradicionais: o Estado e seu Direito terão um caminho inverso ao que foi feito até agora, pois serão tutelados e controlados pelos novos pólos normativos da vida cotidiana comunitária" (FREIRE, 2001, p. 351).

Para Boaventura de Sousa Santos, "o pluralismo jurídico surge para preencher a lacuna promovida pela ausência do Estado em determinadas localidades" (1988, p. 97-99), esclarecendo que não se trata de um sistema, mas de múltiplos ordenamentos que viabilizam as necessidades de grupos de pessoas, contrapondo o modelo positivista para o qual o único detentor do poder de devolver a tutela de um Direito é o Estado.

A proposta do pluralismo jurídico é diferente. Surge para superar os modelos tradicionais e construir um projeto diferenciado, motivado pelas necessidades de pessoas em condições de vulnerabilidade social, abandonadas e desprovidas de igualdade e dignidade humana. Caracteriza-se na emergência de um projeto atual de sociedade em face da crise do Estado, que se identifica apenas com o mundo do capital e não atende aos apelos de uma sociedade cada vez mais excluída, desenganada e solitária.

Boaventura de Sousa Santos esclarece que, diante da hegemonia do Estado moderno, não há como não reconhecer a existência do pluralismo jurídico, que se manifesta no plano supranacional por meio do direito internacional, bem como no plano interno nas diversas ordens jurídicas locais que regem determinadas categorias sociais. Vivenciamos um momento de transição paradigmática entre a modernidade, o que está por vir e o que ainda não conhecemos.

É chegado o momento de dispensar o Direito? É chegado o momento de separar o Direito do Estado? Estamos diante de uma

pluralidade de sistemas jurídicos sendo implementados ao mesmo tempo? No mesmo espaço geopolítico?

Para o sociólogo português, adequar as necessidades sociais de grupos, movimentos e organizações ao Direito é fundamental. O pluralismo jurídico questiona a centralidade do Direito elaborado pelo Estado e a necessidade do ordenamento jurídico social. Na década de 1970, o autor realizou uma pesquisa em favela do Rio de Janeiro, denominada por ele de Pasárgada, em que define o pluralismo jurídico, com exemplo dos antagonismos entre o Direito de Pasárgada e o Direito do Estado:

Existe uma situação de pluralismo jurídico em que no espaço geopolítico vigoram (oficialmente ou não) mais de uma ordem jurídica. Esta pluralidade normativa pode ter uma fundamentação econômica, rática, profissional ou outra; pode corresponder a um período de ruptura social como, por exemplo, um período de transformação revolucionária; ou pode ainda, resultar, como no caso de Pasárgada, da formação específica do conflito de classes numa área determinada de reprodução social – neste caso, a habitação. (p. 14).

Desta forma, o Direito do Estado não reconhece a compra e venda, por exemplo, já que não tem título de posse ou propriedade, porém, no interior desta comunidade, há uma dinâmica social e uma regra paralela à do Estado que admite que a associação de moradores estabeleça uma espécie de fórum jurídico, em que se desenvolvem os mecanismos de aproximação entre as necessidades da população.

Boaventura de Sousa Santos esclarece sobre a concepção do pluralismo jurídico, com o exemplo dos antagonismos entre o Direito de Pasárgada e o Direito do Estado. No caso, a experiência vivenciada no Rio de Janeiro, sob um enfoque sociológico, estabelece os graus de institucionalização da questão jurídica. O Direito de Pasárgada representa o modo de fazer no interior da associação de moradores, alheio ao Direito do Estado.

Para Boaventura, trata-se de uma alternativa para a sociedade, que, não querendo burlar o Direito Estatal, encontra um meio de resolver os problemas utilizando os recursos disponíveis, a linguagem técnica popular e o sentimento de pertencimento de uma comunidade

que se constrói de forma participativa, mesmo que de forma restrita e não oficial.

Segundo o pesquisador português, o pluralismo jurídico pode ser identificado como hegemônico, quando ocorrem práticas jurídicas que, mesmo não hegemônicas, reforçam o neoliberalismo e as práticas de exclusão e desigualdade; ou contra-hegemônico, quando tais práticas buscam afastar as desigualdades sociais, enfatizando a necessidade de aproximação do Direito com a sociedade e a busca de uma sociedade mais justa e igual.

No caso, o pluralismo contra-hegemônico abrange um contexto maior, a partir da crise da modernidade, que obstou o resgate da emancipação social. Porém, para que isso ocorra, é preciso pensar outra forma de política e de Direito, o que Boaventura identifica como globalização contra-hegemônica, mais especificamente cosmopolitismo subalterno. Para o autor, a globalização contra-hegemônica possui dois processos: o cosmopolitismo subalterno e o patrimônio comum da humanidade. O cosmopolitismo subalterno traduz-se na resistência organizada contra as imposições do neoliberalismo, composto pelos movimentos, organizações e ações que lutam contra a discriminação e a exclusão social (SANTOS, 2006, p. 437-441).

Com o surgimento dos novos sujeitos coletivos de Direito, justifica-se um sistema de necessidades fundamentais, tendo em vista as condições de privação e carência dos que vivem excluídos socialmente. A proposta do pluralismo jurídico comunitário-participativo nasce como um projeto alternativo, dos novos sujeitos coletivos, com a finalidade de (re)pensar a vida das pessoas a fim de oportunizar uma cultura emancipatória, pensada e gestada no próprio cotidiano.

O esgotamento do modelo e da cultura jurídica tradicional na América Latina tem-se evidenciado de maneira mais intensa no início do século XXI, quando se percebe que a cultura vigente numa sociedade de massa e o modo de vida no atual estágio da humanidade não atendem mais aos modelos e padrões normativos do direito estatal. As contradições sociais, os novos modelos sociais emergentes obrigam a uma discussão mais aprofundada sobre um novo fenômeno jurídico, a vontade política das classes populares nos países da América Latina, que têm demonstrado grande mobilização social e política capaz de protagonizar uma nova institucionalidade. Para Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 116),

Na atualidade, as transformações políticas e institucionais em curso na América Latina, em

especial na Bolívia e Equador, colocam em pauta a emergência de um terceiro conjunto de estudos sobre o pluralismo jurídico, a que chamarei novíssimo pluralismo jurídico. O novíssimo pluralismo jurídico é dinamizado no âmbito do que denominei constitucionalismo transformador. A vontade constituinte das classes populares nas últimas décadas no continente latino-americano tem-se manifestado numa vasta mobilização social e política que configura um constitucionalismo a partir de baixo, protagonizado pelos excluídos e seus aliados, com o objetivo de expandir o campo político para além do horizonte liberal, através de uma nova institucionalidade (plurinacionalidade), uma nova territorialidade, (autonomias assimétricas), uma nova legalidade (pluralismo jurídico), um novo regime político (democracia intercultural) e novas intersubjetividades individuais e coletivas (indivíduos, comunidades, nações, povos, nacionalidades).

A reflexão de Boaventura refere-se, especialmente, aos processos constitucionais da Bolívia e do Equador, considerando as dificuldades de construção de um constitucionalismo transformador.

Essa realidade remete à discussão sobre a crise do Direito, calcada no esgotamento do modelo liberal individualista, que não responde mais às necessidades e problemas da sociedade do século XXI. Há, portanto, que repensar o processo de organização social e jurídica com vistas a reinventar o modelo de Estado e Justiça, à construção de um novo paradigma que contemple os anseios de uma sociedade participativa e autônoma.

Os movimentos gerados na América Latina no início do século XXI perpassam pela problemática do desenvolvimento econômico e social, depois de terem suportado, no final do século XX, experiências muito particulares no âmbito da política neoliberal, em que se ampliaram as desigualdades sociais, dada a mobilidade acentuada das pessoas que buscam alternativas de inclusão social, tanto interna quanto externamente aos seus países de origem.

E toda a pedagógica analisada como proposta de libertação esvai-se ao ser comparada com o processo educacional de maneira genérica, como matriz linear, que pretende ensinar. Ensinar Direito? Ensina-se?

Constrói-se? O método de ensinar e o modo de aprender resistem a quase dois séculos, permanecendo intactos em pleno século XXI.

Os currículos permanecem tradicionais e lineares, as disciplinas permanecem inalteradas em comparação ao início do século XVIII, quando surgiram os primeiros cursos de Direito no Brasil.

O ensino jurídico precisa ser libertado, encontrar um novo caminho para a educação brasileira, especialmente a educação jurídica, tendo como propósito renovar o processo de construção dos saberes, fundamentado nas necessidades da sociedade. Uma proposta de renovação do ensino jurídico deve levar em conta as experiências sociais vivenciadas em países da América Latina, analisando o pluralismo jurídico no contexto colonial e pós-colonial e as tendências do Direito a partir da ampliação das demandas populares e do ativismo social, protagonista de novos direitos, que exigem novas formas de organização social.

Na década de 1990, o Brasil tinha 200 cursos de Direito em funcionamento. Em 2010, quando o Brasil tinha 1.240 cursos de Direito, os demais países do mundo somavam juntos 1,1 mil cursos de Direito. Atualmente são 1,3 mil cursos de Direito atuando no País⁴⁷. Diante desse quadro, poder-se-ia imaginar um país com a mais alta cultura jurídica, com a mais densa intelectualidade no campo do Direito; no entanto, não é essa a realidade do Brasil. O acesso aos cursos de Direito ocorre muito em razão da demanda por concursos públicos para carreiras jurídicas no campo da atuação positivista.

Percebe-se, claramente, no campo da formação em Direito no Brasil uma crise epistemológica que se desencadeia sobre o ensino jurídico. Trata-se de uma crise de identidade, em que há necessidade de refletir teórica e analiticamente sobre as funções do Direito na sociedade brasileira. E essa questão precisa ser enfrentada olhando para dois aspectos: o primeiro diz respeito a um Direito que é mero instrumento de organização social e controle, ou seja, um Direito positivista, tecnicista, eurocentrista; o segundo pretende ver o Direito como um mecanismo de inclusão social, que promova o empoderamento individual e coletivo para a efetivação dos processos de democratização e transformação social, para uma cultura de consolidação dos direitos humanos.

⁴⁷ Disponível em: <congressoemfoco.uol.com.br/noticias/brasil-recordista-de-direito-no-mundo>. Acesso em: 12 jan. 2015.

É neste aspecto que se torna necessária a implementação de processos educativos que sejam críticos e ativos, que promovam a democracia, a cidadania, a interdisciplinaridade, que preparem o sujeito global e participativamente, que mudem mentalidades e criem novas posturas para a construção de uma relação diferente da educação jurídica com o mundo, com a vida, com perspectivas diferentes de um processo educativo plural e completo, que promova a reflexão do sujeito consigo e com a sociedade em que vive, que compreenda a realidade social como matéria-prima para a autonomia ética e moral, a partir de uma prática educativa problematizadora, dialógica, humanizadora, libertadora, coerente e articulada com os valores humanos. Para Wolkmer (2001, p. 354-355):

Trata-se de construir uma racionalidade como expressão da realidade histórica enquanto exigência e afirmação da liberdade, emancipação e autodeterminação. Ora, somente uma ampla educação de base, de longo alcance, oferecerá elementos conscientes para propiciar outra racionalidade, configuradora do “novo” no Direito e na Sociedade, bem como instrumentalizará valores e modelos teóricos aptos para captar e expressar tais percepções. Trata-se de uma educação libertadora comprometida com a desmistificação e conscientização, habilitada a levar e a permitir que as identidades individuais e coletivas assumam o papel de novos sujeitos da história, fazendo e refazendo o mundo da vida cotidiana, e ampliando os horizontes do poder societário.

A intenção de construção de uma nova filosofia, uma nova pedagógica libertadora, de uma nova organização social e jurídica surge da necessidade de abertura de um novo caminho, de um novo lugar para o pensamento latino-americano, a partir de uma ética concreta da alteridade, como pressuposto de um pluralismo jurídico comunitário-participativo, que fundamente as práticas dos novos sujeitos coletivos.

O Direito não pode mais ser usado como simples mecanismo de controle social, de segurança, hierarquizado, como um ordenamento constituído de normas, que comporta a aplicação de leis para casos concretos, aplicado por uma autoridade estatal. É necessário repensar toda essa realidade, em seus múltiplos aspectos, pois, ao limitar o campo

de atuação do agente estatal, minimiza-se a possibilidade ou a oportunidade de perceber o humano – para satisfazer as exigências do sistema normativo, ele atua dentro dos limites de uma lei única, a partir de uma racionalidade formal, em seu calculismo, frieza e impessoalidade, dentro de uma perspectiva individualista, que distancia o Direito da convivência e da realidade humanas.

A proposta de uma educação jurídica libertadora perpassa pelo modo de compreender o Direito – não como o resultado de um mero sistema normativo dogmático, em que o juiz é o árbitro, o promotor de justiça é o fiscal da lei, sendo esses os representantes da ordem, e o defensor público é o que cuida dos direitos dos pobres, dos desgraçados, dos desassistidos. Ora, essa compreensão do Direito e do sistema de justiça está equivocada. Pois como conceber a justiça social, a cidadania, a democracia diante de uma realidade tão irreal, tão desigual, especialmente falando da realidade brasileira, de tamanha exclusão social?

A educação jurídica no Brasil precisa assumir um outro papel. É a partir da mudança de cultura no âmbito do processo formativo que o País poderá começar a vislumbrar as rupturas necessárias no contexto do sistema de justiça e organização social. E aqui se está a falar em educação, como possibilidade de preparação para a vida, para o conhecimento, e não em ensino, como processo de transmissão de conhecimentos ou, no dizer de Paulo Freire, “educação bancária”. O que se pretende é uma educação de forma ampla, de completude, de comando, de inclusão, aproximando o Direito da sociedade e a sociedade do Direito.

Diante de tanta diversidade que há no mundo, o Direito precisa ser um mecanismo de emancipação humana, a partir da análise e compreensão dos direitos humanos, numa perspectiva político-jurídica, reorganizando os conceitos sobre ética, democracia, cidadania, ecologia. A educação jurídica precisa inserir-se numa proposta de pedagogia crítica a partir do pluralismo jurídico, de outros debates, outros entendimentos, outras formas de questionar o dominante discurso jurídico.

O exercício necessário será o desafio humano e consciente de ser sujeito e objeto de aprender e de ensinar, por isso do educar, diante da ética de consciência do inacabamento. Os processos pedagógicos precisam ser integrados, não podem ser isolados da realidade fática em que ocorrem, da diversidade das experiências cotidianas, especialmente dos próprios estudantes, porque educação é convivência, alteridade, diversidade. Os estudantes precisam superar o velho modelo da

centralidade do Direito, na lógica individualista e hegemônica que vem se perpetuando nas escolas de Direito no Brasil. É necessário mirar o futuro!

Na verdade o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, em *mundo*. Seu mundo, mundo os homens e das mulheres. A experiência humana no *mundo* muda de qualidade em relação à vida animal no *suporte*. O *suporte* é o espaço, restrito ou alongado, ao que o animal se prende ‘afetivamente’ tanto quanto para resistir, é o espaço necessário ao seu crescimento e que delimita o seu domínio. É o espaço em que treinado, adestrado, ‘aprende’ a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas. (FREIRE, 2011, p. 50).

No atual contexto, os jovens estão inseguros sobre o futuro. O cenário positivista imprime uma expectativa de sucesso na pauta das atividades pedagógicas dos estudantes. São características injustas dessa realidade, em que parece haver uma completa mutilação do tempo, em que professores e estudantes tornam-se vítimas de um sistema que os impele à sujeição de jornadas infundáveis de trabalho, muitas vezes triplas, aprisionando-os numa realidade tecnicista de (de)formação jurídica em que o ensino jurídico continua tratando dos fenômenos sociais, culturais e epistemológicos do Sul com referencial teórico centrado no Norte.

Há a necessidade de uma definição para uma outra epistemologia do Direito; porém, para isso, será necessário revisitar os conceitos clássicos de Estado, soberania, justiça, direitos humanos, igualdade, liberdade, emancipação, para incluir formas de organização política e social na tomada de consciência de um novo Direito, que nasce dos oprimidos; de uma nova proposta civilizatória comunitária e

participativa, que reivindica o respeito à pluralidade e à diversidade do mundo, especialmente da América Latina.

Diante de uma sociedade excludente e contraditória, em que as desigualdades e as injustiças sociais têm-se tornado cada vez mais acentuadas, é urgente pensar as bases para uma educação focada na democracia, na cidadania, na pluralidade, na interdisciplinaridade, na alteridade. Nesse sentido, considerando que o aprofundamento científico sobre a alteridade é recente, precisará receber maior atenção para encontrar os mecanismos efetivos para a condução de uma prática educativa que sirva a um contingente de pessoas cada vez mais plural.

O termo educação bicultural foi utilizado, inicialmente, para designar as ações institucionais que levavam em consideração a diferença cultural dos alunos [...]. A transição para a noção de intercultura nos anos 80 ganha novas proporções de caráter propositivo e político-pedagógico [...] além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição de conhecimento cultural de outros povos [...]. Das preocupações marcadamente lingüísticas, características da educação bicultural e bilíngüe, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos. (SILVA, 2002, p. 21).

As abordagens socioculturais da alteridade configuram-se como um campo complexo e híbrido às novas análises e perspectivas; são uma área de grande abrangência de estudos e de profícua interação com visões distintas. “Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.” (FLEURI, 2003, p. 497).

O arquétipo tradicional, eurocêntrico, de construção social não encontra mais espaço na atual sociedade. Os modelos tradicionais de família, igreja, que anteriormente seguiam um rígido padrão formal, não existem mais; por conseguinte, a sociedade plural cada vez mais apresenta opções não estatais, produzindo outros mecanismos de poder:

O pluralismo contemporâneo exprime uma tendência não somente antidespótica, mas também

antiestatal [...] com as teorias pluralistas da sociedade e do Estado acontece uma autêntica inversão na interpretação do desenvolvimento histórico: enquanto na sociedade medieval até o grande Leviatã observa-se um processo de concentração do poder [...] com o advento da sociedade industrial está acontecendo um processo inverso, com fragmentação do poder central, explosão da sociedade civil e posterior socialização do Estado. (BOBBIO, 1999, p. 17).

No mundo globalizado, a função do Estado parece cada vez mais despersonalizada. Percebe-se que o que originariamente lhe competia intervir, especialmente no contexto das relações sociais, está inserido no âmbito de obrigações que serviam ao século iluminista, e atualmente não lhe compete mais. Por outro lado, percebe-se uma outra postura esvaziada também quanto ao sentido da cidadania, do engajamento e da liberdade de ação. A identidade é provisória e carece de reconhecimento; em qualquer relação, passa por interferências, precisando ser ressignificada. “Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal-coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados.” (BAUMAN, 2005, p. 18-19).

Em face dos desafios impostos pela ordem neoliberal – e das classes dirigentes que gerenciam o processo da globalização (GIDDENS, 1991) –, diferentes iniciativas vêm se desenvolvendo na sociedade como um todo, inserindo-se também no campo educacional.

A noção de interculturalidade está entre as propostas emergentes, na busca pela construção da diversidade. Nesse contexto, a intercultura propõe-se a trabalhar e a superar a atitude de “temor” perante o “outro” e pretende uma leitura positiva da pluralidade cultural, social, política e econômica.

Na ética capitalista, considerada uma ética geral, que pode ou não ser apoiada pela sociedade, amplia-se o “alicerce ético neoliberal econômico, político e cultural”. Para Sidekum (2002a, p. 195), “Emerge uma consciência política e econômica em relação à situação da nova ordem mundial [...] a emergência de uma consciência da exclusão social e do clamor para uma participação real e efetiva na mesa das negociações de todos nas mesmas e iguais condições.”

A proposta é de uma construção mais humanizada do Direito, “[...] em que os direitos fundamentais estejam associados a preceitos éticos e apresentem como desafios não mais a sua criação, mas a sua

implementação de forma concreta no mundo contemporâneo.” (BOBBIO, 1997). Assim, pressupõe-se o exercício de um Direito diferente, a partir de uma outra compreensão de seu papel na sociedade, mais socialmente integrado e não coercitivo. Para tanto, é necessário pensar um novo modelo para a compreensão dos valores éticos, integrados e ancorados na alteridade.

Necessário, também, se faz resgatar a dignidade humana, na construção do respeito e da responsabilidade com o Outro, tendo na educação intercultural um sentido. “A globalização cria também uma nova consciência dos direitos às diferenças. A filosofia intercultural é uma nova orientação no estudo da filosofia e serve como resposta para os grandes desafios éticos na era da globalização.” (SIDEKUM, 2002a, p. 196).

O Brasil precisa galgar uma pedagogia jurídica capaz de alavancar outro modelo educacional, socialmente comprometido com a realidade contemporânea e epistemologicamente mais efetivo, que não acolha apenas as razões de regulação do mercado, poder coercitivo, mas que primorosamente atue na reforma do ensino jurídico, produzindo um novo Direito, para uma sociedade sedenta por novos atores, protagonistas para outras formas de aprendizado e produção do conhecimento, que promovam a inserção da cidadania por meio das escolas de Direito comunitárias e façam dos estudantes os principais sujeitos formadores de opinião e de ação propositiva da realidade social. Exemplo de que isso pode acontecer é a experiência do Projeto de Extensão Comunitária Jurídica do Curso de Direito da Unochapecó – PECJur⁴⁸.

⁴⁸ O Projeto de Extensão Comunitária Jurídica da Unochapecó (PEcJur), composto por estudantes e professores do curso de Direito, teve a iniciativa de promover um movimento social que trabalhou na conscientização sobre a importância da criação da Defensoria Pública no Estado de Santa Catarina, direito constitucional que vinha sendo sonogado, e do qual os cidadãos sequer tinham conhecimento. A mobilização ganhou força pelo protagonismo dos estudantes, professores e toda a comunidade acadêmica da Unochapecó, que promoveu caravanas em toda Santa Catarina para conscientizar sobre esse Direito, promoveu abaixo-assinado e encaminhou petição à Assembleia Legislativa do Estado, pugnando o cumprimento da Lei. A iniciativa propiciou o debate catarinense e no Brasil, bem como ações de constitucionalidade em conjunto com toda a sociedade civil e a Associação Nacional de Defensores Públicos (ANADEP), que resultou na determinação,

O Brasil enfrenta uma realidade bastante difícil no campo da educação, trata-se dos efeitos perversos que o País vem vivenciando ao longo dos anos. E a questão do sujeito heterogêneo está presente nas demandas que exigem uma habilidade maior para entender a educação para além dos conteúdos implícitos no desenvolvimento do aprendizado. Trata-se da necessidade de exercitar a convivência e o respeito ao Outro no fazer pedagógico.

A formação das identidades depende dos processos de socialização e de ensino-aprendizagem que ocorrem de acordo com as características físicas, cognitivas, afetivas, sexuais, culturais e étnicas dos envolvidos nos processos educativos. A busca da autonomia e da emancipação do sujeito perpassa pelo modo como ele encara a sua sobrevivência na sociedade contemporânea e a superação da ordem social, promovendo sua participação ou não nos rumos da educação que se pretende democrática para possibilitar a articulação permanente dos saberes e o respeito às diferenças, em que todos possam participar dos processos de organização e decisão.

No Brasil, o ano de 1988 promoveu um divisor de águas na democracia: a Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada e, com ela, os anseios de uma sociedade mais justa foram construídos. A Constituição de 1988 assegurou nos artigos 215 e 242, § 1º,⁴⁹ o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino relativo às diferentes etnias na formação do povo brasileiro.

A necessidade de inclusão da condição pluriétnica na história da educação brasileira vinha sendo disseminada há muito tempo, no entanto só encontrou ressonância quando ocorreu a mobilização da sociedade. Associadas ao currículo da educação em geral no Brasil

pelo STF, da criação da Defensoria Pública em Santa Catarina, sob pena de responsabilidade do senhor governador do estado.

⁴⁹ Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 242. O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.

§ 1º – O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

também estão a cultura, a identidade e a etnia – o que precisou de muitos debates e mobilizações para ser conquistado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos na década de 1990 pelo Ministério da Educação, estabeleceram os temas transversais na educação brasileira, incluindo a diversidade cultural. Na área de História, destacam a importância do conhecimento histórico do Brasil, com o objetivo de crítica à visão eurocêntrica estabelecida na identidade do País. Permeia a proposta toda a construção da identidade nacional, observando-se a importância das identidades individuais, sociais e coletivas.

Entre os avanços oriundos dos movimentos sociais negros, tem-se a criação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003⁵⁰. A referida legislação provocou inúmeras controvérsias, o que levou à necessidade de uma conscientização maior na sociedade brasileira pelos movimentos sociais e de educadores, a fim de amenizar as reações racistas que ainda fazem parte da cultura nacional. Contudo, os debates sobre o racismo e sua relação com a educação continuam muito intensos na sociedade e na academia, e, de certa forma, introduzem a geopolítica do conhecimento nas lutas relativas à noção de identidade nacional.

