

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

**CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS**

**ANA LAURA SILVA VILELA**

**A DIMENSÃO COLONIAL DA EDUCAÇÃO JURÍDICA:** ENFRENTAMENTOS TEÓRICOS DESDE A AMÉRICA LATINA

João Pessoa

2014

ANA LAURA SILVA VILELA

**A DIMENSÃO COLONIAL DA EDUCAÇÃO JURÍDICA:** ENFRENTAMENTOS TEÓRICOS DESDE A AMÉRICA LATINA

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

Área de Concentração: Direitos Humanos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide

João Pessoa

2014

ANA LAURA SILVA VILELA

**A DIMENSÃO COLONIAL DA EDUCAÇÃO JURÍDICA:** ENFRENTAMENTOS TEÓRICOS DESDE A AMÉRICA LATINA

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

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide

PPGCJ/UFPB (Presidenta)

Profa. Dra. Renata Ribeiro Rolim

PPGCJ/ UFPB (Membro Interno)

Profa. Dra. Wilma Martins de Mendonça

PPGL/UFPB (Membro externo ao PPGCJ)

Profa. Dra. Alejandra Leonor Pascual

PPGD/UnB (Membro externo à instituição)

João Pessoa, 08 de julho de 2014

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

**AGRADECIMENTOS**

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

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

A D. Santana, minha avó Ana, a mulher que mais me ensinou na vida, mais do que todas as letras um dia ainda poderão me ensinar, pela honestidade dos seus gestos, a verdade da sua história, por seu amparo mesmo depois da partida.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A NathyGeo (Nathaly Cardoso), pela amparo material e emocional, por trazer alegrias, bondade, gargalhadas e armadas sergipanas para o apto 102 Aquário.

A Leidiane da Silva Xavier, irmã minha, meu chão goiano, a que estará presente em todas as páginas que ainda eu vier a escrever.

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

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

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

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

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

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

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

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

A Fernanda Cristina Franco, pelas discussões acerca da colonialidade, América Latina e povos indígenas, agradecendo ainda pela disposição em ouvir a respeito do trabalho, além da amizade e admiração construída.

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

Às colegas e aos colegas de mestrado, pela convivência amável nestes anos: João Adolfo Ribeiro Bandeira, Crismara Lucena, Celmira Alfredo, Philippe Cuppertino e tantas outras e outros.

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

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

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

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

Finalmente, a Iemanjá, dona da minha cabeça, soberana da minha vida. *Adupé Iyá mi.*

*América,*

*eu não invoco teu nome em vão*

Pablo Neruda

**RESUMO**

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

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

**RESUMEN**

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

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

**LISTA DE ABREVIATURAS**

ALBA - Aliança Bolivariana para os povos de Nossa América

ALCA - Área de Livre Comércio entre as Américas

CES – Câmara de Educação Superior

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CNE – Conselho Nacional de Educação

EZLN – Exército Zapatista de Libertação Nacional

MCD – Marco Modernidade-Colonialidade-Descolonialidade

MST – Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO** **13**

**1 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DESDE A AMÉRICA LATINA: APORTES TEÓRICO-CONTEXTUAIS18**

* 1. A DISTINÇÃO DO CONTEXTO POLÍTICO LATINO-AMERICANO18
  2. A EXISTÊNCIA DE UM PENSAR DESDE *NUESTRA AMÉRICA* 24
  3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA UMA CRÍTICA À DIMENSÃO COLONIAL DO CONHECIMENTO 30

1.3.1 Eurocentrismo 31

1.3.1 Colonialismo 35

**2 A CRÍTICA À DIMENSÃO COLONIAL DO CONHECIMENTO** **40**

2.1 COLONIALISMO INTELECTUAL: UM DEBATE INICIADO EM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO 40

* 1. COLONIALIDADE DO SABER: UMA CRÍTICA À MODERNIDADE 52

2.3 INDÍCIOS DA CRÍTICA À DIMENSÃO COLONIAL NA ÁREA DO DIREITO 60

**3 APROXIMANDO A CRÍTICA À DIMENSÃO COLONIAL AO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL** **70**

3.1 EDUCAÇÃO JURÍDICA: O DEBATE ACUMULADO 70

3.2 “O DIREITO QUE SE ENSINA ERRADO”: O PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO 72

3.3 RECONHECER POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS: PLURALISMO JURÍDICO EM SUA FEIÇÃO LATINO-AMERICANA84