A Lei 10.639⁵¹ constitui-se num avanço como política afirmativa na educação básica brasileira, no entanto, destaca que há no Brasil um racismo estrutural que produz ainda mais desigualdades e injustiças. Reforça, pois, a necessidade de valorização e reconhecimento da diversidade, bem como a superação do etnocentrismo e do

⁵⁰ Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

⁵¹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

eurocentrismo no contexto da realidade brasileira, pois é muito forte o preconceito quanto à história da África e dos afro-brasileiros.

Ao inserir a obrigatoriedade no currículo do reconhecimento das diferenças políticas, sociais, culturais, também demonstra uma perspectiva que vem mudando na educação brasileira. Observa-se, ainda, que a referida lei dá algumas pinceladas quanto à colonialidade do poder, do saber e do ser, propondo algumas construções teóricas à emergência da diferença colonial no Brasil e afirmando uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia descolonial, o que é muito positivo. Nesse sentido, é importante criar estratégias pedagógicas de valorização das diferenças, reforçando a luta antirracista e o questionamento das relações étnico-raciais preconceituosas e discriminatórias.

Há uma nova perspectiva na educação brasileira, a partir de algumas decisões políticas importantes, que repercutem fortemente nas questões pedagógicas: inclui todos os cidadãos numa sociedade multicultural e pluriétnica para uma educação plural, intercultural e de valorização das identidades. No entanto, por outro lado, cria-se um impasse gigantesco, considerando que não basta ter uma fundamentação teórica não eurocêntrica, é necessário mudar culturalmente a forma de fazer a educação brasileira, que tem em sua essência docentes formados na escola tradicional.

Há um problema assimétrico, nesse caso, pois como fazer chegar à sala de aula todas essas propostas maravilhosas? Trata-se de um entrave epistemológico, que precisa ser superado para efetivar uma pedagogia descolonial e intercultural crítica para a superação dos padrões epistemológicos hegemônicos que estão enraizados na educação brasileira.

A educação é um direito humano fundamental e, sendo um direito universal, indivisível e interdependente, ao assegurá-lo a todas as pessoas, imediatamente um conjunto de direitos humanos estará sendo implementado. Tal *status* de direito humano é reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, art. 26), bem como no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC, 1966).

Na perspectiva da inclusão, essa afirmação se fragiliza, pois sabe-se que a educação praticada nas escolas, desde o fundamental até o superior, exclui pessoas e grupos sociais. É necessário propor um projeto de libertação humana, de bem viver e felicidade existencial, que tenha fundamento nas diferenças culturais – riquezas que podem fundir-

se para criar alternativas possíveis de melhor convivência humana em sociedade.

No Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, está reconhecido (artigos, 13 e 15) que as pessoas têm o direito de expressar, criar e difundir seus trabalhos no idioma de sua preferência e em particular na língua materna; o direito a uma educação de qualidade que respeite plenamente a sua identidade cultural; de poder desfrutar do progresso científico e de suas aplicações; de beneficiar-se da proteção dos interesses morais e materiais de toda profusão científica, literária; bem como de exercer e participar da vida cultural de sua escolha e exercer suas próprias práticas culturais.

No contexto Interamericano, o Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos, o Protocolo de San Salvador (1988), ao tratar dos direitos culturais, em seu artigo 13, assegura o direito à educação, no pleno desenvolvimento humano e da dignidade, visando ao fortalecimento da dignidade, aos direitos humanos, ao pluralismo ideológico, às liberdades fundamentais, à justiça e à paz.

3.4 Panorama do ensino jurídico no Brasil do século XXI

O Brasil é o país que tem o maior número de faculdades de Direito em funcionamento. Juntos, todos os países do mundo não somam o número de cursos em funcionamento no Brasil. Só por esse dado o Brasil poderia estar mais avançado no processo de preparação jurídica. Mas esse não é o problema fundamental. O que atualmente preocupa é a falta de ressonância entre o ensino formal e as necessidades da sociedade no âmbito da formação jurídica, de uma educação que realmente prepare o sujeito para o exercício de uma profissão.

A preocupação maior reside justamente no fato de que o ensino do Direito está em desacordo com a realidade, com o ensino da condição humana na atualidade – não atende às expectativas dessa sociedade. Trata-se de um ensino preocupado em assegurar o conhecimento das leis e do direito positivo, desviando da compreensão crítica do Direito como um mecanismo não estático, mutante e que não pode mais suportar uma lógica maniqueísta que o afasta cada vez mais da sociedade, da sua realidade. Sua base está na organização de um método, que deve ser ensinado, que vale para todos, em que as habilidades críticas são desenvolvidas em disciplinas introdutórias, depois em disciplinas profissionalizantes, padronizadas e que servem a uma lógica comum, de conhecimento e aplicação das leis para um sistema regulador.

O Brasil, considerando a sua realidade econômico-social, pode criar as condições para desenvolver uma cultura jurídica diferenciada, mirando uma educação jurídica crítica, problematizadora da realidade social. O atual modelo de ensino jurídico vem contribuindo para a manutenção da crise no ensino de Direito, que tem tomado maior proporção nas últimas décadas. Enfrentar essa crise requer sua compreensão e, para tanto, é necessário questioná-la.

Diante das desigualdades sociais no âmbito da América Latina, é preciso repensar todo o sistema de justiça, a fim de oportunizar a reinvenção da atual organização social, que tem profundas raízes no processo colonizador, que não enxerga além dos paradigmas já reconhecidos, essencialmente individuais, normativos, burocratas, positivistas e excludentes, fundados exclusivamente no modelo de dominação colonial e capitalista.

Para Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 13),

Somos herdeiros das promessas da modernidade e, muito embora as promessas tenham sido auspiciosas e grandiloquentes (igualdade, liberdade, fraternidade), temos acumulado um espólio de dívidas. Cada vez mais e de forma mais insidiosa, temos convivido no interior de Estados democráticos clivados por sociedades fascizantes em que os índices de desenvolvimento são acompanhados por indicadores gritantes de desigualdade, exclusão social e degradação ecológica. [...] Se as promessas da modernidade continham em si um vigoroso potencial emancipatório, o afunilamento desse projeto político-cultural, a par do avanço e da consolidação do capitalismo como modo de produção, transformou a emancipação e a regulação social em duas faces da mesma moeda.

O modelo de ensino jurídico oferecido atualmente não reflete as necessidades de preparação profissional e humana condizentes com a sociedade globalizada, que se transforma velozmente. Repensar essa sociedade altamente complexa, plural e intercultural é fundamental para a proposição e organização de uma nova educação jurídica, que desvende o manto do isolamento sob o qual repousa a ideia de conhecimento jurídico ao longo dos dois últimos séculos no Brasil e na América Latina. Santos (2007, p. 81) aponta desafios:

Passo a referir outra grande transformação do judiciário com vista a levar a bom termo a revolução democrática da justiça: o ensino do direito e a formação. [...] A despolitização da regulação social, o aumento das desigualdades sociais, a globalização das sociedades são realidades que criam um novo contexto a exigir novas funções à prática jurídica. É por isso, que o ensino do direito e a formação, e muito especialmente a formação permanente, assume uma importância central, não só no aumento da eficácia do sistema judicial como, fundamentalmente na sua transformação. O principal desafio que se coloca nesse contexto é que todo o sistema de justiça, incluindo o sistema de ensino e de formação, não foi criado para responder a um novo tipo de sociedade a um novo tipo de funções. O sistema foi criado, não para um processo de inovação, de ruptura, mas para um processo de continuidade para fazer melhor o que sempre tinha feito.

É necessário avançar do pensamento político-jurídico convencional, de governos centralizados, do Estado de Direito, para criar uma outra cultura jurídico-social, que articula o pluralismo jurídico a partir da proposta do constitucionalismo latino-americano, pois os modelos de organização social e de Estado estão esgotados, não atendem mais às expectativas da sociedade do século XXI. Essa sociedade vem sofrendo o aumento das desigualdades, da violência, do consumismo, da falta de união para a finalidade de uma construção social e coletiva, de uma justiça mais horizontal e informal. Diante desse contexto, a educação jurídica assume um importante papel.

O constitucionalismo latino-americano, que surge dos movimentos sociais, estabelece um diferencial no processo de organização social dos povos andinos. A diversidade dos grupos e dos povos e a tentativa de integração estabelecida por uma identidade étnica politizada fazem ressurgir a cultura política indígena na luta por recursos naturais estratégicos, rompendo a ideia do Estado-nação e requerendo a criação de um Estado plurinacional, estabelecendo um novo marco jurídico, o constitucionalismo intercultural, para um novo Estado, com o objetivo de superar o modelo liberal, o domínio colonial e reestruturar as relações políticas e sociais.

A partir desse novo cenário, surgem novos processos reivindicatórios de direitos, propostas de reformulação das instituições públicas, de legitimação do Estado descolonizado, cujo debate se instaurou a partir da realidade pluriétnica, com a satisfação das necessidades concretas da população, sempre com a permanente participação crítica das pessoas no processo de construção do Estado plurinacional.

Para a Bolívia e o Equador, o século XXI chegou com uma nova expectativa, pois as lutas dos movimentos sociais, setores de esquerda e agremiações políticas ascenderam diversas matrizes teóricas para novas perspectivas no âmbito da efetivação dos valores e dos direitos humanos. As experiências da Bolívia e do Equador retratam as possibilidades de avanços para a construção de novas alternativas e fazem pensar a possibilidade de aliar a justiça e o pluralismo, na perspectiva da interculturalidade, como um caminho a ser percorrido na construção de um novo Direito e de uma nova sociedade, mais iguais, justos e humanizados.

Nesse sentido e olhando para essa nova realidade, a educação precisa passar por mudanças, quebrar alguns paradigmas. Os cursos jurídicos podem constituir-se a partir de uma nova proposta de formação profissional, inclusiva, participativa, democrática e cidadã, que compreenda e atenda as exigências da nova sociedade que está emergindo. Nessa diretriz, os cursos jurídicos devem romper com o processo de formação jurídico-dogmática, que não enxerga as mazelas sociais, primando por um processo de formação que agrega a inserção comunitária, a partir da necessidade de conhecimento dos problemas sociais e de uma outra organização social, mais democrática, justa e inclusiva. Para Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 82), isso significa um projeto de refundação democrática da justiça:

Estou convencido de que, para a concretização do projeto político-jurídico de refundação democrática da justiça é necessário mudar completamente o ensino e a formação de todos os operadores de direito: funcionários, membros do ministério público, defensores públicos, juízes e advogados. É necessária uma revolução. Em relação aos profissionais, distingue-se entre a formação inicial e a formação permanente. Ao contrário do que sempre se pensou a formação permanente é hoje considerada a mais importante. [...] Temos que formar os profissionais para a

complexidade, para os novos desafios, para os novos riscos. As novas gerações vão viver numa sociedade que, como eu dizia, combina uma aspiração democrática muito forte com uma consciência da desigualdade social bastante sólida. E, mais do que isso, uma consciência complexa, feita da dupla aspiração de igualdade e de respeito da diferença.

É necessário o rompimento com a lógica de que o conhecimento técnico do sistema judicial é suficiente ao processo de formação profissional. Ora, uma mudança na maneira de organizar as propostas pedagógicas dos cursos jurídicos, com base numa educação pluralista, democrática e antidogmática para a preparação autônoma e emancipatória da pessoa, é imprescindível para aliar o ensino, com pesquisa, com extensão, fugindo do paradigmático conhecimento das leis e dos códigos.

As questões fundamentais que embasam esta pesquisa consistem em compreender se pedagogicamente o sistema de ensino e de preparação profissional na área jurídica no Brasil está apto a responder às demandas da nova sociedade que está emergindo. Se é possível construir um novo currículo de formação nos cursos jurídicos que tenha como premissa a despolitização do Direito dada sua função na organização social. Se no âmbito do ensino jurídico é possível provocar uma transformação democrática da justiça. Se uma mudança de paradigma no modo de ensinar o Direito, baseada numa educação com visão jurídica pluralista, democrática e antidogmática, para a autonomia e emancipação do homem, é possível.

Wolkmer (2001) fundamenta uma nova cultura no Direito a partir do pluralismo jurídico democrático-participativo, cujos ensinamentos são marcados pelo culturalismo histórico humanista, voltado para um projeto alternativo, como mostra sua obra, que rompe e tira de uma condição quase sacra a dogmática lógico-formal imperante em dado momento da cultura jurídica do País, criando condições e pressupostos ao processo estratégico/pedagógico de “esclarecimento”, “autoconsciência”, “emancipação” e “transformação social”. O histórico humanista serve, primeiramente, para contextualizar o entendimento de opções políticas e ideológicas influentes no positivismo jurídico estatal; em segundo lugar, para fundamentar a crítica às concepções da teoria jurídica tradicional dominante, de modo que se possa contribuir para uma conscientização que leve à “[...] discussão teórico-prática e à

modificação de valores e posturas na busca de uma visão jurídica mais pluralista, democrática e antidogmática.” (WOLKMER, 2006, p. XV).

Importante também é a análise de Luis Alberto Warat, que, em determinado momento da transição do século XX ao XXI, trouxe reflexões e argumentos para ensinar a construção de um modelo de educação jurídica para o presente século. Eis que o ensino jurídico que se está a discutir foi criado na história do pensamento científico ocidental, constatando-se a transitoriedade de verdades consideradas, que foram aceitas consensualmente ao longo do tempo; neste momento, é encarado como um ensino tradicional, desfavorável à formação do jurista, tendo em vista a realidade social e o contexto democrático da atual sociedade, que clama por mudanças de rumo no campo da educação jurídica, voltadas a uma epistemologia do Sul, como propõe Boaventura de Sousa Santos.

Na década de 1980, Warat já ponderava que a prática jurídica só seria alterada se as crenças-matrizes que organizam sua ordem simbólica fossem transformadas. E tal transformação passaria pela emancipação da pedagogia do direito, isto é, a reformulação de seu imaginário instituído (WARAT, 1988). Em seus estudos, Warat mostrou uma nova maneira de como se tornar um intelectual do direito, sem preocupar-se com o passado, nem com o futuro das teorias jurídicas. A visão de Warat segue o pensamento de representantes de searas variadas do conhecimento humano. Aí se incluem tanto os franceses Barthes, Deleuze, Guattari e Foucault quanto o alemão Nietzsche, que lhe inspiraram a querer ser um pensador singular. A interpretação do direito de Warat e a forma como vê o seu ensino são marcadas pela indagação e exploração de caminhos e propostas que lhe permitem tanto recorrer a práticas múltiplas e cambiáveis quanto ter liberdade para inventar conceitos.

Warat deixa clara a sua oposição à lógica positivista de Kelsen. Ao se referir ao ensino do Direito, afirma: “Como mortos que falam da vida, o saber tradicional do Direito mostra suas fantasias perfeitas na cumplicidade cega de uma linguagem sem ousadias, enganosamente cristalina, que escamoteia a presença subterrânea de uma ‘tecnologia da alienação’.” (WARAT, 1997, p. 42). Trata-se de utopias fantasiadas de si mesmas que explicam com razões consumidas pela história novas formas de legitimação das práticas ilícitas do Estado.

Já na década de 1980 Warat escrevia sobre a necessária mudança no ensino tradicional do Direito. Passados mais de 40 anos, novamente retoma-se a imperiosa necessidade de sua ressignificação, pois trata-se de uma proposta que está em total desacordo com a realidade. Os cursos de Direito e suas matrizes pedagógicas precisam emancipar-se,

transformar-se, pois têm arrastado consigo um processo de ensinagem legalista e subordinador.

O ensino em Direito precisa ser renovado, algo novo, altruísta, humano, vivo, olhando a existência humana; que reavalie as práticas do Direito e inclua as práticas dos deveres humanos do sujeito na sociedade; que contribua com a preparação de homens e mulheres capazes de assumir dignamente seu papel social; que se coloque a favor das grandes lutas da humanidade.

Não há mais como conceber, no atual contexto, que o professor continue sendo a única referência de saber, num ensino fundado numa pedagogia liberal-tradicional, que vem sendo conduzida a reboque e em que o magistrado seja o único a dominar e conhecer as leis, capaz de aplicá-las ao caso concreto.

Desenhei um retrato-robot do magistrado em Portugal, a que contrapus um novo perfil e a formação que deve ser dada em função desse perfil. Suspeito que o retrato-robot do magistrado brasileiro não será muito diferente. Ao desenhá-lo, certamente vou cometer injustiças contra muitos magistrados. Trata-se, contudo, apenas de um retrato-robot que, naturalmente, não tem que retratar todas as situações particulares. Qual é, então, a grande característica desse retrato? Domina uma cultura normativista, técnico-burocrática, assente em três grandes ideias: a autonomia do direito, a ideia de que o direito é um fenômeno totalmente diferente de tudo o resto que ocorre na sociedade; uma concepção restritiva do que é esse direito ou do que são os autos aos quais o direito se aplica; e uma concepção burocrática ou administrativa de processos. (SANTOS, 2007, p. 83).

O ensino do Direito precisa ser sacudido, mexido, precisa enxergar a realidade social e enfrentar as ameaças que se instalam no movimento da sociedade e da existência humana, para que a educação jurídica possa efetivamente contribuir no exercício dos direitos, da cidadania, da democracia, da dignidade, para a construção de uma outra sociedade, mais humana, mais justa, de bem viver, de maneira que a interdisciplinaridade aconteça e sejam descartadas as verdades

preestabelecidas e padronizadas, de um Direito que não se encaixa mais nesta sociedade violenta, corrupta, antiética, imoral.

O Direito precisa ser construído no espaço do encontro, da discussão, do debate, em que professores e estudantes articulem o saber de maneira que cada um se comprometa como humano, respeitando as diferenças, atuando de forma heterogênea, superando o ensino transmissivo, com vistas a uma educação transformadora que discuta o papel do Direito na sociedade, bem como o fazer dos atores jurídicos, para a organização de uma pedagogia jurídica capaz de superar o modelo transmissivo, hierárquico, normativo, regulador que está posto.

O sistema de justiça da atual sociedade está desgastado, ultrapassado, em complexa crise. Trata-se de um modelo pedagógico tradicional liberal, criado para uma sociedade que não existe mais, que precisa ver os movimentos que estão correndo na comunidade, no bairro, nas relações humanas, que por si só estão gerando direitos, deveres, despertando necessidades e cuidados. As pessoas não são iguais, são diferentes; e essas diferenças precisam ser percebidas para que seja possível entender a nova sociedade que está emergindo. A Deusa da justiça precisa tirar a venda dos olhos para enxergar os problemas do mundo. Não é mais possível a sua cegueira diante de tantas dificuldades, de tantas injustiças, de tanta falta de humanidade. É necessário enfrentar essa crise e compreendê-la, para superá-la.

O atual ensino jurídico está voltado para a transmissão de conhecimentos, para um direito pronto, desproblematizado, produzido. O que se pretende é um ensino do Direito que valorize os direitos e deveres humanos, que respeite as diferenças, que produza crítica e que não aceite verdades absolutas. Um Direito que escute e sirva à sociedade, coletiva, participativa, plural e democrática.

Analisar a educação jurídica na América Latina é fundamental para entender a crise da cultura jurídica tradicional e avaliar possibilidades de reformulação do ensino do Direito a fim de criar uma nova cultura jurídica, que tenha como fundamento a preparação profissional com consciência social, cidadã, considerando que os cursos jurídicos atuam numa prática pedagógica tecnicista, positivista e hegemônica, reproduzindo uma concepção juricista do ente Estado como poder institucional.

Desde a Revolução Francesa começa-se a falar da igualdade de todos os cidadãos. Esta igualdade determina a submissão de todos ante a lei. Todos têm direito a que a lei não lhes seja aplicada

arbitrariamente. Nada se diz da igualdade de participação efetiva na formação das leis. Nem do direito de todos a que sejam respeitadas suas diferenças. Tratar os homens ignorando a diferença de seus desejos é ignorá-los e submetê-los a certos desejos institucionalmente triunfantes. Psicanaliticamente falando: ignorar que os outros são diferentes é aniquilá-los como seres com existência autônoma.

Uma nova hierarquia se estabelece, desta maneira, sob a forma de uma sociedade individualista e administrativa. Se todos se tornam juridicamente iguais, eles vêm a ser igualmente dominados por uma instância que lhe é superior. A uniformidade, a igualização e a homogeneização do indivíduo facilitam o exercício do poder absoluto em vez de impedi-lo.

Estamos no coração da concepção jurídicista, que dilui todas as dimensões do exercício institucional do poder na lei. O caráter geral desta é levantado como garantia, tanto da liberdade como da igualdade. Estamos diante das crenças matrizes do imaginário liberal, que consegue ver o Estado como mais além de um poder institucional. Esse caráter geral da lei é, por outro lado, erigido em seu próprio fundamento e, por conseguinte, como fundamento também do Estado. Este é sujeito exterior à sociedade, que encarna o bem comum e funda sua existência e sua ação racionalizadora no Direito. (WARAT, 2004b, p. 326).

Intenta-se viabilizar uma proposta de educação plural, intercultural e interdisciplinar para a compreensão dos problemas sociais, visando à emancipação e à autonomia, propondo uma mudança de orientação epistemológica, de forma a renovar a teoria crítica do Direito e a criação de Escolas de Direito que tenham a finalidade de enfrentamento dos problemas da sociedade, que reconheçam as diferenças, a pobreza, a marginalidade. Há que se encontrar um novo caminho para a educação jurídica na América Latina, com o propósito de renovar o processo de construção dos saberes com fundamento nas necessidades de sociedade e da libertação do homem.

O ensino jurídico, para formar bacharéis qualificados humanamente e profissionalmente, precisa ser mais do que um ensino de

leis; precisa ser, na verdade, uma educação jurídica voltada aos problemas sociais, que impedem, na prática, a efetivação dos direitos.

O reflexo do ensino tradicional e dogmatizante resulta em grandes prejuízos para a sociedade. Isso porque é da essência do Direito ser questionador de temas políticos e sociais, olhando justamente para o fato social, para os acontecimentos da sociedade, na sua pluralidade e interculturalidade. Para Wolkmer (2001, p.355),

Em suma, estamos numa fase de transição paradigmática, cuja proposta de pluralismo jurídico comunitário-participativo é uma tentativa inicial de “sistematizar” os primeiros indícios e os sintomas de uma realidade que já existe informal, subjacente e subterraneamente. O pluralismo ampliado e de novo tipo, enquanto referencial de validade, não é uma imposição dogmática, mas uma proposta estimuladora em constante redefinição – não tem a pretensão de buscar e oferecer uma resposta estanque e pronta para tudo, pois é um modelo aberto e contextualizado que vais e completando [...]

Fruto de grandes discussões na academia, é realidade que, cada vez mais, assuntos polêmicos e importantes da contemporaneidade são levados ao Poder Judiciário para que este se posicione e julgue – ainda maiores são as pressões para essas decisões. Por isso, o ensino dogmatizado e regulador enfraquece a comunidade jurídica e, conseqüentemente, os debates e críticas, bem como as respostas mais adequadas às necessidades da sociedade.

A primeira reflexão que precisa ser feita é sobre a necessidade de desconstrução desse modelo colonizado, de um padrão de ensino que se constituiu na transmissão de conhecimentos. Em sua maioria, as faculdades de Direito ainda veem o ensino de maneira muito restrita, compreendendo o Direito como um conjunto de leis, como comando inflexível de regras, passando aos estudantes a necessidade de decorar textos e códigos para regular um padrão de sociedade.

Ocorre que a sociedade mudou e a educação necessita passar por transformações para suprir as necessidades da sociedade deste século XXI. A educação jurídica, influenciada pelo ensino tradicional e dogmatizador, não foge disso; ora, essa transformação deve iniciar pela Teoria do Direito. Fruto de um conceito formal e limitado de ciência, essa disciplina, pelo seu espaço estratégico como embasamento à

construção de um conhecimento crítico da ciência do Direito, pode ser a porta de entrada da reestruturação que o Direito necessita.

A nova educação deve, portanto, preparar todos os indivíduos humanos e todas as nações para se colocarem acima dos dogmas, crenças e interesses particulares em benefícios de todos; deve preparar, por conseguinte, para a cooperação, para o entendimento e para o acordo comunicativo. Ela deve preparar para o respeito ético ao processo de formação cooperativa de um consenso racional, na qual todos participem, na medida em que este se justifique, como o melhor argumento. (COSTA, 2006, p. 175).

A educação é um instrumento de construção de cidadãos de uma comunidade planetária, com responsabilidades planetárias, capazes de compreender que, apesar das diferenças, deve haver disposição ao diálogo e à identificação de soluções comuns aos problemas da humanidade.

Este capítulo, em síntese, abordou a necessária aproximação e articulação para a construção de uma educação jurídica para a alteridade, sustentada nas diretrizes da filosofia da libertação, de Enrique Dussel, e na pedagogia da libertação, de Paulo Freire, articuladas na proposta emancipatória de Antonio Carlos Wolkmer, a partir do reconhecimento de um novo paradigma, denominado pluralismo jurídico comunitário-participativo. Esse paradigma, ao integrar grupos, sujeitos coletivos e pessoas em torno de uma unidade comum, não inviabiliza a existência do Estado, apenas dinamiza e interage, de forma compartilhada e aberta, propondo um novo modo de “conceber a racionalidade e os novos sujeitos – os coletivos”. No próximo capítulo, tratar-se-á sobre uma proposta de educação jurídica para o “bem viver”, fundamentada na pluralidade e na interculturalidade latino-americanas.

CAPÍTULO 4

POR UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA À AMÉRICA LATINA BASEADA NO BEM VIVER: UMA PRÁTICA INTERCULTURAL E PLURAL

É talvez a maior missão, a mais nobre de toda a história humana, que é aquela que consiste não apenas em salvar a humanidade do desastre na direção do qual ela vai, mas, talvez, através dessa salvação, preparar, quem sabe, um mundo novo, que não vai resolver todos os problemas automaticamente, mas que abrirá um caminho, um novo caminho.
(Edgar Morin)

Nunca é demais reiterar o que preconiza Edgar Morin (2003), que enaltece esse novo caminhar – para a construção do outro mundo, será necessário compreender e aprender os problemas globais, conjugando a unidade e a diversidade, o que requer fundamentalmente uma reforma do pensamento⁵², que, ao mesmo tempo, depende de uma reforma na educação. Ambas as reformas são intrinsecamente dependentes. E ambas são decisivas para repensar e refazer um outro projeto civilizatório, em aliança militante com todas as formas vivas do continente⁵³.

⁵² “A reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo. Com isso, tornar-se-ia possível frear o debilitamento da democracia que suscita, em todos os campos da política, a expansão da autoridade de experts. De especialistas de toda a ordem, que limitam progressivamente a competência dos cidadãos, condenados à aceitação ignorante daqueles que são considerados conhecedores, mas que de fato praticam uma compreensão que rompe com a contextualidade a globalização dos problemas. O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só se torna possível por meio de uma reorganização do saber na qual seriam ressuscitadas, de uma nova maneira, as noções trituradas pelo parcelamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo e a própria realidade.” (MORIN, 2007, p. 26).

⁵³ “No século que se findou, dois projetos de sociedade fracassaram relativamente ao processo civilizatório: um porque privilegiou o eu, eliminando o nós, e o outro porque privilegiou o nós, desconsiderando o eu. Neste novo século, confrontam dois projetos antagônicos de sociedade: um subordina o social ao econômico e ao império do mercado, outro prioriza o social. Faz-se necessário construir um projeto de sociedade onde o ser humano seja resgatado na sua plenitude de eu e nós, com base na prioridade

[...] o sol iluminará na terra unicamente homens livres que não conhecem outro senhor que não seja a sua própria razão; a desigualdade entre os povos desaparece e todos em conjunto, sem guerras nem conflitos, gozarão dos benefícios da civilização; o aperfeiçoamento moral do homem e a racionalização das instituições terão por resultado a eliminação dos preconceitos, o aumento da felicidade tanto individual como coletiva, a supressão dos conflitos entre o indivíduo e a sociedade, etc. – idéias, imagens, todas elas, trabalhadas e reelaboradas pelas utopias. Ora, esta visão vindoura tem como base a ‘esperança garantida’ toda a marcha da história humana, assim como as leis ‘constantes e necessárias’ que a comandam. (BACZKO, 1998, não paginado).

Não podemos continuar a aceitar a versão fatalista da história, os argumentos do sistema capitalista que quer nos imobilizar, fazendo-nos perder a esperança diante do atual cenário social, político, jurídico que assola toda a humanidade. É preciso renovar as esperanças na vida. Levantemo-nos na luta por um outro mundo. A luta é o direito de fazer um mundo novo. Dir-nos-ia Paulo Freire:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante

do social sobre o econômico. Para que este novo mundo seja possível é necessário que toda a humanidade entenda e aceite a educação transformadora como precondição. Esta educação tem como pressuposto o princípio de que ninguém ensina nada a ninguém e que todos aprendem em comunhão, a partir da leitura coletiva do mundo.” (GADOTTI, 2001, p. 18).

mundo, alheado de nós e nós dele. (2006, p. 46-47).

Acreditamos que um outro mundo é possível. No entanto, o que não é possível é pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia, sem projeto e, acima de tudo, sem lutar.

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. (FREIRE, 2000).

Os povos do Equador e da Bolívia ousaram pensar e agir na perspectiva de suas utopias. Ante práticas vanguardistas, são atores de um momento histórico de transição, da utopia para a realidade. As reformas constitucionais, em curso, evidenciam a possibilidade de um câmbio civilizatório. A educação ocupa lugar privilegiado no que diz respeito aos processos de transformação, abandonando a sua função de reprodutora para colaborar com a gestação de um mundo mais justo, democrático, capaz de contribuir para que cada ser humano seja mais humano, construindo-se como tal. A educação se faz transformadora. Trata-se da educação para o bem viver.

Nessa perspectiva, a proposta deste capítulo é expandir, a partir do pluralismo jurídico, uma outra concepção de educação jurídica. Nosso auspício é lançar mão da educação jurídica para o “bem viver” como estratégia para o empoderamento dos sujeitos, especialmente em contextos de exclusão extrema, como estamos vivenciando no Brasil. Propomo-nos a indagar o poder transformador de vivências focadas no resgate e valorização do potencial criativo dos sujeitos comunitários. Trata-se de um diálogo que nos parece urgente, diante da necessidade de romper com os muros da cultura jurídica positivista ainda imperante no âmbito da formação e atuação do profissional do Direito, avançando no reconhecimento da juridicidade e das práticas plurais comprometidas com propostas libertadoras que venham romper com as desigualdades, a opressão e a subalternidade em nossa sociedade.

Apresentadas as interfaces entre o “bem viver” e a educação jurídica, queremos aludir à possibilidade de que todo processo educativo faça-se das sabedorias múltiplas, das capacidades criativas, expressivas e reflexivas que compõem o mosaico brasileiro. Essas sabedorias foram, e ainda são, sistematicamente censuradas, menosprezadas, subalternizadas pelo sistema educativo tradicional, conformado no cientificismo. Para tanto, apostamos na extensão universitária e na pesquisa como possibilidade de resgatar, ressignificar e reinterpretar as práticas daqueles considerados “outros”, valorizando sua existência no mundo, vislumbrando aí o potencial elucidador de mudanças na vida das pessoas, da sociedade e da universidade.

A nova educação deve, portanto, preparar todos os indivíduos humanos e todas as nações para se colocarem acima dos dogmas, crenças e interesses particulares em benefícios de todos; deve preparar, por conseguinte, para a cooperação, para o entendimento e para o acordo comunicativo. Ela deve preparar para o respeito ético ao processo de formação cooperativa de um consenso racional, na qual todos participem, na medida em que este se justifique, como o melhor argumento. (COSTA, 2006, p. 175).

Outra educação jurídica certamente contribuirá para a transformação social, incluindo a própria renovação da cultura jurídica. O primeiro desafio a ser encarado, neste momento da pesquisa, é romper com o distanciamento que existe entre a sociedade e o Direito.

4.1 O ensino jurídico simbólico no Brasil

O modelo de ensino adotado no Brasil pelos cursos de Direito é o do ensino simbólico, com raízes profundas nas formas de dominação e colonização. Na contemporaneidade, a situação parece ser ainda mais grave, o ensino está preso às amarras do neoliberalismo. Tal sistema, avassalador, através do controle estatal, da detenção de um complexo aparato ideológico e tecnológico, da exploração da força de trabalho, entre outros tantos mecanismos de manipulação, intensifica e aprofunda a alienação dos profissionais da área jurídica.

Os cursos de Direito criaram uma cultura de extrema indiferença diante das mudanças. Locais de circulação dos postulados da dogmática-jurídica, têm estado distantes das preocupações sociais e servido, em

regra, para a formação de profissionais sem um maior comprometimento com os problemas sociais (FREIRE, 2007, p. 71). Nesses termos, o ensino jurídico é descontextualizado, reducionista, tecnicista, adequando-se aos moldes da “educação bancária”.

Paulo Freire (1984, p.66) utiliza a expressão “educação bancária” para a educação reprodutora e salienta que, em vez de o educador comunicar, ele faz “comunicados” e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. Portanto, transformam-se os educandos em “vasilhas”, em “recipientes”, a serem “preenchidos” pelos que julgam educar. “Quanto mais vai enchendo os ‘recipientes’ com seus ‘depósitos’ tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão.” Há, portanto, diferença entre quem ensina e quem aprende, gerando-se relações de poder. Na visão bancária, não há criatividade, não há transformação, mantém-se as coisas exatamente como estão, sem caráter crítico, sem estímulo à mudança, a favor de que as opressões se perpetuem, o que atende aos interesses de um sistema regulador e opressor.

Diante de uma educação jurídica genérica que não se volta a atender às especificidades de cada comunidade, e da sociedade como um todo, o educando torna-se descomprometido com os problemas à sua volta e, o que é pior, passa a conceber o Direito como um produto estático, perfeito e acabado, com base unicamente em enfoques positivistas⁵⁴. Isso explica o fato de a maioria das faculdades de Direito serem “marcadas por um fascismo do *apartheid* social, transformaram-se em castelos neofeudais, onde só podem entrar aqueles que fazem parte de seu corpo discente e docente” (SANTOS, 2007, p. 60).

Constata-se que, ao longo da vida acadêmica, os discentes, cada vez mais, vão-se inserindo no universo das leis, dos códigos, dos tratados, preocupados com a mera repetição e memorização mecânica. Tornam-se servos das arcaicas estruturas e valores do dogmatismo. E assim é que se vão formando todo ano em média cem mil bacharéis em Direito⁵⁵ – em sua grande maioria, são “vazios” e “engessados”,

⁵⁴ Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação (FREIRE, 2006, p. 65).

⁵⁵ Segundo dados do Censo Superior brasileiro de 2013, formaram-se naquele ano 95.045 (noventa e cinco mil e quarenta e cinco) bacharéis em direito no Brasil. Os dados do ano de 2014 serão publicados no final de 2015.

treinados a buscar tão somente na legislação, no ordenamento e na doutrina jurídica as soluções para os complexos problemas enfrentados na sociedade.

[...] é ser, em geral, *competente a interpretar o direito e incompetente a interpretar a realidade*. Ou seja, conhece bem o direito e a sua relação com os autos, mas não conhece a relação dos autos com a realidade. Não sabe espremer os processos até que eles destilem a sociedade, violações de direitos humanos, pessoas a sofrer, vidas injustiçadas. (SANTOS, 2007, p. 70, grifos do autor).

Não se pode continuar a ignorar que essa educação jurídica genérica tem contribuído para o isolamento entre o Direito e a sociedade. Eis que há um “Direito torto que se ensina errado”⁵⁶.

A educação que estamos questionando foi forjada sob o ponto de vista ocidental, totalmente individualista; está dirigida simplesmente a educação do indivíduo. É uma educação antropocêntrica, graças à premissa de que o ensino cristão ocidental de que o homem é o rei da criação e tudo o mais é inferior a ele e pode usar e abusar de tudo que não é humano. Esta educação pretende unicamente gerar força de trabalho e fomentar a competição entre os alunos; e decidir, o melhor aluno, o pior aluno, o aluno regular. Se alguém ganha, sempre haverá alguém que perde, e se há alguém que está melhor, haverá alguém que está pior. Este por sua vez se expressa depois, na

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior.cursosuperior.sinopse>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

⁵⁶ “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 incorreta dos conteúdos que se pretende ministrar. No entanto, as duas coisas permanecem vinculadas, uma vez que não se pode ensinar bem o Direito errado; e o Direito, que se entende mal, determina, com essa distorção, os defeitos da pedagogia.” (LYRA FILHO, 1980, p. 5).

vida profissional, onde o profissional também tem que competir e executar 'sob a lei do mais forte'. (MAMANI, 2010, p. 65, tradução nossa).

Mediante esse contexto, percebe-se a urgência em se romper com os atuais modelos de ensino jurídico e avançar para a construção de um outro paradigma, que leve em consideração as complexidades, os riscos e os paradoxos da sociedade brasileira. Trata-se de promover uma educação jurídica na perspectiva comunitária, uma prática fundada nas reais necessidades da vida; uma prática que respeite a identidade e a autonomia do educando. Quer-se uma educação que leve em consideração a presença do “Outro” e sua forma de ver o mundo, que apresente uma metodologia capaz de concretizar os saberes científicos e não científicos.

A educação comunitária está baseada com enfoque e princípio comunitários, não implica somente no repasse de conteúdos. Isto significa sair da lógica individual antropocêntrica para entrar numa lógica natural comunitária; sair de um ensino individual para um ensino e valorização comunitários; sair do processo de desintegração do ser humano com a natureza e a consciência integrada com a natureza; sair de um ensino orientado para a força do trabalho para um ensino que permita expressar nossas capacidades naturais; sair da teoria dirigida à razão para entender a um ensino prático para compreender com sabedoria; sair de um ensino que alimenta o espírito de competição para um ensino-aprendizagem complementar para que todos vivamos bem e em plenitude. (MAMANI, 2010, p. 65, tradução nossa).

Não há como contemplar tais mudanças apenas com remendos ou reformas paliativas; não serão suficientes apenas novas metodologias de ensino, por mais dialógicas que sejam. Tal superação, segundo Paulo Freire (1994, p.134), só será possível se considerarmos os valores, o saber, as práticas, o mundo vivido pelo povo brasileiro, que vem sendo impedido de ser.

Trata-se, portanto, de descolonizar o ensino jurídico no contexto brasileiro. Descolonizar o ensino jurídico requer libertar o educando das amarras do positivismo jurídico, dos ideais impregnados pelas elites

hegemônicas, do cientificismo, abrindo seu espírito para o recebimento do novo. Descolonizar é despertar no educando a criticidade, o seu espírito crítico, para que, assim, possa questionar a estrutura de poder usurpada pelo sistema neoliberal.

A descolonização da educação jurídica requer fundamentalmente que o educando se adapte a acompanhar o ritmo das mudanças jurídicas, culturais, sociais, políticas e institucionais. Requer, ainda, comungar com a luta concreta pela libertação dos oprimidos, pois esta atitude possibilita o sentimento do “bem viver”, a consciência coletiva da realidade local e, principalmente, o despertar da consciência crítica.

É dos Andes que sopram os ventos de transformação; ateiam a favor dos sonhos, das utopias de edificação de uma sociedade diferente, plural, intercultural e democrática, para a superação das injustiças históricas. Neste contexto, o Brasil também se põe em marcha para a busca do novo. Aprendemos sobre democracia nas lutas dos movimentos sociais que sobreviveram nas prisões, no exílio, na anistia e nos confrontos contra a ditadura da geração antes de nós e que voltaram para nos levar às ruas do Brasil, por exemplo, com as Diretas Já, em 1984⁵⁷; com os Caras Pintadas em 1992⁵⁸, para o impeachment do presidente que elegemos; com a eleição do primeiro presidente do partido de esquerda. Em 2003; com o Movimento do passe livre⁵⁹ para

⁵⁷Diretas Já foi um dos movimentos de maior participação popular, da história do Brasil. Teve início em 1983, no governo de João Batista Figueiredo e propunha eleições diretas para o cargo de Presidente da República. A campanha ganhou o apoio dos partidos PMDB e PDS, e em pouco tempo, a simpatia da população, que foi às ruas para pedir a volta das eleições diretas. Sob o Regime Militar desde 1964, a última eleição direta para presidente fora em 1960. Disponível em: <www.infoescola.com>. Acesso em: 24 fev. 2015.

⁵⁸Ficou conhecido no Brasil inteiro, durante o início da década de 1990, o movimento dos “caras-pintadas”, que consistiu em multidões de jovens, adolescentes em sua maioria, que saíram às ruas de todo o país com os rostos pintados em protesto devido aos acontecimentos dramáticos que vinham abalando o governo do então presidente Fernando Collor de Mello. Para entender o fenômeno dos caras-pintadas é importante analisar o contexto no qual ele está inserido. O Brasil realizara recentemente eleições diretas para presidente em 1989, garantia que havia sido tomada ao cidadão brasileiro pelo regime militar, sendo que o último pleito direto, isto é, com a participação do povo, ocorrera em 1960. Disponível em: <www.infoescola.com>. Acesso em: 24 fev. 2015.

⁵⁹O Movimento Passe Livre (MPL) é um movimento social que luta por um transporte público fora da iniciativa privada. O seu principal objetivo é o

todos, que se transformou em um movimento pela diversidade, em junho de 2013, sem lideranças partidárias, em que couberam todos os sonhos e utopias de uma democracia direta.

Assim, paulatinamente, vamos despertando, criando consciência crítica, libertadora, questionando os paradigmas históricos, políticos, jurídicos, econômicos que se tornam questões de debate nos movimentos sociais, nas ruas, no meio acadêmico. A criticidade é a senda da educação libertadora, uma vez que possibilita “[...] aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a.” (FREIRE, 2003, p.69).

O que precisamos é a capacidade de ir mais além de comportamentos esperados, é contar com a curiosidade crítica do sujeito, sem a qual a invenção e a reinvenção das coisas se dificultam. O que necessitamos é o desafio à capacidade criadora e à curiosidade que nos caracterizam como seres humanos e não deixá-las entregues ou quase entregues a si mesmas [...] Seria horrível se tivéssemos a sensibilidade da dor, da fome, da injustiça, da ameaça, sem nenhuma possibilidade de captar a ou as razões da negatividade. Seria horrível se apenas sentíssemos a opressão mas não

transporte gratuito e acessível para todas as camadas da população. Suas ações passam por trabalhos de divulgação, estudos e análises dos sistemas de transporte nas principais cidades do país. O MPL é organizado por meio dos seguintes princípios: independência, apartidarismo e horizontalidade, explicados a seguir: Autonomia e independência: o MPL acredita que as pessoas diretamente envolvidas na luta pelo transporte público gratuito são responsáveis pelas escolhas e criação das regras do movimento, independentemente de organizações externas como partidos e entidades estudantis; Apartidarismo: o movimento não é organizado para eleições, o MPL pressiona o governo por políticas públicas, mas também defende a prática cotidiana de que existe política além do voto; Horizontalidade: não existe hierarquia no MPL, portanto todos têm igual poder de participação. O dia 26 de outubro é considerado o Dia Nacional de Luta pelo Passe Livre. Sua primeira comemoração aconteceu em 2005, sendo que uma catraca em chamas simbolizava a união das manifestações que ocorreram em 14 cidades. A data foi escolhida por ser o dia em que um projeto de lei de iniciativa popular do passe livre foi votado na Câmara de Vereadores de Florianópolis, sendo aprovado em 4 de novembro. Disponível em: <www.infoescola.com>. Acesso em: 24 fev. 2015.

podéssemos imaginar um mundo diferente, sonhar com ele como projeto e nos entregar à luta por sua construção [...]. A liberdade não se recebe de presente, é bem que se enriquece na luta por ele, na busca permanente, na medida mesma em que não há vida sem a presença, por mínima que seja, da liberdade. (FREIRE, 2000, p. 60).

Os caminhos trilhados pelos movimentos sociais mostram que a nossa sociedade está em transição. É isso que nós faz acreditar, sonhar com a construção de um outro mundo possível. Uma construção que deverá nascer “de baixo”, com a nossa gente e com os nossos valores. A proposta desta tese vai ao encontro da capacidade popular brasileira de construir novas utopias. Na marcha de nossa análise, desvelamos uma educação que se faz na luta, nos anseios dos oprimidos; uma prática que permite ao educando escutar e dialogar com o “Outro”, respeitar também os diversos conhecimentos das ruas, que não são científicos, mas humanos.

Queremos uma educação com outra postura do estudante, futuro profissional da área jurídica: que carregue consigo a humildade, a benevolência, a apreensão da realidade popular brasileira, que também se compreenda como sujeito em construção. Será um outro jurista, capaz de participar, decidir a partir da pluralidade, da interculturalidade, da alteridade – um jurista que vai à luta para conquistar direitos.

Mas que educação seria esta? Os zapatistas, em suas lutas, foram atribuindo novos sentidos para a educação, e falam-nos o que seria a “outra educação”, a qual tanto desejamos:

Nessa nova educação, autônoma, queremos lutar para acabar com a má distribuição dos graus de estudo ou má organização da educação do sistema capitalista. Queremos também conseguir a participação de meninos e meninas, jovens, adultos entre homens e mulheres, por que não mencionar nossos companheiros anciãos e anciãs? Porque eles e elas são os que guiaram nossos passos dentro de nossa luta. Também queremos ensinar uma história verdadeira de nossos povos, país e do mundo. [...] Também queremos uma educação que fortaleça a nossa cultura, nossa língua materna, nossa própria forma de educação em cada família. Queremos uma educação também que nos ensine o coletivismo, a unidade,

a disciplina, o companheirismo. Queremos uma educação que saiba responder às necessidades de nossos povos de acordo com a região onde vivem. [...] Queremos uma educação que nos ensine o justo, para praticar a justiça. Queremos uma educação onde se respeite a igualdade de direitos entre homens e mulheres e a defendê-los com dignidade. Queremos uma educação onde se respeite a sabedoria e se de valor a nossa dignidade. E queremos uma educação também em que se ame o trabalho, onde se ame a vida, onde se ame também a vida de nossa mãe natureza. (EZLN, 2007).

Os zapatistas suscitam reflexões relevantes para o campo educacional. Afirmam que a educação deve servir ao povo, não a interesses pessoais ou, até mesmo, aos interesses do Estado. Contudo, para que a educação sirva ao povo, deve estar baseada nas necessidades desse povo, sendo arquitetada e planejada por ele.

Não podemos esperar boa educação de parte do governo, melhor nós mesmos preparar e organizar para que as crianças e jovens estudem e possam servir a seu povo, e não para servir e defender aos ricos e poderosos, por esta razão estamos lutando para uma educação que seja conscientizadora, conciliadora e libertadora, é dizer, uma educação que vá ao encontro da nossa vida, da nossa cultura e da nossa história. (EZLN, 2003, tradução nossa).

No contexto brasileiro, temos vivenciado as experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), que vem atuando fortemente na luta pela educação e na construção própria de atividades educativas. Pois, “[...] numa sociedade moderna, de nada adianta terra se os filhos dos trabalhadores rurais não tiverem acesso à escola e ao conhecimento.” (REVISTA SEM TERRA, 1997, p. 27).

O Movimento dos Sem-Terra, tão ético e pedagógico quanto cheio de boniteza, não começou agora, nem a dez ou quinze, ou vinte anos. Suas raízes mais remotas se acham na rebeldia dos quilombos e, mais recentemente na bravura de seus companheiros das Ligas

Camponesas que há quarenta anos foram esmagados pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo, colonial e perverso. O importante porém é reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses, das Ligas e os sem-terra de hoje todos em seu tempo, antontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como ‘façanha da liberdade’. (FREIRE, 2000, p. 60).

A outra educação jurídica que propomos está perfilhada aos ideias dos movimentos sociais e, portanto, deverá assumir o compromisso com os oprimidos, os excluídos do sistema neoliberal, despertando nestes a consciência crítica e reflexiva, para que possam compreender a realidade, e incentivando-os a conhecer a si mesmos, seus sonhos, suas utopias, para que, assim, se tornem conscientes de que mudar o mundo é possível, e que é preciso imaginar outros mundos. Neste sentido, outra educação jurídica, com a abertura para aqueles sujeitos subalternizados, empurrados às margens sociais, poderá transformar a utopia em realidade. Pois, assim como Paulo Freire, acreditamos que *“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”*

Conscientes do tamanho do desafio que aceitamos em querer transformar as pessoas, para que estas superem o paradigma posto, de ensino jurídico, e avancem na efetivação de um outro modelo, com base no “bem viver”, na perspectiva do pluralismo jurídico-comunitário-participativo, cabe-nos uma reflexão: sendo o Brasil o país da diversidade cultural, é plausível a recepção da multiplicidade de saberes e práticas nos campos da vida social, incluindo a educação?

O pluralismo epistemológico⁶⁰ não pode continuar a ser negligenciado, essencialmente no contexto brasileiro, marcado pela grande diversidade de grupos étnicos. Esses grupos compartilham as fronteiras do Estado nacional, e cada um deles possui valores e formas

⁶⁰ “[...] O pluralismo epistemológico refere-se à existência de epistêmicas heterogêneas, e o necessário reconhecimento destas e, portanto, em busca de diálogo hermenêutico. [...] Além de reconhecer outros saberes, os saberes das pessoas, os saberes culturais, os saberes específicos, desvalorizados pelas ciências. Este pluralismo epistemológico nos leva ao horizonte aberto da interculturalidade emancipadora.” (ALCOREZA, 2014, p. 17, tradução nossa).

de enxergar o mundo que lhes são próprias. Há, portanto, que se encarar o desafio de construir um paradigma de educação que respeite incondicionalmente os aspectos culturais, históricos, a organização social, a linguagem e os processos diferenciados de aprendizagem dos diversos povos que compõem o mosaico cultural brasileiro.

Os desafios são muitos na luta para a superação da educação bancária e dos seus desdobramentos na área do Direito. O momento em que vivemos é de esperança? Ou de desesperança? E é com base em que conhecimentos que vamos dar as respostas necessárias? Já que o caminhar da humanidade está desorientado e controverso, as percepções do passado não podem mais ser válidas para o presente; entretanto, no presente, são poucos os que estão comprometidos com as mazelas da sociedade, da educação jurídica e com a construção do que pode vir a ser. Onde nos ancorar para dar respostas aos dilemas de nossa época diante de tantas incertezas?

Como já fora visto, esta questão já está sendo encarada pelas ciências sociais na América Latina, as quais passam pela transição quanto ao modo de produzir conhecimento, possibilitando o reconhecimento das experiências anteriormente ignoradas e inviabilizadas pela modernidade ocidental e, ao mesmo tempo, identificando sinais, pistas ou traços de possibilidades futuras em tudo o que existe (SANTOS, 2007). Trata-se da epistemologia descolonizadora.

A epistemologia descolonizadora é esse tipo de conhecimento, nascido da experiência dramática e dolorosa dos corpos colonizados, emerge da experiência de desapropriação e expropriação, da experiência de desqualificação e desvalorização, emerge das sombras que foram lançados os corpos. Emerge como o conhecimento da escuridão, a partir da experiência dos muitos sofrimentos e das violências descarregadas sobre o corpo. Também nasce como o conhecimento das muitas dominações, suas tecnologias de poder, descobrindo os discursos de ficção de legitimação, o surgimento das instituições, bem como o rosto austero de seus executores, sejam os empregadores, gestores ou juristas. A epistemologia descolonizadora também emerge como conhecimento das potencialidades inerentes aos corpos dos condenados da terra, de suas forças

e energias transbordantes, de suas capacidades de mobilização e poder de destruição que eles contêm. (ALCOREZA, 2014, p. 24-25, tradução nossa).

Nesta direção, Boaventura de Sousa Santos, por meio da sociologia das ausências, propõe uma forma para que se arranque do silenciamento as vozes, os saberes oprimidos, subalternizados e inviabilizados: a organização do conhecimento fora dos centros hegemônicos. A sociologia das ausências faz uma arqueologia do presente, transformando a ausência do passado em presença.

Por sociologia das ausências entendo a investigação que tem como objetivo mostrar que o que não existe é, de fato, ativamente produzido como inexistente, ou seja, como uma alternativa não crível que existe. Seu objeto empírico é impossível do ponto de vista das ciências sociais convencionais. Trata-se de transformar objetos impossíveis em objetos possíveis, objetos ausentes em objetos presentes. A não existência é produzida sempre que uma certa entidade é desclassificada e considerada invisível, não inteligível ou descartável. (SANTOS, 2007, p. 22, tradução nossa).

Por sua vez, a sociologia das emergências substitui o vazio do futuro por um futuro de possibilidades plurais e concretas, utópicas e realistas, que se constroem no presente.

A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio tanto é tudo ou nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente a partir de atividades de cuidado. (SANTOS, 2007, p. 24, tradução nossa).

Porém, a sociologia das ausências e a sociologia das emergências vão fazer emergir uma enorme quantidade de realidades, vão confrontar-nos com uma realidade mais rica mas, ao mesmo tempo, também mais fragmentada, e plural. Será possível valorar a diversidade de saberes sem criar hierarquias, hegemonias, como fora outrora?

Aqui cabem novas reflexões: será possível comportar a diversidade de experiências, saberes e práticas pelo ensino jurídico? Como encontrar sentido e harmonia entre o Direito, as práticas sociais e o ensino jurídico?

Com efeito, neste primeiro momento, o escopo é mostrar que o Direito não deve ser palco de exclusões, devendo contemplar diversas formas de saber, de experiências e práticas, seguindo, portanto, os passos do constitucionalismo latino-americano.

A “*Abya Yala*” busca uma nova configuração para a vida, em atitude de respeito e reciprocidade com todo o universo, apontando para a construção de outra proposta civilizatória: a comunitária. Trata-se de um projeto que está sendo construído coletivamente, tecido na projeção do passado para que possa, no futuro, garantir a liberdade de todos os povos. É nesse processo que rompe com a imposição de um Direito uniformizador para dar lugar ao Direito plural, no qual todos os saberes e experiências são valorizados.

O constitucionalismo latino-americano abre-se para a pluralidade epistêmica. Possibilita a emergência de outras lógicas, tecidas a partir das margens da modernidade ocidental. Contudo, não quer se colocar como o oposto do Direito moderno, e nem mesmo reafirmar uma outra universalidade. Quer, antes, constituir-se com outras faces: as faces latino-americanas, que transcendem num pluriverso de saberes. Funda-se, portanto, numa ecologia de saberes⁶¹, como uma proposta dialógica que se constitui a partir da construção de consensos, rompendo com a supremacia de um saber sobre o outro.

Nesta perspectiva, o constitucionalismo latino-americano fornece as bases de uma leitura plural para o mundo. Como já fora visto, esse novo arranjo constitucional não é gestado no ventre do Estado, mas no

⁶¹“A ecologia de saberes visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder ‘igualdade de oportunidades’ às diferentes formas de saber envolvida em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção de um outro ‘mundo possível’, ou seja, de uma sociedade mais justa e democrática, bem como de uma sociedade mais equilibrada em suas relações com a natureza. A questão não está em atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes em discutir uma situação pragmática entre critérios de validade alternativos, uma discussão que não desqualifique à partida, tudo o que não se ajuste ao cânone epistemológico da ciência moderna.” (SANTOS, 2007, p. 108).

clamor dos oprimidos, das práticas dos novos atores sociais; surge “desde baixo”, de um povo que vocifera por seus próprios anseios⁶².

É nessa luta por um outro Direito que será gestada uma outra educação⁶³; uma educação feita com utopia, esperança, sonhos, mas também com indignação, diante da dor, da injustiça, da condição de miséria vivenciada pelos povos latino-americanos. No marco dos processos de transformação da educação, o Equador e a Bolívia incluíram a concepção e a prática dos princípios da interculturalidade e plurinacionalidade em seus sistemas educativos.

O Equador se constitui como um dos primeiros países da América Latina a acreditar e a apostar na educação para o “bem viver” como possibilidade de construir um outro mundo possível. Em termos de educação, a Constituição do Equador determina:

Art. 26. A educação é um direito das pessoas ao longo da vida e um dever inevitável e inescusável do Estado. É uma área prioritária das políticas

⁶² “[...] o direito se faz no processo histórico de libertação enquanto desvenda precisamente os impedimentos da liberdade não-lesiva aos demais. Nasce na rua, no clamor dos espoliados e oprimidos e sua filtragem nas normas costumeiras e legais tanto pode gerar produtos autênticos (isto é, atendendo ao ponto atual mais avançado de conscientização dos melhores padrões de liberdade em convivência) quanto produtos falsificados (isto é, a negação do direito do próprio veículo de sua efetivação, que assim se torna um organismo canceroso, como as leis que ainda por aí representam a chancela da iniquidade, a pretexto da consagração do direito).” (LYRA FILHO, 1982).

⁶³ “Portanto, pensar desde aqui com as particularidades que nos dá o contexto e as lutas que permitiram o surgimento de formas políticas que construíram um ambiente propício para pensar de outros lugares e visualizar essas práticas de saberes, conhecimentos, habilidades, que haviam escondido num silêncio-resistência que agora encontra a oportunidade histórica e contextual para tornar a expressão pública irrompendo um cenário construído por suas esperanças, que em alguns casos se constituem em espaços governamentais de poder não-hegemônico na direção Estado, como é o caso da experiência boliviana e equatoriana. [...] É aqui onde a educação é estruturalmente desafiada a emergir em realidades que tocam os seus fundamentos para não negar, mas para afirmar, por meio da sua relativização, enquanto emerge como um campo em uma alteridade conceitual, epistêmica, cosmogônica, que desafia, exigindo ser incluída não só estar aqui, mas porque nos oferece um mundo com suas próprias características e um compromisso com a construção de uma sociedade de outra maneira.” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2012, tradução nossa).

públicas e investimentos do Estado, garantia de igualdade e inclusão social e essencial para a boa condição de vida. As pessoas, as famílias e a sociedade têm o direito e a responsabilidade de participar no processo educativo.

Art. 27. A educação se centrará no ser humano e garantirá um desenvolvimento integral, no âmbito dos direitos humanos, ao meio ambiente sustentável à democracia, será participativa, intercultural, democrática, inclusiva e diversa. [...] Estimulará o senso crítico, a arte a cultura física, a iniciativa individual e da comunidade [...] (Tradução nossa).

A Constituição equatoriana estabelece ainda: “Será responsabilidade do Estado [...] potencializar os saberes ancestrais para assim contribuir com a realização do ‘bem viver’, o *sumak kawsay*.” (Art. 387).

Seguindo os mesmos passos, na busca por uma outra educação, a Constituição da Bolívia estabelece que a educação é “função suprema e primeira do Estado”, é unitária, pública, universal, democrática, participativa, descolonizadora e de qualidade (art. 78, I); define todo o sistema educativo como “intracultural, intercultural e plurilíngue de todo o sistema educativo” (art. 78, II); sua fundamentação é “aberta, humanista, científica, técnica e tecnológica, produtiva, territorial, teórica e prática, libertadora e revolucionária, crítica e solidária” (art. 78, III); sua contribuição, ao “fortalecimento da unidade e identidade de todas e todos como parte do Estado Plurinacional, assim como a identidade e desenvolvimento cultural dos membros de cada nação ou povo indígena originário campesino, e o entendimento e enriquecimento intercultural dentro do Estado” (art. 80, II).

Os povos do Equador e da Bolívia projetam novos passos para o processo de libertação, pensando nos povos indígenas dominados, no mestiço oprimido, no negro explorado, no pobre subalternizado, enfim, na grande maioria dos povos latino-americanos excluídos da grande totalidade mundial. Nesse curso que ora se descortina, apontam proposições relevantes e pertinentes para as respostas que estamos procurando em busca de uma outra educação, da educação para o “bem viver”.

Trata-se de uma educação que reconhece e aprende com as resistências, com as lutas daqueles grupos das comunidades e povos e

das alternativas educativas gestadas por eles. Trata-se de aprender com essas resistências, de conhecer suas cosmovisões, de valorizar suas experiências, suas formas de ser, viver, pensar e produzir conhecimento, mediante uma verdadeira ecologia de saberes (VILLAGÓMEZ RODRIGUEZ; CAMPOS, 2014, p. 38).

A nova situação latino-americana exige a superação da concepção tradicional do ensino jurídico. Será uma educação libertadora, que reconhece os limites da racionalidade linear moderna e busca (re)integrar o saber produzido nas lutas sociais e na academia; uma educação jurídica que possibilita a articulação entre as diversas áreas do conhecimento; uma educação que se move juridicamente nas distintas maneiras de ler e interpretar o mundo.

Porém, tal formação jurídica não pode estar restrita ao estudo das normas; deve, antes, estabelecer uma relação dialógica com as lutas jurídicas e sociais pela cidadania, pela democracia. É necessária a compreensão de que a dogmática jurídica é apenas um dos saberes jurídicos na sociedade, e de que a pluralidade epistêmica, visualizando um pluralismo jurídico emancipatório, carece ser estudada nas faculdades e cursos de Direito, para que possamos avaliar seu relativo valor.

4.2 “Bem viver”: mudar a educação para mudar o mundo

“Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social” – uma educação utópica, orientada a desempenhar uma missão universal: ajudar a compreender o mundo e o Outro, a fim de que cada um compreenda melhor a si mesmo (UNESCO, 1998, p.12-47).

Trata-se de uma educação para o pluralismo, que respeite a diversidade de culturas, conduzindo-nos a aprender a viver juntos, desenvolvendo conhecimentos acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade; e, a partir daí, criar um sentido novo que contribua com a construção de novas estruturas sociais, novas relações com as pessoas, baseadas na justiça, na equidade, na solidariedade e no respeito ao meio ambiente (ibidem, p.19).

É dos Andes, da profunda sabedoria ancestral, que surge a possibilidade de uma outra educação: a educação comunitária⁶⁴, pautada na concepção do bem viver, contemplando novas mentalidades e subjetividades, com outros valores, outras práticas, outros saberes, outros conhecimentos, outras utopias e outras lutas.

A ideia de 'bem viver' representa, reflete, recorre, recria uma maneira de pensar e ver o mundo, um modo de organizar o conhecimento sobre o mundo, uma maneira de viver no mundo. É uma concepção ancestral andina de vida que se mantém em vigor em muitas comunidades indígenas até hoje. Sumak significa ideal, o belo, o bom, o modo de realização; e kawsay é a vida, referindo-se a uma vida digna, em harmonia e equilíbrio com o universo e o ser humano, em síntese o sumak kawsay significa a plenitude da vida. Falar de "bem viver", então, não é falar sobre qualquer coisa, mas falar sobre questões maiores. É falar sobre a vida em comunidade e, portanto, um projeto político, um projeto de vida social, um projeto de vida pública, um projeto de vida cultural, um projeto de vida educacional, um projeto de vida legal, de um projeto de vida cidadã, entre muitos outros projetos possíveis de vida coletiva. (VELASTEGUÍ, 2012a, p.36).

A educação para o “bem viver”, inserida nos marcos da epistemologia do Sul, lança luz entre os saberes ignorados e suprimidos dos povos originários da América Latina desde o processo de colonização. É uma educação da vivência, de rituais culturais, que

⁶⁴ “A conversa sobre uma educação comunitária não implica despersonalizar os estudantes ou anular a evolução individual, que também é importante. Trata-se de compreender que tudo está integrado e inter-relacionado, que a vida é um tecido e todos têm um lugar. Neste sentido, os estudantes não são entidades isoladas, mas seres integrados, que são parte essencial da comunidade. De que serve ter as melhores notas na escola e em casa um mau filho ou filha. Por isso, na educação comunitária também a evolução é comunitária. O ensino, a aprendizagem e a evolução comunitária nos devolverão a sensibilidade com os seres humanos e a vida e a responsabilidade a respeito de tudo o que nos rodeia.” (MAMANI, 2010, p. 66, tradução nossa).

promove entre todos os envolvidos – os educandos, a universidade, a comunidade – a interação para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que tem como foco a expressão da identidade, da autonomia, do vínculo com a ancestralidade e a celebração da vida.

Neste ponto, a educação tem importância vital. Um projeto educativo transformador tem sempre como horizonte um modelo de sociedade desejável. [...] O desafio deveria ser conformar, desde a educação, subjetividades promotoras de que a mudança de uma maneira mais complexa, envolvendo a articulação de novas e velhas lutas pela exclusão e, ao mesmo tempo, a integração com os setores que se sintam parte de um novo modelo de sociedade. Um modelo de sociedade baseado no “bem viver”. A educação pode construir essas alianças, esse sentimento de conexão com a experiência de vida de outros setores. (VELASTEGUÍ, 2012a, p. 43, tradução nossa).

Para muito além, o “bem viver” promove a reintegração, a unidade entre o humano e o natural, que respeita a diversidade de cosmovisões. Valoriza todas as formas de conhecimento. A ciência é parte complementar desse saber adquirido. Na base do “bem viver” das comunidades andinas, está o equilíbrio entre os saberes ancestrais e o conhecimento científico.

Além do conhecimento científico e teórico, está o conhecimento comunitário, ancestral, prático, que deve incorporar-se ao sistema educacional. Deveríamos perguntar como para promover a interdependência entre diferentes tipos de conhecimento. Pode ser necessário desaprender o aprendido para abrir caminhos ao diálogo de saberes. O ponto é compreender o princípio de incompletude de todas as formas de conhecimento e da impossibilidade de sua clausura e estabilização definitiva. Esta é a condição para o diálogo de saberes e para um debate epistemológico incluindo: saber o que cada um traz para esse diálogo é o caminho que leva a alguma prática para superar uma certa ignorância. Porque todo conhecimento ilumina parte da

realidade e outra invisível. Resulta na recuperação das línguas não coloniais. A educação desempenha um papel-chave na reforma do pensamento, se trata de examinar como se constrói o pensamento em diferentes grupos sociais; é necessário estudar como as pessoas apreendem o que se denomina de Realidade. (VELASTEGUÍ, 2012a, p. 46, tradução nossa).

Educar para o “bem viver” significa mover a sensibilidade humana para a hospitalidade; significa sair de si – o eu como critério absoluto, construído sob o paradigma da totalidade, o eu como critério absoluto, que promove a marginalização do outro. O “bem viver” propõe uma educação que proporcionará a formação de sujeitos sensíveis à condição do Outro, e implica a atitude solidária que faz cada pessoa ser mais humana, verdadeira.

Portanto, o bem viver constitui uma definição ampla e completa no sistema de educação:

Bem viver se conecta com uma educação que se traduz no fortalecimento das capacidades e das pessoas e contribuirá para a qualidade de vida. Esta é a grande aposta, além de medidas e padrões. Desde o marco de definição do viver se desprendem uma série de valores, comportamentos, atitudes que não podem ser medidos sob regimes de provas padronizadas e que, no entanto, são fundamentais no processo formativo das pessoas. Isso requer que se ampliem os modelos e instrumentos de avaliação e contextualização dos resultados. [...] A perspectiva do bem viver implica repensar a relação entre o sistema educativo e as instituições de ensino. As escolas como agentes de mudança, como agentes de revisão permanente da prática docente, da análise da experiência de aprendizagem, de conexão com a comunidade educativa, etc. não nega a importância de *ver-se (e sentir-se) como parte de uma unidade*, um esforço conjunto em direção às metas globais e compartilhadas, vinculadas a um projeto nacional. (BURGOS, 2012, p. 66, tradução nossa).

Depois de quase dois séculos do estabelecimento do ensino jurídico propriamente brasileiro, este vive uma profunda crise. Contudo, essa crise não é enxergada por todos; afinal, o ensino jurídico brasileiro assume o compromisso da formação de eficientes “operadores do Direito”⁶⁵.

Para Bruno Boaventura (2010), “a ideia de operador de direito comumente é seguida pela ideia do sistema jurídico fechado como meio a ser operacionalizado”, como se o Direito fosse algo estático, imutável. É essa abordagem anacrônica, que desconsidera o pluralismo jurídico, que vem se reproduzindo nas academias de Direito.

Não há um direito desprendido da concepção política e econômica concreta que vive uma sociedade. O direito deve ser objeto de um “projeto concreto da vida social”, que encoraja a cada sociedade determinada num dado momento histórico. O mal atual é que isto não tenha sido cumprido, de modo que estamos na presença de um direito obsoleto que o conservadorismo dos juristas é incapaz de advertir e, muito menos, remover. É que os juristas não repararam, em sua dormência, que é necessário abandonar as posições jurídicas rígidas. Somente eles têm informação adequada sobre os acontecimentos sociais e se dispõe a utilizá-lo, juntamente com os seus conhecimentos técnicos, em benefício efetivo de uma melhor organização social, eles podem fazer do direito algo atual e eficiente. (WITKER, 1976, não paginado).

O professor José Geraldo de Sousa Jr., inconformado em relação ao desencanto a que se conduziu o ensino jurídico, dominado pelo

⁶⁵ Com relação à expressão “operadores do direito”, Bruno J. R. Boaventura (2010) faz importantes considerações: “Não me preocupo com o uso do termo *operadores do direito*, mas sim o seu efeito aos que começam a vivenciar a justiça. O direito encarado como máquina a ser operada se torna algo incompatível com as nuances da contemporaneidade social e da questionabilidade natural a todo jurista. Aquele que se auto-limita, e vê a justiça como sendo a Lei pronta e acabada, não será capaz de lutar pelo desenvolvimento de nossa sistematicidade jurídica em busca do axioma da justiça social.”

positivismo jurídico, afirma: “basta de falar em crise”, é chegado o momento de buscar soluções. Eis o intento desta pesquisa: encontrar o caminho para superar o ensino jurídico suplantado, que não dialoga com os desafios que a história humana nos propõe. Superar esse modelo exige, antes de mais nada, aprender a respeitar as diferenças e agir com consciência crítica. É a educação crítica que está empenhada em desmitificar os dogmas do Direito e desvelar os valores do pluralismo jurídico, alimentado nas esperanças que restam ou que brotam nas novas formas de construir um futuro que seja melhor para todos e todas.

O diálogo entre a educação para a libertação, a filosofia da libertação e o projeto comunitário-participativo, trabalhados no terceiro capítulo, merece ser resgatado para que não se perca de vista a perspectiva crítica da educação jurídica. A outra concepção de educação, problematizadora, crítica, dialógica, humanizada, amorosa, articulada com as necessidades do educando e da sociedade, que visa transformar o mundo pela libertação do homem, muito parecida com a Teoria da Libertação de Enrique Dussel, “mira uma revolução no processo de educação”. Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, neles estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 2007, p. 77).

Paulo Freire estabelece a concepção problematizadora da educação como sinônimo da educação dialógica, o que pode ser relacionado à crítica formal da Ética da Libertação de Enrique Dussel, ensejando a participação da comunidade na formação de novos consensos, qual seja, a da relação dialógica que estabelece na pedagógica a dialogicidade entre o educador e o educando.

O diálogo na práxis de Paulo Freire junta-se a uma série de predicados, já que é feito numa realidade dialógica, e não num plano ideal. Conscientiza sobre o amor, a humildade, a fé nos homens, a confiança e o pensar crítico, aliados a colaboração, união, organização e ação cultural. A troca é a essência da educação problematizadora. Ao estabelecer-se um diálogo de conscientização é que se sobressaem alguns mecanismos para a libertação pedagógica. O conteúdo programático a ser abordado na prática educativa de libertação deve corresponder aos anseios e necessidades do conjunto de educandos.

Deverá haver um esforço conjunto, que dará sentido a todo o conhecimento que será articulado entre educador e educando, pois o que estará no contexto investigativo não são os homens, mas o seu pensamento, a sua percepção da realidade, a sua visão de mundo, os

seus “temas geradores”. O conteúdo programático está relacionado com o presente, as necessidades existenciais do educando e do meio em que vive, o seu povo.

As concepções críticas de Boaventura de Sousa também contribuem nessa linha de raciocínio quando apontam as mudanças que vêm ocorrendo no Brasil quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais e às da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que orientam a execução das matrizes curriculares dos cursos de Direito no sentido da necessária e sólida formação humanística aos educandos.

Desta forma,

[...] tal formação não pode estar restrita ao estudo das normas que tratam dos direitos humanos, deve antes estabelecer uma relação dialógica com as lutas jurídicas e sociais pela cidadania e pelo reconhecimento de direitos. Uma aula de direitos humanos precisa ter múltiplas vozes, ou seja, dos professores (encarregado de organizar tal espaço), dos alunos, (não como meros ouvintes, mas como sujeitos ativos) e, invariavelmente, de integrantes dos mais variados movimentos e organizações sociais. É de se lamentar que muitas faculdades, marcadas por um fascismo do *apartheid* social, transformaram-se em castelos neofeudais, onde só podem entrar aqueles que fazem parte de seu corpo discente e docente. De maneira flagrante, as faculdades de direito tem se mostrado herméticas ao diálogo com os grupos sociais, bem como com outras áreas do saber, científico ou não. (SANTOS, 2007, p. 89).

A partir de perspectivas críticas, abrem-se novas possibilidades para mudanças no campo do ensino do Direito. Mas deveremos ir além: a proposta de uma outra educação jurídica, de um outro paradigma pedagógico-jurídico, ancorado no “bem viver”, apresenta-se como um paradigma crítico⁶⁶.

⁶⁶ “O bem viver/viver bem como paradigma crítico [...]. Nessa perspectiva, podemos dizer que é um suporte adequado e equipado com um projeto alternativo e mesmo a alternatividade clássica: jacobinismo (liberal), o marxismo crítico e democracia norte-americana, que rompe muitos desses postulados políticos; para construir um projeto voltado para a comunidade, os

A educação para o “bem viver”, em seu aspecto crítico, permeia outro modo de ver, compreender, aprender (outro lugar epistemológico), outro modo de conviver, construir coletivamente (outro lugar ético-político), outro modo de situar-se no mundo (outro lugar social). Guarda a memória das práticas culturais originárias, em seu mais profundo modo de pensar, de criar e de organizar a vida. É também a memória do futuro, definitivamente mais humana (BURGOS, 2012, p. 66).

Essa proposta de educação, portanto, ocorre a partir de um exercício de problematização crítica da realidade, uma vez que mantém o vínculo com a vida comunitária em sua mais profunda dimensão, gerando práticas educativas participativas, inclusivas e dialógicas entre os saberes próprios e os conhecimentos universais, superando a visão fragmentada da modernidade.

Nesta perspectiva falamos de uma relação de conhecimento e habilidades que estão a enfrentar uma separação que é fundamental para a construção de desigualdades deste tempo, uma hierarquização que gera deslocamentos desses saberes que não são reconhecidos na lógica tradicional da ciência entendida na sua versão ocidental. Então, quando dado lugar na educação e de outros saberes, reconhecendo que a ciência é uma forma de conhecimento centrado sobre um processo lógico-racional é, nesse sentido, um tipo de conhecimento, um momento histórico preciso (modernidade) e que existiam conhecimentos anteriores ao seu. (MEJÍA JIMÉNEZ, 2012, tradução nossa).

O “bem viver” surge de um exercício de permanente aprendizagem entre os seres humanos, a natureza, o cosmos, a espiritualidade – que se complementam entre si. Trata-se de um saber originado na realidade da comunidade, e mais: que responde às reais necessidades dessa comunidade. Portanto, a educação jurídica, pautada na proposta do “bem viver”, nos leva a refletir sobre nós mesmos, sujeitos inseridos na realidade social, para que possamos desenvolver um olhar crítico dos acontecimentos sociais, políticos, educacionais.

territórios, a autonomia e os processos baseados na relação dos diferentes.” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2012, tradução nossa).

Essa educação jurídica nos faz refletir sobre nossa função social, como juristas, assumindo o compromisso diante das mazelas sociais. Requer um jurista que lute pela transformação da sociedade, que defenda os direitos humanos, que conduza a sua palavra e, principalmente, a sua ação na defesa da ética, da dignidade e da verdadeira justiça, olhando-a com novos olhos. O sonho de consolidar uma educação jurídica libertadora com as características do “bem viver” nos desafia a propor um novo currículo pedagógico, que propicie essa prática transformadora.

No campo do Direito, as estruturas curriculares⁶⁷ elaboradas desde o surgimento dos cursos jurídicos no País, em 1827, pautam-se em postulados centrados na verticalidade dos conhecimentos, isolados das demais áreas das ciências humanas⁶⁸. Há que se superar as limitações do currículo tradicional do ensino do Direito, que corresponde à fragmentação em disciplinas isoladas umas das outras, bem como à fragilidade das experiências de aprendizagem. Para muito além, há que se superar a própria concepção de currículo, conforme entende Xavier (2007, p. 91):

Entendemos por currículo a seleção da cultura que os centros educativos pretendem ensinar a seus estudantes, obviamente, mas não só isso. O currículo também é a cultura realmente vivenciada e aprendida, é decidir o conjunto de conhecimentos adquiridos pelos estudantes, nas escolas ao lado de seus professores. [...] O currículo também tem uma peculiaridade

⁶⁷Em sua concepção tradicional, na prática, mesmo tendo um Projeto Pedagógico de Curso, que estabelece a proposta de formação profissional do bacharel em direito, a orientação e execução pedagógica é sinalizada tão somente pelo plano de ensino, previamente traçado, de modo sistemático do início ao fim do curso, sem avaliação das necessidades do educando.

⁶⁸“O que explica a manutenção de uma tradição cujo valor educativo e relevância social são tão escassos? Por que a diagnosticada crise da educação jurídica dos últimos cinquenta anos não produziu mudanças radicais no currículo e na forma de ensinar nas faculdades de direito? Minha tese é que a ideologia que subjaz à forma como o objeto de estudo do Direito é concebido desempenha um papel central na manutenção deste estado de coisas: Estudar direito é estudar um sistema coerente e fundado de normas cujos propósitos são dados por suposições ou cuja consideração simplesmente se ignora.” (VARGAS, 2009, p. 37, tradução nossa).

particularmente decisiva: deve ser concebido e planejado como uma oferta cultural válida para todos, aceitando os alunos e alunas, cada um deles, tal como eles são, sem filtros ou barreiras de qualquer tipo. (XAVIER, 2007, p. 91, tradução nossa).

Portanto, precisamos pensar em projetos pedagógicos que contemplem em sua proposta curricular modelos arquitetados como uma oferta cultural, assentados na pluralidade epistêmica, levando em consideração cada educando tal como é. Nesse contexto, o currículo jurídico se converterá num instrumento de mediação cultural entre as diversas pluralidades, conjugando as distintas perspectivas da sociedade brasileira.

No entanto, a necessidade de redimensionar a concepção de currículo vai muito além de simplesmente adicionar novos componentes curriculares, novas atividades ou outros conteúdos. O currículo jurídico deve voltar-se para a formação dos educandos em interação com o mundo.

Não basta adicionar cursos para o currículo. Os estudantes de Direito devem entender que o Direito é uma estrutura mais complexa do que as derivações lógicas de regras e princípios. A responsabilidade social das universidades consiste em preparar os estudantes para decidir por si próprios como resolver os conflitos entre o individual e o coletivo, entre o legal e o ético, entre o legal e o justo, quando a vida profissional coloca na frente essa inevitável necessidade. A relevância social dos estudos do Direito na América Latina se medirá pela contribuição social da profissão jurídica no melhoramento das condições da justiça na região. (VARGAS, 2009, p. 40, tradução nossa).

O outro currículo, plural, o qual propomos, deve estar comprometido em recuperar os saberes ancestrais, até então considerados subalternos. Romperá, assim, as concepções epistemológicas individualistas e dogmáticas, valorizando as práticas comunitárias.

Ensinar e aprender estão ligados à vida cotidiana, por exemplo, semeadura e colheita. A comunidade não se limita ao ensino teórico cognitivo racional do ser humano: Leva para a comunidade de maneira prática. Ou seja, nós não vamos aprender somente para fins de recreação intelectual, mas para gerar a ação, que é a natureza de toda a vida. A ação gera produtividade, mas não a ação individual, mas a ação complementada. Por outro lado, a pedagogia comunitária, para ser produtiva, deve necessariamente estar ligada às leis do multiverso, em equilíbrio e harmonia com a Mãe Terra e o Cosmos; pedagogia expressa naturalmente nas comunidades que está sempre ligada aos ciclos da vida. De outro modo, a educação é descontextualizada no seu entorno e vida. [...] A produtividade está relacionada com a complementaridade para entender e valores da prática como Ayni (reciprocidade e complementaridade), por exemplo, nós devolveremos a nossa natureza para ser produtivo. O fruto é um produto da convergência de muitas forças e energias, e não apenas a ação mecânica de plantio; para a semente tornar-se o fruto, muitos seres disponibilizaram suas forças: o Pai Sol, Mãe Lua, Pai Chuva, Mãe Terra, Mãe de Água, os vermes, vento, etc. Então, deveremos recuperar a nossa produtividade quando recuperamos a ação comunitária. (MAMANI, 2010, p. 69, tradução nossa).

O currículo plural deve, ainda, estar comprometido com a formação da consciência crítica, buscando sentido para a aprendizagem, na experiência histórica e nas subjetividades, em interação no processo educativo. Para tanto, coloca em discussão não só o conhecimento a ser construído, mas também o interesse em jogo e as condições históricas de sua produção.

De acordo com a metodologia cartesiana, West diz: "ver para crer", o que induz uma forma materialista da lógica de ensino, que só reconhece os limites físicos e mecânicos e limita a percepção para a parte visível da mesma, o fenômeno, quando a vida não é apenas um conjunto de

efeitos, há uma série de causas que dizem respeito a estes efeitos não são sempre visíveis; De outro lado existe um mundo invisível, um mundo intangível, esse mundo que determina a nossa forma de existência. Então, a nova metodologia de ensino não será só para a razão; Consideramos também um outro mundo ilógico para sensibilizar e engajar nele todo o mundo. Passar do individualismo para o comunitário significa sensibilidade e percepção da vida, principalmente através de carinho, não só a partir da percepção de nível humano, mas todo multiverso esse que nos rodeia, em que a relação não teria de ser do sujeito para o objeto, mas de sujeito para sujeito, como animais, plantas, montanhas, rios, pedra, casa... têm energia, a vida é, portanto, parte do saldo da comunidade. (MAMANI, 2010, p. 67, tradução nossa).

No entanto, não formularemos uma proposta, ou uma metodologia, para um novo projeto pedagógico para os cursos de Direito, pois, nos versos do poeta Antonio Machado, “O caminho se faz caminhando.” Ademais, a mudança que se faz necessária vai muito além dos horizontes até aqui explorados. Exige-se uma mudança cultural, e esta deve ser pensada coletivamente. Acolhendo os ensinamentos de Paulo Freire (1981, p. 119), “Não posso pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros.” Alguns ou muitos obstáculos estão logo ali na frente. É preciso coragem!

Neste caminhar aberto, solidário, esperançoso e utópico que caracteriza a educação para o “bem viver”, um projeto de transformação social no contexto brasileiro, esbarra-se em inúmeros desafios. Há que se derrubar os muros das instituições de ensino, das faculdades, dos cursos superiores, das escolas de Direito, dos espaços públicos e inserir-se nos movimentos da sociedade para interagir com ela, para entendê-la. O papel do professor, nesse contexto, há que ser repensado, considerando as mudanças expressivas que estamos a reivindicar/aprofundar. Para a professora Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões (2013, p. 51),

Resumindo, não há como desvincular a crise da educação jurídica à prática docente, apesar de não ser seu único algóz. Com efeito, talvez, devamos começar por reescrever a história do professor de

Direito em um novo cenário social e universitário, num movimento progressivo alterar as contradições institucionais institucionalizadas. É hora de tomar partido como docente. É hora de assumir as rédeas como protagonista de práticas que superem a crise no ensino [...]

Nesse sentido, continua: sim, também o papel do professor passa a ser outro; “ser professor é reconhecer os fundamentos pedagógicos e usá-los [...] é preparar um profissional que no século XXI não se reduz a um técnico; é conhecer os aspectos da avaliação, da gestão do aprendizado das pessoas e interessar-se por educação” (SIMÕES, 2010, p. 75).

Mas há uma questão de fundo que deve chamar a atenção dos professores, diz respeito aos conteúdos que estão sendo ministrados nas escolas jurídicas. Que tipo de formação está sendo desenvolvida como formação básica para estudo e solução dos fatos sociais? Qual a solução aos fenômenos jurídicos e como eles são apresentados? Quais as exigências da atual sociedade? Falamos em modernização dos métodos de ensino, e continuamos a ensinar as mesmas teorias, os mesmos princípios, as mesmas literaturas que vêm sendo ensinadas ao longo dos dois últimos séculos, esquecendo que estas não atendem às exigências da sociedade contemporânea.

E os conteúdos dos programas de aprendizagem? O que deve ser ensinado? O que deve ser apreendido? Qual o Direito que devemos estudar nos dias de hoje? Há necessidade de atualizar o Direito. Há um atraso considerável, e a necessidade de um esforço científico em removermos esse atraso. Requer-se analisar alguns princípios antigos, verificando a sua inadequação às condições atuais da vida humana na contemporaneidade. Há uma obsolescência real na educação jurídica que deve ser reparada. Enquanto as universidades continuam o ensino da ciência jurídica de um conjunto de ideias e princípios que não se encaixam mais com a organização da sociedade do nosso tempo, qualquer melhoria nos sistemas de educação só tem o efeito de incutir nos estudantes uma concepção antiga do Direito.

A desconexão entre o Direito e a sociedade é cada vez mais clara. Considerado sistema regulatório, o Direito tem ficado em débito em relação às exigências de uma sociedade plural e intercultural, sendo suas construções teóricas de poucos progressos, tecidas em torno de princípios e pressupostos de outros tempos, de uma sociedade que não existe mais.

Esse distanciamento do Direito da realidade social e a necessidade de satisfazer os apelos de uma sociedade capitalista não são seu aspecto mais negativo. Em nossa opinião, mais grave é a tendência em preservar formas, em sua maior parte, que têm suas origens nos séculos XVIII e XIX, quando não do Direito Romano, mostrando-se totalmente incapaz de adaptar-se de forma eficiente à sociedade de hoje. Isso ocorre no nosso horizonte cultural, na maioria dos países latino-americanos, verificando-se a subsistência de grandes diferenças na distribuição das riquezas e da existência de vítimas de desnutrição, habitação, educação e saúde.

O Direito deve ser objeto de um projeto social comunitário, que empodera uma sociedade num dado momento de sua história. Estamos diante de um conservadorismo autoritário, incapaz de entender a realidade contemporânea. O Direito deve ser um mecanismo de organização social, a serviço da vida, para melhorar a sociedade. Ocorre que atualmente o Direito está à margem da sociedade, não atendendo aos fins a que se destina, e para chegar a essa conclusão não precisamos nos ater em pesquisas muito aprofundadas. Cada vez mais um percentual menor da população se beneficia desse Direito que está aí, positivado. Ele serve aos que foram privilegiados pela distribuição desigual de riquezas nesse país e que vêm se perpetuando nessa lógica.

A sociedade do século XXI tem passado por inúmeras mudanças e descobertas. Podemos destacar entre elas o uso de novas energias no desenvolvimento da física; máquinas eletrônicas; televisão; computadores; avanços na biologia, na química, na engenharia genética; inseminação artificial; mudança de sexo. O poder econômico, nesse mundo capitalista, por sua vez, reforça as fortes corporações e indústrias; a exploração da natureza; o fim dos recursos naturais não renováveis; a poluição; o desequilíbrio ecológico; a exploração demográfica, trazendo consequências desastrosas, como falta de comida, êxodo rural, desagregação familiar, aumento de conflitos, tensões, transtornos psíquicos, entre outros.

Trata-se de novas forças, novas mídias, novos eventos culturais, novas formas de organização, novos impulsos sociais e novos fenômenos de todos os tipos para um Direito que permanece estático, que não vê que estamos diante de uma nova sociedade e que já não é mais possível ficar dentro dela com os mesmos ordenamentos jurídicos, as mesmas maneiras de expressar e compor o equilíbrio social que a justiça deve promover.

Paulo Freire sempre esteve comprometido com a construção da consciência crítica, com uma nova maneira de educar, que reforça que o

sujeito tenha condições de assumir sua vocação ontológica⁶⁹, de modo a contribuir para a transformação da realidade. Defendia “uma educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”, uma educação dinâmica em vez da transmissão somente; uma educação que se identificava com o novo. Com propriedade, Paulo Freire enfatizava que a ideia da “reforma” na educação deverá, antes de mais nada, começar pela “reforma” dos educadores, que deverão assumir a sua verdadeira tarefa:

[...] uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa. (2001, p. 78).

Ser professor é muito mais que uma profissão, é uma missão: de ser um servidor comprometido com a libertação. Qualquer educador que se lance apaixonadamente à tarefa de ensinar deve estar comprometido com o ser humano, em escutar a voz do outro, estar face a face diante do outro, estabelecendo uma relação de reciprocidade.

Para mim, ensinar é ajudar a aprender. Ajudar a aprender a vida. Aprender-la eroticamente em atos poéticos. Fazer dos instantes momentos poéticos. Ensinar é ajudar ao outro para que possa acender-se para o gozo. Ensinar é ajudar a ficar aceso. Estou falando do que pode ensinar um mestre, não um professor. O mestre nunca transmite ideias, ele

⁶⁹ Para Freire, a vocação ontológica do homem é a de “ser mais”. O ser humano é um ser inacabado, inconcluso e a realidade histórica, igualmente, não é estática, não está pronta e muito menos é imutável. Somos seres em construção numa sociedade também em construção. Portanto, os homens são seres da busca, e sua vocação é a de humanizar-se permanentemente (FREIRE, 1981, p. 70).

unicamente ilumina seu olhar, inspira para que o aluno acenda e se ilumine. (WARAT, 2004a).

A proposta de educação jurídica para o “bem viver” propõe uma leitura crítica da atitude do professor. Pois, de acordo com a denúncia de Boaventura de Sousa Santos, na maioria das vezes, o professor de Direito não teve uma formação pedagógica para estar em sala de aula.

Um professor sem qualquer preparação pedagógica e sem qualquer reflexão crítica acerca de sua ação docente torna-se um improvisador ou, no melhor dos casos, um especialista do ensino antidialógico, contratado para proferir alguns discursos semanais, que deverão ser repetidos fielmente em provas e trabalhos. (SANTOS, 2007, p. 74).

Isto se dá porque, em muitos casos, a docência é uma atividade secundária. Via de regra, os professores de Direito são escolhidos entre profissionais de renome, advogados, juízes e promotores públicos, detentores de conhecimentos profissionais específicos, considerados especialistas⁷⁰. São profissionais do Direito que se lançam na educação, mas que não aspiram à autonomia docente, pois, diante da situação em que se encontram, ligados a estruturas de poder, lhes convém respeitar o programa, a grade de horários e os procedimentos prescritos. Preocupam-se tão somente com a transmissão dos saberes; trata-se de uma tarefa limitada, que não possibilita novas produções⁷¹.

O professor deve buscar uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa da problemática social, que o advirta sobre os

⁷⁰ Moacir Gadotti (2003, p. 23) faz um alerta em relação aos profissionais especialistas: “[...] é preciso ter cuidado especial quando se fala em ‘especialista’ na educação. É claro que existem saberes e competências específicas, mas separá-las burocraticamente é um equívoco que tem custado caro aos sistemas educacionais, tornando-os inflexíveis, apesar das declarações em contrário.” (GADOTTI, 2003, p. 23).

⁷¹ “Há consenso quando se afirma que nossa profissão deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do saber escolar. O professor não pode ser um mero executor do currículo oficial e a educação já não é mais propriedade da escola, mas de toda a comunidade. O professor, a professora precisam assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária.” (GADOTTI, 2003, p. 25).

perigos do seu tempo e que desenvolva a consciência de lutar, em vez de ser levado e arrastado, a reboque. O educador deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, deixando de ser alguém que transmite o conhecimento para tornar-se aquele que auxilia a construção de outros saberes para orientar a vida. A educação, neste sentido, confunde-se com um processo de humanização, que embeleza, humaniza e promove novos valores para a vida (GADOTTI, 2003, p. 52).

Nossas vidas precisam ser guiadas por novos valores: simplicidade, austeridade, quietude, paz, saber escutar, saber viver juntos, compartilhar, descobrir e fazer juntos. Precisamos escolher entre um mundo mais responsável frente à cultura dominante que é uma cultura de guerra, do ruído, de competitividade sem solidariedade, e passar de uma responsabilidade diluída a uma ação concreta, praticando a sustentabilidade na vida diária, na família, no trabalho, na escola, na rua. (GADOTTI, 2003, p. 61).

Portanto, “os educadores também precisam ser educados”. Neste sentido, Edgar Morin questiona: quem educará os educadores? Essa pergunta ainda encontra-se sem resposta. Ora, será necessário que os professores mesmos eduquem a si próprios. O pensar crítico que permeia as práticas do “bem viver” poderá servir como inspiração para que os educadores possam se construir e reconstruir-se.

Os educadores na área jurídica, como articuladores do “bem viver”, precisarão, antes de qualquer coisa, saber inclinar-se diante do novo, ensinar na concepção do “bem viver”, do bem comum, com a convicção de que a mudança é possível. A atuação do professor será fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, mais humana, mais fraterna.

Como vimos, um professor sem preparação docente e sem consciência crítica de seu papel não pode estar à frente de um processo de preparação humana, cidadã e profissional tão importante, como refere Boaventura de Sousa Santos:

Um professor sem nenhuma preparação pedagógica e sem nenhuma reflexão crítica acerca de sua ação docente torna-se um improvisador ou, no melhor dos casos, um especialista de ensino

antidialógico, contratado para proferir alguns discursos semanais, que deverão ser repetidos fielmente em provas e trabalhos. Esta antipedagogia, asfixiante subjaz ainda hoje a grande parte do ensino jurídico, não se podendo esperar dela nenhuma preparação para práticas exigentes de cidadania e de democracia. (SANTOS, 2007, p. 90).

Pode ser o Direito a alternativa para alcançar a justiça social e a melhoria das condições de vida das pessoas pobres na América Latina. A proposta do pluralismo, “enquanto perspectiva interdisciplinar, consegue, no largo espectro da historicidade de uma comunidade local ou global, intercalar o ‘singular’ com a ‘pluralidade’, a junção democrática da variedade com a equivalência, a tolerância expressa na convivência do particular com a multiplicidade” (WOLKMER, 2001, p. 359) para atender aos interesses dessa sociedade emergente, pois o Direito positivado, as normas jurídicas não são capazes de atender à velocidade dessa sociedade, que não é mais individual e sim coletiva.

Estudar Direito é ter como objetivo obter conhecimento para alcançar a melhor organização social, para resolução de conflitos individuais e coletivos a fim de efetivar a adequada exigência dos direitos e deveres individuais e coletivos, humanos e fundamentais. E as matrizes curriculares e os projetos pedagógicos das escolas de Direito precisam pensar nas oportunidades, nas possibilidades de modernização e renovação possíveis, as quais estamos tentando traduzir nessas linhas que estamos construindo.

Os educadores para o “bem viver” terão a responsabilidade de promover e motivar essa nova realidade no fazer pedagógico no âmbito da formação em Direito. A universidade continua sendo o espaço da diversidade, da construção e da produção do conhecimento e é a ela que vamos nos ater de agora em diante.

4.3 América Latina – universidade ou pluriversidade?

A universidade é um centro de irradiação de conhecimentos, “[...] conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, porque ela se incumbem de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la o que acaba por efeito regenerado [...]”, portanto, simultaneamente, é “conservadora, regeneradora e geradora” de conhecimento (MORIN, 2007, p. 15).

Todavia, a universidade tem-se constituído num aparelho ideológico do Estado, tornando-se reprodutora da ideologia do modelo neoliberal, não permitindo que flua livremente a diversidade de expressões. Impondo métodos, a universidade tradicional oprime.

As universidades também não têm contribuído para a reflexão, apenas se concentraram em forjar profissional para o mercado capitalista predatório. De acordo com a lógica do "sucesso" ainda formam advogados ocidentais, economistas, administradores de empresas, médicos, informáticos, etc., mas apenas na ideologia colonizadora. (MAMANI, 2010, p. 63, tradução nossa).

De maneira geral, as faculdades de Direito têm-se mostrado “[...] herméticas ao diálogo com os grupos sociais, bem como, com outras áreas do saber, científico ou não. Têm sido espaços marcados, predominantemente, pela ignorância ignorante, daqueles que não têm o conhecimento do que ignoram.” (SANTOS, 2007, p. 60).

Nossa formação universitária nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras, para não ter que relacioná-las; no entanto, essa fragmentação dos conhecimentos tem sido danosa para a educação. Com propriedade, Edgar Morin explica como se dá a fragmentação dos saberes no interior da universidade:

[...] a separação entre a cultura humanista que nutria a inteligência geral e a cultura científica que, por vezes de modo hermético, encontra-se compartimentalizada entre as disciplinas. A falta de comunicação entre as duas culturas acarreta graves consequências para ambas. A cultura humanista revitaliza as obras do passado, a cultura científica valoriza apenas aquelas adquiridas no presente. A cultura humanista é uma cultura geral que, por meio da filosofia, do ensaio e da literatura coloca problemas humanos fundamentais e incita à reflexão. A cultura científica suscita um pensamento consagrado à teoria, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. [...] A inteligência que só sabe separar reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos,

fraciona os problemas em unidimensional e multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga, termina a maior parte das vezes por ser cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretivo ou uma visão a longo prazo. [...] Quanto mais multidimensionais se tornam os problemas, maior a incapacidade para pensá-los em sua multidimensionalidade; quanto maior progride a crise, mais progride a incapacidade para pensá-la. [...] A inteligência cega se torna, assim, inconsciente e irresponsável, incapaz de encarar o contexto e complexo planetário. (MORIN, 2007, p. 19).

Estudar algo isoladamente retira todo o sentido do estudo, afinal tudo o que está em nosso universo é inseparável, os problemas da vida não obedecem limites disciplinares. Porém, não se trata de destruir as disciplinas, mas sim de articulá-las, dar sentido e vitalidade ao saber (MORIN, 2007, p. 21).

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2001a), “[...] é necessário repensar inovadora e radicalmente a ideia de universidade para que esta possa se transformar numa universidade de ideias.” Uma instituição que respeite a diversidade de saberes e práticas trata-se, portanto, de uma pluriversidade⁷². Mesmo diante dos grandes avanços na trajetória da universidade, o modelo de pluriversidade ainda é uma utopia. Importante neste momento é reforçar o debate sobre essa possibilidade.

⁷² “Quero dizer, bem viver, entendido desta maneira como elaboram e compreendem os povos originários (Abya Yala), tem profundas implicações para toda a educação como um sistema e para a aprendizagem, assim como a maneira como se organiza a metodologia para garantir que estamos em uma instituição de ensino que sai de repetição e memorização de conteúdos para entrar nos sistemas de produção de aprendizagem e conhecimento, para gerar aprendizado que transforma os sistemas de ensino e de aprendizagem, a Universidade de conhecimento único, e dá suporte à interculturalidade que faz com que as crianças da aldeia se relacionem e complementam o encontro com o conhecimento que nos torna cidadãos do mundo.” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2012, tradução nossa).

Frei Betto⁷³ questiona: por que dizemos universidade e não pluriversidade? Pois se constitui numa instituição que comporta diferentes disciplinas. Ela é multicultural; nela coabita a diversidade de saberes. O título “universidade” simboliza a sinergia que deveria existir entre os diversos campos do saber. Característica lamentável em nossas universidades hoje é a falta de sinergia. Elas carecem de projeto pedagógico estratégico, não se perguntam que categoria de profissionais querem formar, com que objetivos, de acordo com quais parâmetros éticos.

Segundo Frei Betto, se não fizermos essa indagação, o sistema neoliberal o fará, pois está centrado no paradigma do mercado, que impõe a resposta. Nesse caso, não há neutralidade. Em que medida nossas instituições de ensino superior são verdadeiramente universidades, ou seja, regem-se por uma direção, um enfoque dialógico, um projeto pedagógico estratégico ou restringem-se a formar profissionais qualificados destituídos de espírito crítico, voltados a anabolizar o sistema de apropriação privada de riquezas em detrimento de direitos coletivos e indiferente à exclusão social?

A intenção de abrir a universidade à sociedade atingiu sua maturidade no 1º Congresso das Universidades Latino-Americanas, reunido na Universidade de San Carlos, na Guatemala, em 1949. O documento final estabelecia:

A universidade é uma instituição a serviço direto da comunidade, cuja existência se justifica enquanto desempenha uma ação contínua de caráter social, educativo e cultural, aliando-se a todas as forças vivas da nação para analisar seus problemas, ajudar a solucioná-los e orientar adequadamente as forças coletivas. A universidade não pode permanecer alheia à vida cívica dos povos, pois tem a missão fundamental de formar gerações criadoras, plenas de energia e fé, consciente de seus altos destinos e de seu indeclinável papel histórico a serviço da democracia, da liberdade e da dignidade dos homens. (FREI BETTO, 2012).

⁷³ Frei Betto. Universidade e inserção social. 22 fev. 2012. Disponível em: <portalvermelho.com.br>. Acesso em: 6 abr. 2015.

Em pleno século XXI, depois do alerta de San Carlos, num mundo essencialmente hegemônico, em que os interesses voltam-se à formação de consumistas e não de cidadãos, nossas universidades ainda não priorizam o cultivo dos valores próprios de nossas culturas, nem mesmo agem ativamente no esforço de resistência e sobrevivência de nossa identidade cultural. O que deveria se traduzir no empenho das universidades latino-americanas para erradicar a miséria, o analfabetismo, a degradação ambiental, a superação de preconceitos e discriminações de ordem racial, social e religiosa, por meio do conhecimento, não está acontecendo.

Com a intenção de repensar as alternativas para imaginar um futuro diferente, centramos nossas esperanças na educação, em suas diferentes formas, como o lugar no qual se pode iniciar a descolonização de nosso imaginário e a ressignificação de nossos saberes. Entretanto, essa outra prática que propomos não deverá ficar presa ao velho lecionar da história pelo ponto de vista dos vencedores; há de ultrapassar a dominação explicativa do mundo e dos fatos pela versão da tradição europeia. Almeja-se um ensino que não estabeleça o certo ou errado, moral e imoral, e outras dicotomias truncadas pelo evolucionismo europeu.

É preciso superar as práticas de ensino para efetivar as práticas da educação, mirando o futuro, mesmo que tradicionalmente a educação possa estar muito ligada ao passado. É preciso superar esse tempo, valorizar o que foi construído até aqui; porém, fundamental será apostar em mudanças no processo educativo.

O problema do Brasil é que os outros o organizaram para os brasileiros. A virtude é que o Brasil que o brasileiro não quer é esse que está aí. A utopia é reinventar o Brasil que o povo brasileiro quer, inventar a educação que os cidadãos brasileiros precisam. Para isso, precisamos ter um sonho, um sonho comum, que seja de todos e para todos. O fato é que os colonizadores chegaram aqui enganando, explorando – e nosso país continua sendo enganado em pleno século XXI. Onde está o projeto social do Brasil? Onde está o projeto de educação para o Brasil? Esse sonho, esse projeto precisa vir “de baixo”, do povo que sofre, que é esmagado, que é enganado, que tem fome, que vive na violência, que se violenta, gente que sofre, que quer ser gente, viver como gente, ser tratada como gente, ter dignidade.

Segundo a professora Helena Cristina Guimarães Queiroz, “é importante destacar a expressão ‘educação jurídica’, em substituição a ‘ensino jurídico’, que foi a opção escolhida para representar uma

inovação acerca da temática, que é acolhida por grande parte da literatura atualizada” (2013, p.29).

Diz-se “educação jurídica”, segundo Feitosa Neto (2010, p. 29), pois “[...] trata-se de um objetivo mais abrangente, do que o ensino jurídico, tão somente. Envolve a didática, o docente, o discente, a aprendizagem, as metodologias, a avaliação, a legislação, a pós-graduação e os demais temas relacionados à educação *lato sensu*.”

E o que move as pessoas no mundo? Os sonhos? As utopias? Os desejos? Os quatro pilares da educação, que movem a educação no Brasil – aprender a conhecer⁷⁴, aprender a fazer⁷⁵, aprender a ser⁷⁶, aprender a conviver⁷⁷ – só terão efetividade se puderem ser interpretados e implementados à luz de uma outra lógica. Não se pode imaginar um mundo perfeito, onde todas as pessoas são iguais, em que todas as pessoas são boas, um mundo em que não existe maldade. O ser humano

⁷⁴“Aprender a conhecer significa dominar os instrumentos do conhecimento, o desenvolvimento do desejo e das capacidades de aprender a aprender. O desenvolvimento de habilidades cognitivas e a compreensão do mundo que o cerca. É preciso que neste pilar seja desenvolvido conhecimentos necessários como a linguagem matemática e a linguagem verbal para propiciar a construção de novos conhecimentos.” (UNESCO, 1998).

⁷⁵“O segundo pilar é aprender a fazer. Conhecer e fazer, segundo o relatório, são indissociáveis. O segundo é consequência do primeiro. Aprender a fazer implica no desenvolvimento de competências que envolvem experiências sociais e de trabalho diversas que possibilitem às pessoas enfrentar, de forma mais autêntica, às diversas situações e a um melhor desempenho no trabalho em grupo.” (UNESCO, 1998).

⁷⁶“O terceiro pilar é aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, no sentido de realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos. Aqui, faz-se uma reflexão sobre o respeito às diversidades (culturais, étnicas...) e desenvolve valores necessários à convivência harmoniosa na sociedade. Cabe à escola, trabalhar conteúdos que contemplem assuntos como a diversidade da espécie humana e promova um ambiente que permita ao aluno a valorização do próximo e o espírito de cooperação.” (UNESCO, 1998).

⁷⁷“O quarto pilar é aprender a ser. A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, isto é, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade possibilitando ao mesmo, um potencial significativo que lhe permita um pensamento reflexivo e crítico. Neste pilar, cabe à educação, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento e discernimento para que os mesmos sejam capazes de construir a sua própria história com bastante dignidade.” (UNESCO, 1998).

por si só é inacabado, imperfeito, e sua busca é justamente pela evolução. Não se pode imaginar uma unidade, em que as relações sociais são pacíficas e existe apenas uma ordem, na sociedade que é feita de diferenças, de desencontro de opiniões, de valores e culturas diferentes.

Claro que, para existir autonomia e um recíproco reconhecimento das diferenças, é imprescindível renunciar ao mito de uma sociedade perfeita, na qual as relações sociais são pacíficas e transparentes, os conflitos e desigualdades sociais totalmente eliminados e os homens todos bons, fraternos e solidários. Para que exista autonomia e reconhecimento das diferenças, teremos que aceitar o caráter inacabado e indeterminável das relações sociais, dado que elas, em cada instante, se refazem de um modo imprevisível. Temos que nos aceitar como integrantes de uma sociedade produtora de discursos ambíguos, indeterminados, de uma sociedade que precisa assumir sua radical criatividade e o caráter indeterminado de sua história. Temos que nos aceitar formando parte de uma sociedade que deve deixar de lado seus medos ante suas divisões e seus conflitos constituintes. Nesta perspectiva, a democracia revela como uma matriz simbólica das relações sociais que permite considerar a sociedade como um espaço público de debates ilimitados e indeterminados, como um espaço aberto a um devir sem limites. Isto é, como um espaço de significações que não precisa mais apelar a um discurso transcendente que garanta a unidade e a identidade orgânica da sociedade, assim como tampouco seria preciso apelar a uma noção de poder que o apresente como guardião de uma anelada identidade comum. (WARAT, 2004b, p. 328-329).

Nessa perspectiva é que o Direito precisa ser repensado, reinventado e mudado. Quais são as relações que o Direito deve prever? Em que contexto? Para qual sociedade? Para qual projeto de sociedade? Para qual justiça?

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam os educadores brasileiros, enfatizam a importância da formação cidadã, de

sujeitos conscientes de seus direitos e deveres. Como, se a realidade do sistema educacional brasileiro é outra? No Brasil, 14 milhões de pessoas são analfabetas, 70% não sabem interpretar um texto e 44% não concluem o ensino fundamental⁷⁸. Esses dados são suficientes para ponderar sobre como o Brasil está conduzindo o processo educativo na nação. Trata-se de um assunto complexo, polêmico, que demonstra incoerência entre o discurso e a prática.

Para o professor José Francisco Pacheco, da Escola da Ponte de Portugal, não é mais coerente manter o ensino a partir dos livros, desprezando o movimento pessoal e social. “É necessário desaprender para vencer o que nos encerra e aliena para nos emanciparmos de toda carga cognitiva que nos foi imposta. Desobedecer é imprescindível se as regras obedecem a desvarios teóricos e leis injustas que não merecem ser acatadas.”⁷⁹ Para o professor, “[...] desaparecer é necessário para alimentar a autonomia nos grupos humanos de que participamos, uma autonomia que não pressupõe a independência, mas a interdependência. Aliás, acho que devemos trocar o grito ‘independência ou morte’ por ‘interdependência ou morte’.”

Para o professor da Escola da Ponte, muito lúcido seria acrescentar aos quatro pilares da educação outros três pilares da Escola da Ponte: “aprender a desaprender”, “aprender a desobedecer” e “aprender a desaparecer”. A proposta de educação dessa escola é fundada na partilha, na colaboração, na cooperação e no respeito pela singularidade de cada um de seus atores e se constitui como referencial de pensamento e ação. Os estudantes e professores praticam direitos e deveres e mantêm um profundo compromisso coletivo de extraordinário interesse e significado, que sustenta a identidade da escola.⁸⁰

4.4 Por uma educação jurídica libertadora

Precisamos de um novo olhar e de uma nova prática para a educação jurídica, considerando que vivenciamos uma realidade de total desvinculação entre a pesquisa, o ensino e a extensão no fazer cotidiano da academia.

Necessitamos enxergar além desse modelo epistemológico falido, para, num horizonte de esperança, promover por meio da educação

⁷⁸ Disponível em: <www.revistaecologico.com.br>. Acesso em: 25 jan. 2015.

⁷⁹ Disponível em: <www.revistaecologico.com.br>. Acesso em: 25 jan. 2015.

⁸⁰ Disponível em: <www.escoladaponte.pt>. Acesso em: 25 jan. 2015.

jurídica o debate e a possibilidade de construção de outra sociedade possível. Há muito que ser feito, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão comunitária, especialmente quanto à responsabilidade cidadã, visando a uma educação jurídica interdisciplinar, intercultural e plural, mesmo porque o Estado está cada vez mais desacreditado, especialmente no contexto das relações sociais, sejam elas humanas, políticas ou econômicas.

A educação jurídica na América Latina precisa assumir uma postura comunitária, para entender a dimensão transformadora do Direito, para a construção de uma sociedade mais equitativa, que pode ser implementada por uma educação libertadora, em busca de um mundo melhor.

No atual contexto de formação jurídica, o Direito é apresentado ao estudante como prática cristalizada, estática, um conjunto dogmático, fazendo crer que o objeto do estudo jurídico consiste unicamente nas normas jurídicas. Por essa razão, conseqüentemente, formam-se profissionais do Direito acríticos, incapazes de pesquisar e produzir ciência; constituem-se meros espectadores de uma realidade previamente estabelecida.

O ensino jurídico atual limita-se ao paradigma epistemológico dominante, centrado em conteúdos engessados, na lei, na doutrina, nos códigos, e enclausurado no Estado, desconectado da interdisciplinaridade, de outras ciências humanas e sociais. Neste, a geometria do saber está pautada na lógica da racionalidade europeia, sob a égide da existência de verdades transcendentais e estáticas. Revela-se como uma perspectiva insuficiente, e precisa ser superado através de práticas educativas pluralistas, que levem o educando a interpretar e operacionalizar o Direito a partir da realidade social, do fato social, para além da proposta do monismo jurídico.

Uma pedagogia emancipatória para os cursos de Direito perpassa por uma reformulação necessária no modo como se organizam as matrizes curriculares. Neste sentido, a educação jurídica precisa trabalhar a diversidade de saberes, incluir conhecimentos historicamente aliçados da produção científica, igualmente capacitados para contribuir com a libertação e, ao mesmo tempo, arquitetar uma proposta ética de reconhecimento e respeito da enorme diversidade de visões no mundo.

Como abrir espaços para esses conhecimentos, de modo que façam parte da produção acadêmica, sem que para isso se incorra numa hierarquização subordinada? Quem serão os protagonistas desse processo? Como implementar a pesquisa nos cursos de Direito de modo a torná-la efetivamente articulada com a extensão e o ensino? Como

motivar o estudante de Direito a entender a importância de conhecer os fatos sociais e a partir daí formular o processo de aprendizagem acadêmica?

Promover uma educação descolonizadora como modelo adequado para a realização da educação jurídica crítica e conscientizadora, consagrada por Paulo Freire (1985), uma educação que reconhece o protagonismo e o potencial transformador de cada pessoa, considerando os educandos sujeitos de sua própria libertação, é o que vislumbramos como uma potencial ferramenta de mudanças na educação jurídica, até porque na educação libertadora partimos do pressuposto de que todos já possuem conhecimentos, advindos das suas vivências e de sua cultura, os quais podem e devem contribuir na formação do grupo ou da comunidade em que se inserem.

Quando se fala de descolonizar a educação creio que devemos pensar na descolonização da investigação, das formas hegemônicas de criar o conhecimento. Agora vemos que a pesquisa está muito marcada pelo positivismo [...]. Temos que eliminar a concepção positivista da pesquisa e desomogeneizar o modelo epistemológico das investigações. (BOLÍVIA apud MEJÍA JIMÉNEZ, 2006, p. 213).

Dessa forma, não há que se falar em transmissão, mas sim em troca de saberes, na qual o educador também é educado e o educando é, igualmente, educador, estando ambos “mediatizados” pelo mundo (WOLKMER; BATISTA, 2011, p. 147). A educação em sua dimensão intercultural, outrossim, não se coaduna com uma perspectiva monocultural; a aceitação do outro e o respeito ao diferente são valores próprios desse processo de conscientização e de conhecimento plural.

A pesquisa em Direito tem-se resumido aos trabalhos de conclusão de curso. Poucos cursos jurídicos estimulam a formação de pesquisadores no Direito. Ora, a pesquisa jurídica é um instrumento de criação do conhecimento, que possibilita o estudo dos problemas da sociedade, buscando apresentar caminhos que melhorem a vida em comunidade. Os conhecimentos importados e simplesmente transmitidos geram acadêmicos divorciados da realidade em que estão inseridos, condicionando-os a meros receptores de informação.

As pesquisas no direito estão ainda muito centradas nas descrições de institutos, sem a

devida contextualização social. A subversão deste quadro passa pelo investimento em propostas como a de pesquisa-ação onde a definição e execução participativa de projetos de pesquisa e ensino envolvem a comunidade e esta pode se beneficiar dos resultados dos estudos. (SANTOS, 2007, p. 59).

É necessário construir uma educação que represente um grande laboratório de pesquisas, fazendo nascer um pesquisador em cada acadêmico; uma pesquisa que explore a realidade latino-americana, que seja um vínculo de informações da riqueza de seus sentidos, símbolos e saberes, e também meio de denúncia das injustiças e desigualdades sofridas no passado e no presente. Pesquisa essa que contemple técnicas e métodos que sejam permeáveis à pluralidade, às diversas narrativas, que passe pela lógica da alteridade e que contemple o método etnográfico à vivência.

O papel do jurista latino-americano, o papel do cientista latino-americano, o papel do docente latino-americano não é o de importar o que já foi pensado, mas o de repensar seus modelos, com a inclusão da douda ignorância, tendo em vista a vida particular de sua região, mas sem desintegrá-la do resto do mundo.

As propostas pedagógicas dos cursos de Direito devem propor e realizar a extensão aberta à participação da população, inserindo-se na comunidade, de forma especializada, estabelecendo com ela uma relação de reciprocidade. Só assim o ensino superior estará contribuindo para o fomento de uma nova realidade social, de uma nova cultura no Direito.

A extensão nos cursos de direito também deve ser repensada. As atividades têm como foco, em regra, o oferecimento de palestras e atendimentos jurídicos, desarticulados com a realidade e as necessidades dos grupos sociais e afunilando numa aplicação técnica da ciência jurídica. Uma extensão emancipatória assenta numa ecologia de saberes jurídicos, no diálogo entre conhecimento jurídico popular e científico, e numa aplicação edificante da ciência jurídica, em que aquele que aplica está existencial, ética e socialmente inserido no impacto de sua atividade. (SANTOS, 2007, p. 59).

Precisamos promover discussões mais efetivas sobre a extensão universitária. Há uma tendência mundial, destacando-se a América Latina, de ampliação da extensão nas universidades, e essa realidade requer uma maior atenção de todos nós que estamos em instituições de ensino superior.

Boaventura de Sousa Santos (2004) afirma que a extensão universitária terá um significado muito especial nos próximos anos. Para ele, no momento em que o sistema capitalista vem tentando privatizar a universidade, transformando-a numa vasta agência de serviços à disposição do capital, a universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão e concebê-la de modo alternativo às exigências do mercado global.

As universidades têm papel fundamental no processo de transformação social e devem buscar uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural, da diferença e da solidariedade entre os povos (SANTOS, 2004, p.73).

Para que isso ocorra, precisamos discutir dentro das universidades as bases de um projeto pedagógico institucional com um forte enfoque ideológico e estratégico em torno de que tipo de profissional pretendemos preparar. Esse projeto pedagógico institucional deve “sulear” as atividades de ensino, pesquisa e extensão dentro da universidade.

Não há neutralidade no campo do saber. Se não fizermos a nossa parte, se não dermos respostas a essas questões, o sistema capitalista tratará de fazê-lo. A universidade é um aparato ideológico hegemônico e, em sua relação com a sociedade, pode ser legitimadora da ordem social ou crítica e transformadora dessa mesma ordem social. Definir estratégias e caminhos do fazer da universidade, no seu compromisso da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é tarefa a ser assumida por todos e todas.

A educação jurídica precisa transpor os limites entre os saberes; isso expressa a hegemonia a ser superada. A formação em Direito precisa ser ressignificada, necessita um novo olhar, que proponha o enfrentamento das mazelas sociais, aliando a pesquisa e a extensão para a produção do conhecimento e integração de saberes.

Uma educação jurídica **libertadora** só pode ser uma educação integral do ser humano; portanto, não se trata apenas de mudança na forma de ensinar. A reforma na educação jurídica exige um novo pensamento, uma mudança de mentalidade, de cultura e de atitude,

exige o reconhecimento e a aceitação do outro, do diferente, para uma educação que liberte, contagie e revolucione.

A proposta pedagógica no ensino do Direito deve partir da própria realidade social, fugindo da cultura normativa, técnica e burocrática, avançando para a verdadeira dimensão do Direito, cujas ações propositivas de uma educação jurídica plenamente responsável e apta a confrontar o modelo atual devem estar fundamentadas na interdisciplinaridade, no pluralismo jurídico, na interculturalidade, na democracia, na cidadania; e efetivamente, pois, do que vimos até aqui, corroborados pelas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 87), o ensino no Brasil está “[...] marcado por uma prática pedagógica tradicional e tecnicista. Muitos cursos não têm investimento na formação pedagógica dos professores e não implementaram o tripé ensino, pesquisa e extensão de maneira satisfatória.”

A mudança de cultura para uma educação jurídica para o “bem viver” pretende sacudir a alma da gente, resgatando a essencialidade da vida, a boniteza da vida, a grandeza da gente, que vai traçando a vida mas que precisa mesmo é de um Direito e de uma educação jurídica que sirvam à própria vida, que sejam afiados e pulsantes como a própria vida!

Há necessidade de uma ruptura no processo de organização educacional, uma quebra de paradigmas. Essa reorganização social pode iniciar pelos cursos jurídicos, a partir de uma nova proposta de formação profissional, inclusiva, participativa, democrática e cidadã, que compreenda e atenda às exigências da sociedade atual.

Nessa diretriz, os cursos jurídicos devem romper com o processo de formação jurídico-dogmático, que não enxerga as mazelas sociais, primando por um processo de formação que alie a inserção comunitária, a partir da necessidade de conhecimento dos problemas sociais e de uma outra organização social, mais democrática e justa.

O rompimento com a lógica de que o conhecimento técnico do sistema judicial é suficiente ao processo de formação profissional no Direito e uma mudança na maneira de organizar as propostas pedagógicas dos cursos jurídicos, com base numa educação pluralista, democrática e antidogmática, para a preparação autônoma e emancipatória da pessoa, são imprescindíveis para aliar o ensino com pesquisa e com extensão, fugindo do paradigmático conhecimento das leis e dos códigos.

Estamos diante de um ensino de Direito; queremos uma educação jurídica. Não queremos mais o ensino simbólico, que tem profundas raízes na colonização, cego, que não enxerga a realidade.

A ecologia de saberes atinge uma infinita pluralidade de saberes para a efetivação de ações emancipatórias, para outros saberes, contra-hegemônicos. Cria a possibilidade de um outro diálogo, mais próximo da realidade, que emerge do fato social para o qual o Direito precisa voltar-se. Precisamos repensar o Direito a partir das diferentes práticas, dos diferentes mundos e culturas, numa perspectiva coletiva, participativa. No campo da educação jurídica, faz-se necessário rever posturas e desenvolver outros processos de aprendizagem para superar os atuais métodos de ensino jurídico.

5 CONCLUSÃO

A proposta de construção de uma nova educação fundada no constitucionalismo e na interculturalidade plural, para a descolonização do ensino jurídico, desenvolvida ao longo desta pesquisa, está em consonância com as discussões mais recentes no contexto das desigualdades sociais da América Latina. O Constitucionalismo latino-americano, a partir dos novos movimentos sociais, estabeleceu um marco importante no processo de organização social dos povos andinos.

A diversidade dos grupos e dos povos e a tentativa de integração estabelecida por uma identidade étnica politizada fizeram ressurgir a cultura política indígena na luta por recursos naturais estratégicos, rompendo a ideia do Estado-nação e requerendo a criação de um Estado plurinacional, estabelecendo um novo marco jurídico para um novo Estado, o constitucionalismo intercultural, com o objetivo de superar o modelo neoliberal, o domínio colonial e reestruturar as relações políticas e sociais.

As experiências da Bolívia e do Equador retratam as possibilidades de avanços para a construção de novas alternativas para a sociedade latino-americana e fazem pensar a possibilidade de aliar a justiça e o pluralismo, na perspectiva da interculturalidade, como um caminho a ser percorrido na construção de um novo Direito e de uma nova sociedade, mais justos e humanizados.

A construção de uma nova cultura constitucional de integração latino-americana, o diálogo intercultural para efetivação do Direito como elo de transformação para a libertação, a partir de um novo modelo jurídico, para uma sociedade mais equitativa, ancora-se no paradigma comunitário-participativo, fazendo emergir um projeto político-comunitário, que parte especificamente da América Latina.

Essa reflexão vai ao encontro de um desejo de reconstrução da vida, repercutindo nas condições adversas da humanidade, que o modernismo e o capitalismo submergiram. Nesse sentido, o projeto do “bem viver” questiona o Estado predador, hierárquico e individualista, no resgate de uma identidade perdida, que precisa ser reconstruída.

Superar a atual organização social, econômica, política e de justiça implica necessariamente ressignificar o modelo de ensino jurídico em vigor. A crise na cultura jurídica tradicional que vivenciamos é antidemocrática e excludente, não atende aos anseios dessa nova sociedade. Precisamos avançar do pensamento político-jurídico convencional, de governos centralizados, separados da sociedade e das diferentes culturas, a fim de renovar a nossa cultura

jurídica. Para Wolkmer (2001), isso poderá ocorrer, com a condição de deslocamento, transformação e ruptura substancial com as formas tradicionais e centralizadoras do fazer “jurídico”, proporcionado a articulação e efetivação de um pluralismo jurídico viabilizador das condições para um Direito Comunitário, para uma educação jurídica comunitária.

A América Latina é um continente que foi inventado pelo mercantilismo, transformado pelo imperialismo, modificado pelo colonialismo e transfigurado pela globalização exacerbada; e segue sendo determinada pelas configurações e os movimentos internacionais, os quais continuam a impor um modelo de dominação em que perpetuam a injustiça e a miséria.

Os resquícios da colonização se encontram latentes ainda hoje, em pleno século XXI, nas relações que se estabelecem, tanto econômicas, quanto políticas, sociais, jurídicas e culturais. Os países latino-americanos tiveram de enfrentar o desafio de levantar economias arrasadas, organizar novos sistemas de governo, criar novas legislações. Enquanto isso, a Europa, já consolidada como centro do capitalismo mundial, tornou-se hegemônica, monopolizando a produção do conhecimento, como parte de um novo poder universal, rearticulando-se nas novas formas globais de colonialidade do poder.

A colonialidade (do poder, do saber e do ser) foi responsável por destituir e subalternizar todas as outras formas de sentir e de acreditar dos mais distintos povos colonizados, expropriando-os de suas culturas. Num contexto de subordinação econômica, política e cultural, os povos marginalizados clamam por direitos, tendo em vista que a injustiça ocorre não é porque não se aplica o Direito, mas sim pelo resultado da própria aplicação do Direito vigente, que precisa ser reexaminado, que faz parte de uma ordem estagnada, que perpetua a exclusão, especialmente nas humanidades latino-americanas.

O Brasil, mesmo adotando inúmeras políticas públicas, não atingiu um pleno desenvolvimento social; continua dependente, aprofundando suas mazelas. A realidade brasileira é de total dependência econômico-financeira, bem como política e social. Os governos promovem políticas competitivas, copiando modelos inadequados para a realidade social brasileira, perpetuando a pobreza, o desemprego, a falta de políticas públicas efetivas e justas, especialmente no campo da educação.

Nesse sentido, uma concepção de educação jurídica alicerçada nos princípios da educação libertadora de Paulo Freire, mirando os ideais da Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel e fundamentada no

Pluralismo Jurídico Comunitário-Participativo de Antonio Carlos Wolkmer pretende contribuir para a criação de uma nova perspectiva crítica capaz de transcender as dicotomias delineadas por pensadores europeus, que inspiraram o Direito hoje vigente na sociedade latino-americana, somando-se os esforços ao movimento do constitucionalismo latino-americano, num saber que se funda na perspectiva epistêmica subalterna, que, vindo de baixo, procura entender as dificuldades e possibilidades latino-americanas na tentativa de promover uma profunda transformação social.

O desafio maior é a construção de um pensamento descolonial, referenciado a partir das problemáticas do Sul global, como mecanismo capaz de produzir conhecimento jurídico, superando, assim, a cultura jurídica moderna, antropocêntrica e ocidental. Esta proposição no âmbito do Direito visa solucionar problemas reais, reconhecidos e vivenciados pela sociedade, em busca da efetiva justiça social, mantendo o fenômeno jurídico como força viva, pulsante.

Questionar a possibilidade contingente da descolonização abre espaços para a emergência de vozes, culturas, histórias excluídas, silenciadas; no campo do Direito, especificamente, trará à tona a polifonia da pluralidade, que certamente refletirá academicamente em uma outra educação jurídica. A opção descolonial requer, entre outras coisas, “aprender a desaprender”. A interculturalidade surge como uma ferramenta epistemológica intimamente ligada a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à descolonização e à transformação.

É com base nesses desafios que os novos movimentos sociais na América Latina se impõem e indagam o mundo. Em seu protagonismo, têm permitido criar novos debates em torno das relações de poder e apontam para um enfrentamento da crise civilizatória que se abate no contexto global.

Durante os últimos 500 anos, não foi possível o reconhecimento da pluralidade epistêmica no mundo. Pelo contrário, apenas uma forma de conhecimento, a racionalidade ocidental, foi postulada como solução universal aplicável aos quatro rincões do planeta. Nessa concepção, pensar parecia ser uma virtude de poucos indivíduos diante do monopólio do conhecimento; logo, as riquezas das diversidades culturais, do modo de viver, da tradição, dos mitos seculares foram ignoradas, silenciadas, subalternizadas, marginalizadas ou simplesmente eliminadas, vítimas de um epistemicídio, perpetrado em nome da razão, das luzes e do desenvolvimento.

A proposta da descolonização epistemológica propõe “aprender que existe o Sul” e, mais do que isso, “aprender a buscar o Sul”. É preciso “*sulear*” o mundo, como Paulo Freire sugeriu, ou seja, dar visibilidade à ótica do Sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o Norte é apresentado como referência universal. “*Sulear*”, portanto, significa construir paradigmas alternativos em que o Sul se coloca no centro.

Imbuídos da missão de investigar as causas que mantêm a América Latina, nós, representantes dos países do Sul, repetimos nada mais do que a visão e o estabelecimento de um sistema imposto pelos estudiosos dos países pertencentes ao Norte. Nesta conjuntura, a epistemologia do Sul sofre um verdadeiro desgaste e grande descrença, tornando a ‘humanidade do Sul’ sem perspectiva na consecução dos próprios saberes, principalmente no campo do Direito e da Educação.

Queremos abrir novos caminhos. Nossos esforços investigativos querem ultrapassar o campo da cientificidade, especificamente no âmbito do Direito. Ao analisarmos qual entendimento epistemológico poderá suprir nossas necessidades atuais, eis que o Direito é mutável; a principal tarefa empreendida pela Teoria Crítica é a tomada de consciência acerca da necessidade de ruptura com a colonialidade do saber, do ser e do poder.

A Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel, reveste-se de uma aura de esperança para milhões de latino-americanos marginalizados, que estão lutando por sua libertação, pois sai ao encontro dos pobres, dos excluídos, dos indígenas, dos camponeses, das populações das periferias, estabelecendo um dos elementos fundamentais de sua construção, a aproximação com o “Outro”, em seu espaço e tempo, a partir de suas experiências e necessidades, marcando aí uma ruptura epistemológica com os conhecimentos eurocêntricos.

Essa nova concepção filosófica mostra-se engajada na construção de uma nova realidade no continente. Diante do período de crise da Modernidade, e de seus paradigmas, Dussel propõe resgatar a dignidade do pensamento produzido a partir de um olhar situado na América Latina, valorizando os saberes dos indígenas, dos africanos, dos quilombolas, entre outros tantos povos que compõem o nosso mosaico cultural. A América Latina precisa retomar a sua sabedoria ancestral, uma memória que nos faça não voltar em direção ao passado, e sim que nos torne capazes de iluminar o presente e construir novos caminhos de vida e liberdade para o futuro.

Sob a inspiração da cosmovisão andina, positivam-se a prevalência da cultura da vida e a relação de interdependência entre os

seres vivos, pautadas no valor da harmonia com todas as formas vivas, colocando em foco uma sociedade alternativa, apontando para a construção de outra proposta civilizatória: a comunitária.

As possibilidades reais de viver em comunidade, parte essencial do “bem viver”, passam primeiro pela possibilidade de que, para construir essa comunidade, será necessário desconstruir as ideias dominantes sobre o Estado, a economia, a educação e, principalmente, sobre o Direito, superando a colonialidade constitucional, para assentar nas bases de uma comunidade política inclusiva e democrática, que permitirá nutrir-nos de cosmovisões, saberes, epistemologias e práticas culturais diversas.

O projeto do “bem viver” instituído na Constituição Equatoriana alude a uma melhor qualidade de vida às pessoas, à possibilidade de os cidadãos desenvolverem suas capacidades e potencialidades, à viabilidade de contar com um sistema econômico que promova a igualdade por meio da distribuição social e territorial dos benefícios do desenvolvimento, à garantia da soberania nacional, à promoção da integração latino-americana e à proteção da diversidade cultural.

O “bem viver” também propõe a abertura de espírito para a inclusão de outras espécies como sujeitos de direitos. Neste sentido, o Equador, em uma prática vanguardista em matéria ambiental, promove a libertação da natureza da condição de simples objeto de propriedade, reconhecendo-a como um sujeito de direito.

O que determina a mudança de paradigma à plenitude do respeito à natureza é que esta passa a ser respeitada enquanto sujeito e não apenas como um objeto que exerce supremacia. Assim, o ser humano é um elemento da natureza e não há dualidade entre estes dois. A chamada “*Pachamama*” é ilustrativa da relação equilibrada com o homem e seu ambiente.

E é aqui que surgem as indagações: Qual o conceito de Direito que a sociedade do século XXI propõe? É possível pensar um conceito ampliado do Direito a partir de uma refundação democrática de seu papel e do papel da justiça na América Latina? É possível construir um novo currículo de formação no Direito que tenha como premissa a (re)políticação do direito dada sua função na organização da justiça e da democracia? É possível criar outra cultura jurídica? Haverá vontade política para um novo paradigma no processo de organização social, política e jurídica na América Latina? Uma ruptura do modelo que está posto é possível com base numa proposta de autonomia e emancipação do sujeito na sociedade?

Paulo Freire propõe uma prática pedagógica consciente e capaz de intervir no mundo, rompendo com o discurso do poder hegemônico, apresentando uma crítica devastadora aos fundamentos da pedagogia tradicional e, ao mesmo tempo, um princípio pedagógico novo. Fala de sistematização das bases antropológicas para uma educação libertadora com novas interpretações de vida que podem integrar-se de forma coerente à construção de um novo processo educativo.

Pensar a educação como um projeto político-social que rompe as múltiplas formas de dominação e amplia os princípios e práticas da dignidade humana, liberdade e justiça social é a grande proposta de Paulo Freire, na esperança de usá-la como instrumento de libertação do homem. O desafio maior é a construção de uma nova epistemologia capaz de possibilitar mudanças no ensino do Direito e sensibilizar sobre a necessidade de uma educação jurídica intercultural, interdisciplinar e efetivamente comprometida com os direitos e deveres humanos e com a cidadania. A partir da hermenêutica, que concebe a alteridade como leitura do mundo e do ser no mundo, Enrique Dussel apresenta a relação face a face como uma proposta que toca a dimensão pedagógica. Será fundamental entender a alteridade, a exterioridade e a totalidade, pois estas agregam categorias como o Mesmo, o Outro, o Pobre e o Face a Face, necessárias para entender a dimensão da proposta do autor.

Nosso desejo é lançar mão da educação jurídica para o “bem viver”, como estratégia de empoderamento das pessoas, especialmente em contextos de exclusão extrema. Propomo-nos a indagar o poder transformador de vivências focadas no resgate e na valorização do potencial criativo dos sujeitos comunitários. Trata-se de um diálogo que a nós parece urgente, diante da necessidade de romper com os muros da cultura jurídica positivista ainda imperante no âmbito da formação e atuação do profissional do Direito, avançando no reconhecimento da juridicidade e das práticas plurais, comprometidas com propostas libertadoras que venham romper com as desigualdades, a opressão e a subalternidade em nossa sociedade.

Apresentadas as interfaces entre o “bem viver” e a educação jurídica, queremos aludir à possibilidade de que, todo processo educativo faça-se das sabedorias múltiplas, das capacidades criativas, expressivas e reflexivas que compõem o mosaico brasileiro. Essas sabedorias foram, e ainda são, sistematicamente censuradas, menosprezadas, subalternizadas pelo sistema educativo tradicional, conformado no cientificismo. Para tanto, apostamos na extensão universitária e na pesquisa articuladas com o ensino, como possibilidade de resgatar, ressignificar e reinterpretar as práticas daqueles

considerados “outros”, valorizando sua existência no mundo, vislumbrando aí o potencial elucidador de mudanças na vida das pessoas, da sociedade e da universidade.

Constata-se que, ao longo da vida acadêmica, os discentes, cada vez mais, vão-se inserindo no universo das leis, dos códigos, dos tratados, preocupados com a mera repetição e memorização mecânica. Tornam-se servos das arcaicas estruturas e valores do dogmatismo. E assim é que se vão formando, a todo ano, no Brasil, em média cem mil bacharéis em direito, que, em sua grande maioria, são “vazios” e “engessados”, treinados a buscar tão somente na legislação, no ordenamento e na doutrina jurídica as soluções para os complexos problemas enfrentados na sociedade.

Trata-se, portanto, de descolonizar o ensino jurídico, no contexto brasileiro. Descolonizar o ensino jurídico requer libertar o educando das amarras do positivismo jurídico, dos ideias impregnados pelas elites hegemônicas, do cientificismo, abrindo seu espírito para o recebimento do novo. Descolonizar é despertar no educador e no educando a criticidade, o seu espírito, para que, assim, possam questionar a estrutura de poder usurpada pelo sistema neoliberal.

A descolonização da educação jurídica requer fundamentalmente que o educando se adapte a acompanhar o ritmo das mudanças jurídicas, culturais, sociais, políticas e institucionais. Requer, ainda, comungar com a luta concreta pela libertação dos oprimidos, pois essa atitude possibilita o sentimento do “bem viver”, a consciência coletiva da realidade local e, principalmente, o despertar da consciência crítica.

Os caminhos trilhados pelos movimentos sociais mostram que a nossa sociedade está em transição. É isso que nós faz acreditar, sonhar com a construção de um outro mundo possível; uma construção que deverá nascer “de baixo”, com a nossa gente e com os nossos valores. A proposta desta tese vai ao encontro da capacidade popular brasileira de construir novas utopias. Na marcha de nossa análise, desvelamos uma educação que se faz na luta, nos anseios dos oprimidos, uma prática que permite ao educando escutar e dialogar com o “Outro”, respeitar também os diversos conhecimentos das ruas, que não são científicos, mas humanos.

Mas que educação seria esta? Os zapatistas, em suas lutas, foram atribuindo novos sentidos para a educação, e nos falam o que seria a “outra educação”, a qual tanto desejamos. Trata-se de um projeto que está sendo construído coletivamente, tecido na projeção do passado para que possa no futuro garantir a liberdade de todos os povos. É neste processo que rompe com a imposição de um Direito uniformizador para

dar lugar ao Direito plural, no qual todos os saberes e experiências são valorizados.

A educação para o “bem viver” estará inserida nos marcos da epistemologia do Sul, lança luz entre os saberes ignorados e suprimidos dos povos originários da América Latina desde o processo de colonização. É uma educação da vivência, de rituais culturais, que promove entre todos os envolvidos – os educandos, a universidade, a comunidade – a interação para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que tem como foco a expressão da identidade, da autonomia, do vínculo com a ancestralidade e a celebração da vida.

Para muito além, o “bem viver” promove a reintegração, a unidade entre o humano e o natural, que respeita a diversidade de cosmovisões; valoriza todas as formas de conhecimento. A ciência é parte complementar desse saber adquirido. Na base do “bem viver” das comunidades andinas, está o equilíbrio entre os saberes ancestrais e o conhecimento científico.

No entanto, não formularemos nenhuma proposta, ou uma metodologia para um novo projeto pedagógico para os cursos Direito, pois, nos versos do poeta Antônio Machado: “O caminho se faz caminhando.” Ademais, a mudança que se faz necessária vai muito além dos horizontes até aqui explorados. Exige-se uma mudança cultural, e esta deve ser pensada coletivamente. Acolhendo os ensinamentos de Paulo Freire, “Não posso pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros.” É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque há os que nutrem esperança do verbo esperar – e esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é levantar-se, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, é juntar-se com outros para fazer de outro modo. E também a educação jurídica e o Direito podem ser construídos de outro modo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **O que é Justiça:** uma abordagem dialética. 5. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1999.

ALBÓ, Xavier. **Movimientos y poder indígena em Bolívia, Ecuador y Peru.** La Paz: CIPCA, 2008. Disponível em: <www.ufrgs.br>. Acesso em: 10 fev. 2015.

ALCOREZA, Raúl Prada. Epistemologia pluralista. In: ZAMBRANA, Amílcar B. **Pluralismo epistemológico:** reflexiones sobre la educacion superior en el Estado Plurinacional de Bolívia. Cochabamba, Bolivia: FUNPROEIB, 2014.

ALMEIDA, Dean Fábio Bueno de. América Latina: Filosofia Jurídica da Alteridade. In: WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Direitos Humanos e Filosofia Jurídica na América Latina.** São Paulo: Alfa-Ômega, 2001.

AMUSQUIVAR, Érica Laurinda (Org.). **Conflitos sociais na América Latina:** um estudo a partir das relações econômicas e políticas. Campinas: [s.n.], 2011.

ANGELUCI, Cleber Afonso. Filosofia da Libertação e dignidade humana: um caminho para a justiça? **Revista Espaço Acadêmico**, n. 61, jun. 2006.

ARAÚJO, Marta; PEREIRA, Marcos Abílio. **Interculturalidade e políticas educativas em Portugal:** uma reflexão à luz de uma versão pluralista de justiça social. Oficina do CES n. 218, dez. 2004.

BACZKO, Bronislaw. **Utopia.** 1998. Disponível em: <<http://www.treccani.it/enciclopedia/utopia.EnciclopediaDelleScienzeSociali>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BARTOLOME, Miguel Alberto. Interculturalidad y territorialidades confrontadas en América Latina. **Runa**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 31, n. 1, jun. 2010 Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar>>.

Acesso em: 25 jun. 2012.

BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino Jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BECKA, Michelle. **Interculturalidade no pensamento de Raúl Fornet-Betancourt**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl4.htm>>. Acesso em: 30 dez. 2014.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BERNAND, Carmen; GRUZINSKI, Serge. **História do novo mundo: da descoberta à conquista, uma experiência europeia – 1492-1550**. São Paulo: EDUSC, 1997.

BOAVENTURA, B. J. R. Por um contemporâneo pensamento jurídico crítico. **Rev. Ciênc. Juríd. Soc.**, Umuarama, v. 13, n. 1, p. 113-125, jan./jun. 2010.

BOBBIO, Norberto. **As ideologias e o poder em crise**. 4. ed. Brasília: UNB, 1999.

_____. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. São Paulo: UNESP, 1997.

BOFF, Leonardo. **Constitucionalismo ecológico na América Latina**. 2013. Disponível em: <<http://leonardoboff.wordpress.com>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. **Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

_____. **Sustentabilidade – o que é: o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOLIVAR, Simón; MARTÍ, José. **Nuestra América**. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.

BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado da Bolívia**. 2008.

BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado**. 2009. Disponível em: <<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/constudies.html>>. Acesso em: 15 out. 2014.

BOMFIM, Manoel. **América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Centro de Documentação e Informação**. Criação dos cursos jurídicos no Brasil. Brasília; Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1977.

_____. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. 2012. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Biblioteca. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

_____. **Lei Histórica de 11 de agosto de 1827**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm>. Acesso em: 5 mar. 2014.

BRUIT, Héctor H. **Bartolomé de Las Casas e a simulação dos vencidos**: ensaio sobre a conquista hispânica da América. São Paulo: FUCAMP – Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP, 1995.

BURGOS, Carlos Crespo. Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación. In: VÁRIOS AUTORES. **Educación y buen vivir**: reflexiones sobre su construcción. Quito, Ecuador: Contrato Social, mar. 2012.

CANOTILHO, José J. G. **“Brançosos” e interconstitucionalidade**: itinerários dos discursos sobre historicidade constitucional. Coimbra: Almedina, 2006.

CAPARÓ, Gabriel (Comp.). **Ansias del alba**: textos zapatistas. La Habana: Caminos, 2001.

CAPPELLARI, Eduardo. **A crise da modernidade e a constituição**: elementos para a compreensão do constitucionalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2004.

CÁRCOVA, Carlos María. Notas acerca de la teoría crítica del derecho. In: COURTIS, Christian (Comp.). **Desde otra mirada**: textos de teoría crítica del derecho. Buenos Aires: Eudeba – Facultad de derecho, 2009. p. 19-38.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CARRILLO, Maria Dolores Jiménez. **Hacia “otra” educación intercultural**. Tesis (Master) – Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España, 2010.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CARVALHO, Lucas Borges. **Pluralismo jurídico**: os novos caminhos da contemporaneidade. [S.l.: s.n.], 2010.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução: Noemia de Souza. Lisboa: Sá da Costa, 2006.

CLAVERO, Bartolomé. **Derecho Indígena y cultura constitucional en América Latina**. México, D.F.: Siglo Veintiuno, 1994.

COELHO, Luiz Fernando. **Teoria crítica do Direito**. Curitiba: HDV, 1986. (Pluralismo Jurídico).

COLL, Agustí Nicolau. Etnicida y derecho; un enfoque distópico y dialogal del estudio y la enseñanza del Pluralismo Jurídico. In: ORDOÑES CIFUENTES, José Emílio Rolando. **Etnicidad e derecho: um diálogo postergado entre los científicossociales**. V Jornadas Las Casias. México: UNAM, 1996. p. 267-290.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

CONTRASTES sobre lo justo. Debates sobre justiça comunitária. De la Coperación de la promoción cultural. [200-?].

COSTA, Reginaldo. **Ética e Filosofia do Direito**. Fortaleza: ABC, 2006.

COUTO, Mia. **Os sete sapatos sujos**. 2005. Disponível em: <<http://comunidade.sol.pt/blogs/pessoalissimo/archive/2007/09/06/OS-SETE-SAPATOS-SUJOS-DE-MIA-COUTO.aspx>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

CUNHA, Diana A. **As utopias na educação**: ensaio sobre as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DAL RI, Luciene; JÚNIOR, Arno Dal Ri (Orgs.); GALLO, Alfonso García et al. **Latinidade da América Latina**: enfoques histórico-jurídicos. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

DALMAU, Rúben Martínez. El nuevo constitucionalismo latinoamericano y el proyecto de constitución del ecuador. **Alter Justicia**, Guayaquil, n. 1, p. 17-27, oct. 2008. Disponível em: <<http://sites.google.com/site/martinezdalmau2/AlterJustitia1.doc>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Folha de São Paulo**. 1º de março de 2009. (Entrevista).

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. Descolonialidade e interculturalidade epistemológica dos saberes político-jurídicos: uma análise a partir do pensamento descolonial. **Revista Direitos Culturais**, jun. 2009. Disponível em: <<http://br.vlex.com/vid/descolonialidade.iacute.lise.descolonial>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

DE LA TORRE RANGEL, Jesús Antonio. **El derecho como arma de liberación en América Latina**: sociología jurídica y uso alternativo del derecho. San Luis Potosí: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales P. Enrique Gutiérrez, Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/derecho/torre.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Inaturalismo, Personalismo y Filosofía de l Libéación**: una visión integradora. Sevilla: MAD, 2005.

DIETZ, Gunther; ZUANY Rosa Guadalupe Mendoza; GALVÁN, Sergio Téllez. **Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas**. Quito-Ecuador: Abya-Yala, 2008.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Caminhos da libertação latino-americana**. São Paulo: Paulinas, 1985. 4 v.

_____. **De Medellín a Puebla**: uma década de sangue e esperança. São Paulo: Loyola, 1981.

_____. **Ética comunitária**. Petrópolis: Vozes, 1986a.

_____. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lucia M.E. Orth. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2000b. p. 41-53. (Perspectivas latino-americanas).

_____. **Filosofia da libertação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1977-1980.

_____. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. **Método para uma filosofia da libertação**: superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Loyola, 1986b.

_____. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1977.

_____. **Para uma ética da libertação latino-americana**. São Paulo: Loyola, 1980. 5 v.

_____. **Política de la liberación**. História mundial y crítica. Colección Estructuras y Processos. Madrid: Trotta, 2007. (Série Filosofía).

_____. Sistema mundo y transmodernidad. In: DUBE, Saurabh; BANERJEE, Ishita; MIGNOLO, Walter (Eds.). **Modernidades coloniales**. México, D.F.: El Colegio de México, 2004. p. 201-226.

_____ et al. **Por um mundo diferente**: alternativas para o mercado global. Coordenação: Pixley Jorge. Tradução: Orlando Reis. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

EDUCACION como transmision de valores. [S.l.]: Oñati Working-Papers, 1995.

EQUADOR. **Constitución da República de Ecuador**. 1998.

EQUADOR. **Constitución Política de La República del Ecuador**. 2008. Disponível em: <<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/constudies.html>>. Acesso em: 15 out. 2014.

EZLN – EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL. **II Encontro entre os Povos Zapatistas e os Povos do Mundo**. Chiapas: Mesa Educação de Morelia, 2007.

_____. Estudiantes y Zapatismo. **Revista Rebeldia**, v. 13, 27 nov. 2003.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas (SP): Autores Associados; Niterói (RJ): Universidade Federal Fluminense (EDUFF), 2005.

FERNÁNDEZ, Albert Noguera. **Los derechos sociales en las nuevas constituciones latino-americanas**. Instituto de Estudios Políticos. Facultad de Ciências Jurídicas y Políticas. Valencia: Universidad Central de Venezuela, 2010.

FIORAVANTI, Maurizio. **Los derechos fundamentales**: apuntes de historia de las constituciones. 4. ed. Madrid: Colección Estructuras y Procesos, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Disponível em: <www.periodicos.udesc.br>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Disponível em: <www.periodicos.udesc.br>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. In: Palestra proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire. 2005. Disponível em: <WWW.Paulofreire.org.br/Textos/Fleuri2005/reciferesumoe texto completo.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

FLORES, Joaquin Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Fundação Boiteux: Florianópolis, 2009.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade, críticas, diálogos e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

_____. **O marxismo na América Latina.** São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1995.

_____. Pressupostos, limites e alcances da filosofia intercultural. Tradução: Antônio Sidekum. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e multiculturalismo.** Ijuí: Unijuí, 2003. (Coleção Ciências Sociais).

_____. **Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-Americana.** São Leopoldo: Unisinos, 1994.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal. 47. ed. São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, José Carlos. O momento da “pedagógica” na filosofia de Enrique Dussel. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM:** Publicações Acadêmicas, ano 1, n. 1, maio 2012. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação e mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Educação popular.** 2. ed. Lins: Todos Irmãos, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 5. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. **Fazer escola conhecendo a vida**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1990.

_____; _____. (Orgs.). **Na escola que fazemos...**: uma reflexão interdisciplinar em educação popular. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUENTES, Carlos. **Tiempos y Espacios**. Madrid: FCE de Espanha, 1998.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALEANO, Eduardo. **A natureza não é muda**. 2012. Disponível em: <<http://www.servicioskoinonia.org>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **As veias abertas da América Latina**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALLARDO, Helio. **Derechos humanos como movimiento social**. Bogotá, Colombia: Desde Abajo, 2006.

GALLI, Matilde Callari; GUERZONI, Giovanna; RICCIO, Bruno. **Culture e conflito**. [S.l.]: Guaraldi, 2005.

GALVÁN, Íñigo Errejón. **La Constitución boliviana y la refundación del Estado**. Un análisis político. La Constitución boliviana y la refundación del Estado. Un análisis político. Disponível em: <<http://emui.academia.edu>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

GARGARELLA, Roberto; COUTIS, Christian. El nuevo constitucionalismo latinoamericano: promesas e interrogantes. **CEPAL** – Serie Políticas Sociales, Santiago de Chile, n. 153, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.cepal.org>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

GENNARI, Emilio. **Declarações da selva Lacandona**. Coleção por trás do passamontanhas. Fortaleza: Arriégua, 2003.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 2008.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. 11. ed. São Paulo: FTD, 1994.

GÓMEZ-CASTRO, Santiago. **La poscolonidad explicada a los niños**. Bogotá: Universidad del Cauca/ Instituto Pensar/ Universidad Joveriana, 2005.

GONZÁLES, Diana Carrillo; REGNGIFO, Nelson Santiago Patarroyo. **Derecho, interculturalidad y resistência étnica**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina (UNIJUS), 2009.

GRZYBOWSKI, C. Globalização Solidaria. FSM: a construção da utopia. **Terra Viva**: o jornal independente do III Fórum Social Mundial, Porto Alegre, p. 5, 2003.

GRIJALVA Agustín. O Estado plurinacional e intercultural na constituição equatoriana de 2008. In: VERDUM, Ricardo (Org.). **Povos indígenas: constituições e reformas políticas na América Latina**. Brasília: IES, 2009.

GUDYNAS, E.; ACOSTA, A. La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 16, n. 53, p. 71-83, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: DP&A, 1999.

HAMBLOCH, Ernest. **Sua majestade o presidente do Brasil**. Um estudo do Brasil constitucional (1889-1934). Trad. Lêda Boechadt Rodrigues. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

HAURIUO, Maurice. **La teoría de la institución y de la fundación** (ensaio de vitalismo social). Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1968.

HELLER, Agnes. **Crítica de la ilustración**. Barcelona: Península, 1984.

_____. **O cotidiano e a história**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **O cotidiano e a história**. Trad. Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Sociología de la vida cotidiana**. 3. ed. Barcelona: Península, 1991.

_____. **Teoria das necessidades em Marx**. 2. ed. Barcelona: Península, 1986.

_____; FEHÉR, Ferenc. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HINKELAMMERT, Franz J. **Crítica da razão utópica**. Trad. Silvio Salej Higgins. Rev. Ampl. Chapecó: Argos, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 24. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1995.

LA CULTURA como derecho na América Latina: ensayo sobre la realidade postcolonial en la globalización. **Cuadernos Deusto de Derechos Humanos**, Bilbao, n. 35, 2005.

MONTEIRO, Luís G. M. **Agnes Heller**: da filosofia política à individualidade – Neomarxismo: indivíduo e subjetividade. São Paulo: Educ/Edufsc, 1995.

_____. **Visão do paraíso**: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

HOUTART, Françoise. **[Entrevista] Diálogo com Françoise Houtart**. 2014. Disponível em:

<<http://site.adital.com.br/site/noticia.php?lang=PT&cod=80645>>.
Acesso em: 20 dez. 2014.

IANNI, Octavio. **Metamorfoses do Novo Mundo**. 2013. Disponível em:
<http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/8316/1/IanniVisioniLA_8_2013.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014.

INSTITUTO DE FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO. **Libertação – Liberación**: Revista de Filosofia, Curitiba, ano I, n. 1, 2000.

JUSTICIA comunitária y jueces de paz: las técnicas de la paciencia. Medellín, Colombia, 2000.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Tradução João Baptista Machado. Coimbra, Portugal: Armênio Amado, 1979.

KOERNER, Andrei. **Judiciário e cidadania na Constituição da República brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1998.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____ (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

_____ (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

LAS CASAS, Bartolomeu de. **Brevíssima relação da destruição das Índias**: o paraíso destruído. Tradução de Heraldo Barbuy. Porto Alegre: L&PM, 1984.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto** (o município e o regime representativo no Brasil). 4. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978.

LIMA FILHO, Francisco das Chagas. **Acesso à Justiça e os mecanismos extrajudiciais de solução de conflitos**. Porto Alegre: Fabris, 2003.

LINERA, Álvaro Garcia. **O socialismo comunitário do bem viver**. 2014. Disponível em: <www.ihu.unisinos.br/noticias>. Acesso em: 27 dez. 2014.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **Direitos sociais: teoria e prática**. São Paulo: Método, 2006.

LÓPEZ, Marisela Cifuentes. Aspectos normativos de la diversidad cultural. Balance y perspectivas del pluralismo jurídico en México. **Revista del Instituto de la Judicatura Federal**, n. 29, p. 177-200, jan. 2010. Disponível em: <<http://vlex.com/vid/normativos.diversidad.balance.pluralismo>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

LÖWY, Michael; BENSAID, Daniel. **Marxismo, modernidade e utopia**. São Paulo: Xamã, 2000.

LUCAS, Doglas Cesar. Multiculturalismo e o debate entre liberais e comunitaristas: em defesa da interculturalidade dos direitos humanos. **Sequência: estudos jurídicos e políticos**, jan. 2009. Disponível em: <<http://br.vlex.com/vid/liberais.comunitaristas.interculturalidade>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

LUDWIG, Celso Luiz. **Discenso - Revista de Graduação do PET-DIREITO-UFSC**, Florianópolis, v. 1, n. 2, 2010.

LUÑO, Antonio-Enrique Perez. **La polémica sobre l nuevo mundo**. Los clásicos españoles de la filosofía del derecho. Valladolid: Trotta, 1992.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico da UnB, 1980.

_____. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos).

_____. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

MAGALHÃES, José Luiz de Quadros de. **Estado Plurinacional e Direito Internacional**. Curitiba: Juruá, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (Coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MAMANI, Fernando Huanacuni. **Buen Vivir/Vivir Bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas**. 3. ed. Lima, Peru: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), 2010. Disponível em: <<http://www.coordinadoracaoi.org/portal/sites/default/file>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARÉS, Carlos Frederico de. **O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito**. Curitiba: Juruá, 2012.

MARTINS, Celso Eduardo. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2011.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MÉDICI, Alejandro. **La constitucionalización horizontal – teoría constitucional y giro decolonial**. San Luis de Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2012.

MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da inconfidência**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. **Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir-vivir bien y la educación popular**. 2012. Disponível em:

<<https://rednelhuila.files.wordpress.com/2013/12/ponencia-buen-vivir.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

MELLINO, Miguel. **La crítica pós-colonial**: descolonização, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2008.

MELO, André Luís Alves de. Assistência jurídica nos países de língua espanhola e a diferença entre os termos “defensa publica” e “defensoria del pueblo”. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 17, n. 3114, 10jan.2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/20828>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

MEZZAROBBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

MIAILLE, Michel. **Uma introdução crítica ao Direito**. Tradução: Ana Prata. Lisboa: Moraes, 1979.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008a. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro. Belo Horizonte: UFMG, 2003a.

_____. **Historias locales/diseños globales**. Colonialidad. Conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Akal: Madrid, 2003b.

_____. **La idea de América Latina**: La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

_____. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-282, 2008b.

MONTALBÁN, Manuel Vázquez. **Na clareira da revolução.** Entrevista do subcomandante Marcos. 9 maio 1999. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs09059904.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

MORAES, Germana de Oliveira. O constitucionalismo ecocêntrico na América Latina, o bem viver e a nova visão das águas. **R. Fac. Dir.,** Fortaleza, v. 34, n. 1, p. 123-155, jan./jun. 2013.

MORAES, Guilherme Braga Peña de. **Assistência judiciária, Defensoria Pública e o acesso à jurisdição no Estado Democrático de Direito.** Rio de Janeiro: Lumen Júris, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Discurso na abertura do Seminário Internacional de Educação e Cultura.** São Paulo: SESC Vila Mariana, ago. 2002.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Organização: Maria Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO, Walter Vieira. **Lições de História do Direito.** 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

NASPOLINI SANCHES, Samyra H. D. F.; BENTO, F. A História do Ensino do Direito no Brasil e os avanços da portaria 1886 de 1994. In: CONGRESSO NACIONAL CONPEDI, 18., 2009, São Paulo. **Anais...** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. v. 1, p. 6188.

NEDER, Gizlene. **Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil.** Sergio Antonio Fabris Editor: Porto Alegre, 1995.

NEVES, Marcelo. **Transconstitucionalismo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

NOVAES, Adauto. **A outra margem do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

NUNES, Celso. **Educar para a emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003.

OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino Jurídico**: diálogo entre teoria e prática. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 2004.

OLIVEIRA, Odete Maria de. **Relações internacionais**: estudos de introdução. 2. ed. Curitiba:Juruá, 2004.

OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguar de. **Monografia Jurídica**. 3. ed. São Paulo:Síntese, 2003.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PACHECO, Joice Oliveira. Identidade Cultural e Alteridade: problematizações necessárias. **Revista eletrônica da UNISC**, Santa Catarina, 2004.

PASTOR, Roberto Viciano; DALMAU, Rubén Martínez. **?Ganar o perder?** La propuesta de reforma constitucional en Venezuela y el referendo de diciembre de 2007.

_____; _____. **Aspectos generales del nuevo constitucionalismo latino-americano**.

_____; _____. El proceso constituyente venezolano en el marco del nuevo constitucionalismo latino-americano. **Ágora**, n. 13, 2005.

_____; _____. Los procesos constituyentes latino-americanos y el nuevo paradigma constitucional. **IUS,Revista del Instituto deCiencias Jurídicas de Puebla A.C.**, n. 25, p. 7-29, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____; _____. Necesidad y oportunidad en el proyecto venezolano de reforma constitucional (2007).**Rev. Venez. De Econ. Y Ciencias Sociales**, v. 14, n. 2, p. 102-132, may-ago. 2008.

PINSKY, Jaime; PINSKI, Carla B. (Orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

PISARELLO, Geraldo. **El nuevo constitucionalismo latino-americano y la constitución venezolana de 1999**: balance de una década.

PODER JUDICIÁRIO: da Colonização a Atualidade. 2012. Disponível em: <<http://estantededireitohdb.blogspot.com.br>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

POLIS. **Revista latinoamericana**. Disponível em: <<http://polis.revues.org/>>. Acesso em: 29 nov. 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 19-20. (Colección Sur Sur).

PRADO JUNIOR, Caio. **A Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-System Research**, n. 2, p. 342-386, 2000.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005a.

_____. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, set./dez. 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300002>. Acesso em: 2 fev. 2015.

_____. El “movimiento indígena” y las cuestiones pendientes en América Latina. **Revista Tareas-CELA**, Panamá, Justo Aroseman, n. 119, 2005.

QUISPE, Miguel Palacín. Prólogo: una construcción colectiva de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Refundación del Estado en América Latina**: perspectivas desde una epistemología del Sur. Lima: Instituto Nacional de Derecho e Sociedad; Programa Democracia y Transformación Global; Red Latinoamericana de Antropología Jurídica, 2010.

REALE, Ebe. **Faculdade de Direito do Largo São Francisco: a velha e sempre nova academia**. 2. ed. Rio de Janeiro: AC&M; São Paulo: Saraiva, 1997.

RECH, Daniel; PRESSBURGER, Miguel. **Direito insurgente: o direito dos oprimidos**. Rio de Janeiro: AJUP/FASE, 1990.

REVISTA SEM TERRA, ano I, n. 2, out./nov./dez. 1997.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

RODRIGUES PINTO, Simone; DOMINGUEZ AVILA, Carlos Federico. Sociedades plurales, multiculturalismo y derechos indígenas en América Latina. **Polít. Cult. México**, n. 35, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/scielo.php>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

ROMANO, Santi. **El ordenamiento jurídico**. Madrid: Instituto de estudios políticos, 1963.

_____. **O ordenamiento jurídico**. Tradução de Arno Dal Ri Júnior. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008.

ROSENN, Keith S. **O jeito da cultura jurídica brasileira**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

ROSILLO, Alejandro. **Justicia social y derechos humanos desde una perspectiva Cristiana**. León: Universidad Iberoamericana León; San Luis: Universidad Autónoma de San Luis de Potosi, 2010.

SADER, Emir. **Século XX: uma biografia não autorizada**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

SAES, Décio. **A formação do estado burguês no Brasil: 1888-1891**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SAMBONI, Alexander Cerón. **Estudios de una filosofía intercultural en la propuesta de Raúl Fonet Betancourt**. Popayán: Grupo de

investigación ética, filosofía jurídica y política. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2011.

SÁNCHEZ PINTO, Silvana. **Participación social en el procedimiento legislativo y control previo de constitucionalidad de proyectos de ley**. 2010. Disertación (Maestría en Derecho Internacional, Mención Derecho Constitucional) – Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Quito, 2010.

SÁNCHEZ RÚBIO, David. **Fazendo e desfazendo direitos humanos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

SANTAMARIA, Ramiro Ávila. **El neoconstitucionalismo transformador: el estado y el derecho en la constitución de 2008**. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: Abya-Yala, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/papers.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 4 v.

_____. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: _____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 187-233.

_____. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2012. 2 v.

_____. **Descolonizar el saber, reiventar el poder**. Montevideo: Triplíce, 2010a.

_____. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006b.

_____. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. **Para uma revolução democrática da justiça.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Para uma revolução democrática da justiça.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Poderá o Direito ser Emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 65, p. 3-76, maio 2003. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/rccs/index.php?id=816&id_lingua=1>. Acesso em: 15 fev.2013.

_____. **Refundación del Estado en América Latina.** Perspectivas desde una epistemología del Sur. La Paz: Plural, 2010b.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Bom Tempo, 2007.

_____. (Org.). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2005. 1 v.

_____; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

SIDEKUN, Antônio (Org.). **Alteridade e multiculturalismo.** Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

_____. **Direitos fundamentais:** a dignidade humana. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2011.

_____. **Ética e alteridade:** a subjetividade ferida. São Leopoldo: UNISINOS, 2002a.

_____. Multiculturalismo: desafios para a educação na América Latina. In: LAMPERT, Ernâni (Org.). **Educação na América Latina:**

encontros e desencontros. Pelotas: EDUCAT/UFPeL, 2002b. Disponível em: <<http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/sidekum.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. Da “invasão” da América aos sistemas penais de hoje: o discurso da “inferioridade” latino-americana. In: WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Fundamentos de história do Direito**. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

SILVA, Gilberto. **Interculturalidade e educação dos jovens**: processos identitários no espaço urbano popular. 25^a Reunião da ANPED, Caxambu, 2002.

SILVA, Mozart Linhares da. **O império dos bacharéis**: o pensamento jurídico e a organização do Estado-nação no Brasil. Curitiba: Juruá, 2003.

SILVA, Neusa Vaz e. **Teoria da cultura de Darcy Ribeiro e a filosofia intercultural**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Direito como liberdade**: o Direito achado na rua (experiências populares emancipatórias de criação do Direito). 2008. 338 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, Artur César de. Interculturalidade e fontes do direito: a ética da reacionalidade do outro como princípio e critério objetivo na análise da interculturalidade e sua relação quando à legitimação das fontes do direito. In: PERSPECTIVAS actuales de las Fuentes del Derecho. Segunda Parte. Comunicaciones, 2011. Disponível em: <<http://libros.revistas.derecho>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito**. Curitiba: Juruá, 2012.

SOUZA, Ayda Connia. **Democracia, partidos e cultura política na América Latina**. Porto Alegre: NUPESAL/KUARUP, 1989.

SOUZA, Maria Elena Viana. Pluralismo Cultural e Multiculturalismo na Formação de Professores: espaços para discussões étnicas de alteridade. **HISTEDBR**, Campinas, n. 19, set. 2005.

SPAREMBERGER, F. R. L.; KYRILLOS, G. M. Desafios coloniais e interculturais: o conhecimento jurídico colonial e o subalterno silenciado. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, jun. 2013. Disponível em: <www.eumed.net/rev/cccss/24/colonialidade.html>. Acesso em: 12 dez. 2014.

STRECK, Danilo Romeu. Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. **Periódico do Mestrado em Educação da UCB**, Campo Grande, n. 22, jul./dez. 2006. Estudos, p. 99-112.

_____; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TEJEDA, Dairon Martínez. **América Latina, y su tradición constitucional**. 2014. Disponível em: <<http://www.monografias.com/trabajos101/america-latina-y-su-tradicion-constitucional/america-latina-y-su-tradicion-constitucional.shtml>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

TORRE, Giuseppe Dalla. La multiculturalità come dato di fatto e come programma etico-politico. In: TORRE, Giuseppe Dalla; D'AGOSTINO, Francesco (Org.). **La cittadinanza**. Problemi e dinamiche in una società pluralística. Torino: G. Giappichelli, 2000.

TOURAINÉ, Alain. **Critique de la modernité**. Paris: Fayard, 1992.

_____. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Tradução de Jaime A. Clasen e Ephairaim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1998.

VARGAS, Juny Montoya. Educación jurídica em América Latina: dificultades curriculares para promover los temas de interés público y justicia social. In: VÁRIOS AUTORES. **La educación legal y la garantía de los derechos en américa latina**. Bogotá: Gente Nueva Editorial, 2009.

VELASTEGUÍ, Marena Briones. Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. In: VÁRIOS AUTORES. **Educación y buen vivir**: reflexiones sobre su construcción. Quito, Ecuador: Contrato Social, mar. 2012a.

_____. Un triple punto de partida. In: VÁRIOS AUTORES. **Educación y buen vivir**: reflexiones sobre su construcción. Quito, Ecuador: Contrato Social, mar. 2012b.

VERDUGO, Catalina Vélez. **La interculturalidad en la educación básica**: Reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Quito: Abya-Yala/Corporación Editora Nacional, 2006.

VERDUM, Ricardo. A Justiça e os direitos dos povos indígenas. In: VENTURI, Gustavo; BOKANI, Vilma (Orgs.). **Indígenas no Brasil**: demandas dos povos e percepções da opinião pública. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. Disponível em: <<https://www.academia.edu>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

VILLAGÓMEZ RODRIGUEZ, María Sol; CAMPOS, Rogerio Cunha de. Buen vivir y educación para la prácticade la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son Necesárias Alteridad. **Revista de Educación**, v. 9, n. 1, enero-jun. 2014.

XAVIER, Besalú. El currículum. In: ÁNGEL, Miquel (Org.). **Construir la escuela intercultural**: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: GRAÓ, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad, Luchas (de) coloniales de nuestra Época**. Quito: Abya-Yala/ Universidad Andina Simón Bolívar, marzo 2009.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamento otro desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Eds.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica en el capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. Disponível em: <<http://catherine-walsh.blogspot.com.br/2010/11/interculturalidad-y-colonialidad-del.html>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1985.

_____. **Epistemologia e ensino do direito**. O sonho acabou. Florianópolis: Boiteux, 2004a.

_____. **Introdução geral ao direito**: epistemologia jurídica na modernidade. Porto Alegre: Safe, 1995a.

_____. **Introdução geral ao direito**: interpretação da lei. Temas para uma reformulação. Porto Alegre: Safe, 1995b.

_____. **Introdução geral ao direito**: o direito não estudado pela teoria jurídica moderna. Porto Alegre: Safe, 1997.

_____. **Manifesto do surrealismo jurídico**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

_____. **Manifestos por uma ecologia do desejo**. São Paulo: Acadêmica, 2000.

_____. **O direito e sua linguagem**. 2. ed. Porto Alegre: Safe, 1995c.

_____. **Por que cantam as sereias**. Florianópolis: UNOESC/CPGD-UFSC, 2003.

_____. **Surfando na pororoca**. O ofício do mediador. Florianópolis: Boiteux, 2004b.

WITKER, J. (Org.). **Algunos aspectos sobre contenido de una enseñanza moderna del derecho –Antología de estudios sobre enseñanza del derecho**. México, D. F.: UNAM/ Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1976.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Constitucionalismo e direitos sociais no Brasil**. São Paulo: Acadêmica, 1989.

_____. **Fundamentos de história do direito**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

_____. **Fundamentos de história do direito**. 5. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte, MG: Del Rey, 2010.

_____. **Fundamentos do humanismo jurídico no ocidente**. Belo Horizonte: Manole; Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005a.

_____. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2003a.

_____. **Humanismo e cultura jurídica no Brasil**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003.

_____. **Ideologia, estado e direito**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2001.

_____. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **O terceiro mundo e a nova ordem internacional**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Pluralismo crítico e perspectivas para um novo constitucionalismo na América Latina. In: WOLKMER, Antonio Carlos; MELO, Milena Petters (Orgs.). **Constitucionalismo latino-americano: tendências contemporâneas**. Curitiba: Juruá, 2013.

_____. **Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura do direito**. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1997.

_____. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no direito. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Alfa-Ômega, 2001.

_____. Pluralismo jurídico: novo paradigma de legitimação. In: VIAL, Sandra Regina Martini (Org.). **Temas atuais em sociologia jurídica**. Santa Cruz do Sul: EDUNISCO, 2005b.

_____. Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade. **Revista Sequência**, n. 53, p. 113-128, dez. 2006.

_____. Repensando a questão da Historicidade do Estado e do Direito na América Latina. In: _____; VIEIRA, Reginaldo de Souza (Orgs.). **Estado, política e direito**: relações de poder e políticas públicas. Criciúma: Unesc, 2008.

_____. **Síntese de uma história das idéias jurídicas**: da antiguidade clássica à modernidade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

_____. (Org.) **Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

_____. (Org.) **Introdução à história do pensamento político**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003b.

_____.; BATISTA, Anne C. Direitos Humanos e processos de lutas na perspectiva da interculturalidade. In: PRONER, C.; CORREAS, O. **Teoria crítica dos direitos Humanos**. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

_____.; FAGUNDES, Lucas Machado. Tendências contemporâneas do constitucionalismo latino-americano: Estado plurinacional e pluralismo jurídico. **Pensar**, Fortaleza, v. 16, n. 2, p. 371-408, jul/dez. 2011.

_____.; _____ (Orgs.). **Os “novos” direitos no Brasil**: natureza e perspectivas: uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____.; LEITE, José Rubens Morato (Orgs.). **Os "novos" direitos no Brasil**: natureza e perspectivas: uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____; MELO, Milena Petters (Orgs.). **Constitucionalismo latino-americano**: tendências contemporâneas. Curitiba: Juruá, 2013.

_____; QUEVERAS NETO, Francisco; LIXA, Ivone M. (Orgs.). **Pluralismo jurídico**: os novos caminhos da contemporaneidade. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____; VÉRAS NETO, Francisco Quintanilha; LIXA, Ivone F. Morcilo (Orgs.). **Pluralismo jurídico**: os novos caminhos da contemporaneidade. São Paulo: Saraiva, 2010.

YRIGOYEN, Fajardo Raquel. Pluralismo jurídico, derecho indígena y jurisdiccion especial en los países andinos. **El otro Derecho**, ISLA, Bogotá D.C, Colombia, p. 171, n. 30, Jun. 2004.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. La naturaleza como persona: de la Pachamama a la Gaia. In: GALLEGOS-ANDA, Carlos Espinosa; PÉREZ FERNÁNDEZ, Camilo (Eds.). **Los Derechos de la Naturaleza y la Naturaleza de sus Derechos**. Quito: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos, 2011.

ZANCANARO, Antonio Frederico. **A corrupção político-administrativa no Brasil**. São Paulo: Acadêmica, 1994.

ZANELA, Andréa Vieira. Sujeito e Alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**, Santa Catarina, n. 17, maio/ago. 2005.

ZIMMERMANN, Roque. **América Latina**: o não-ser. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **América Latina**: o não ser – uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976). Petrópolis: Vozes, 1996.