**CONCLUSÃO** **89**

**REFERÊNCIAS** **94**

**INTRODUÇÃO**

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

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

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

O encontro e a opção em trabalhar com a referida temática são resultado da inquietação da pesquisadora diante da ausência de autores e autoras, teorias e temas relacionados à América Latina durante todo seu período de graduação e pós-graduação em Direito. Um incômodo ao observar que se estuda exaustivamente institutos jurídicos do Direito Alemão, as origens do Direito atribuídas a códigos e leis romanas, todas as ao passo que as realidades presentes no Brasil seguiam silenciadas: a escravidão submetida aos povos africanos, o conflito permanente em torno da questão agrária etc., e especialmente as alternativas construídas nesse contexto. Para todo problema originado na realidade do Brasil a Educação Jurídica oferece uma infinidade de expressões em grego, alemão e latim. Por que motivo a educação em Direito segue surda às teorias latino-americanas? Não existiria no âmbito do Direito, proposições teóricas que se propuseram a discutir os problemas comuns aos países latino-americanos a partir da realidade da América Latina? Por que estudar apenas as Revoluções e Estados Liberais e seguir ignorando experiências de descolonização do Estado como as que ocorrem na Bolívia e no Equador? Por que existe autoridade em citações de autores/as alemães e ingleses e nas referências bibliográficas dos trabalhos e manuais jurídicos não constam obras de paraguaios/as, cubanos/as ou venezuelanos/as?

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

Ainda que a dimensão colonial da educação jurídica possa aparentar ser um elemento facilmente percebido, abordar metodologicamente esta temática se mostra uma tarefa complicada. Primeiro, porque não foi possível encontrar contribuições que se debruçassem sobre a colonialidade presente na educação jurídica, para além de artigos e ensaios elencados neste trabalho (tópico 2.3). Afirmar que não exista pesquisa nesse sentido pode parecer precipitado, visto que colaborações anteriores serviriam de orientação e facilitariam a abordagem teórica e metodológica deste problema.

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

Assim, identificar o colonialismo intelectual e a colonialidade do saber não é uma tarefa de fácil verificação porque não existe um termômetro para isto. Metodologicamente, como consistiria investigar essas categorias na Educação Jurídica? Seria eficiente mapear as referências bibliográficas das disciplinas, monografias, teses e dissertações, para saber se os/as autores/as são ou não latino-americanos? Parece que não, pois conforme os autores (Julio Cabrera, Orlando Fals Borda e Roberto Gomes) que discutiram o colonialismo intelectual demonstram, pode haver um intelectual latino-americano que discuta a América Latina a partir de teorias cujas origens são nos problemas da realidade europeia ou estadunidense, e cuja apropriação dessas teorias não se dê de forma criativa, antropofágica. Pode haver elaborações teóricas que simplesmente enquadrem categorias externas à realidade local, por exemplo, um trabalho que busque discutir ações afirmativas no Brasil e se limite às contribuições da teoria estadunidense. De toda forma, identificar o colonialismo nas referências bibliográficas e marcos teóricos ficaria encargo do pesquisador, ou no caso, da pesquisadora que estivesse realizando a pesquisa. Não seria um trabalho confiável para os padrões de um trabalho acadêmico-científico, não seria producente ou honesto.

Ainda quanto à abordagem metodológica de um trabalho que se proponha a evidenciar a dimensão colonial da Educação Jurídica, vale questionar a utilidade do levantamento de conteúdos curriculares das disciplinas do curso de Direito. A Resolução nº 09 de 26 de setembro de 2004 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação que institui as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito, apresenta disciplinas do Eixo de Formação Fundamental e do Eixo de Formação Profissional[[1]](#footnote-1). Entretanto, depara-se novamente com a fragilidade de se separar o que dialoga e o que não dialoga com a América Latina, levando-se em consideração um problema epistemológico transversal: o Direito que se ensina e se pratica nas diferentes instâncias (Legislativo, Executivo e Judiciário) é o Direito Moderno (DAMÁZIO, 2012).

Dessa forma, ao invés de apenas acrescentar outra crítica ao rol das críticas apresentadas à Educação Jurídica, uma vez que o papel da reflexão acerca da Educação Jurídica deve ser apresentar alternativas para a superação de seus desafios (SOUSA JÚNIOR, 2011), o caminho adotado por este trabalho busca: 1) levantar os aspectos teóricos que compõem o que aqui se refere por “crítica à dimensão colonial” através das contribuições do pensamento crítico latino-americano apresentadas em outras áreas do conhecimento; 2) apresentar o debate tradicional acerca da Educação Jurídica, identificando o histórico da formação em Direito no Brasil e os fundamentos teórico-epistemológicos do Direito que se ensina na Educação Jurídica, e; 3) identificar potencialidades pedagógicas existentes no contexto político-epistêmico da América Latina para a Educação Jurídica.

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

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

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

Diante disso, são apresentadas as abordagens que foram encontradas, as quais mesmo indiciárias – uma vez que se trata de artigos científicos e de opinião e uma tese - problematizaram a dimensão colonial da produção de conhecimento em Direito. Uma vez que o caminho traçado anteriormente cuidou de visualizar as inquietações acerca da dimensão colonial realizadas em outras áreas do conhecimento (Filosofia e Ciências Sociais) o que se empreende aqui é indicar de que modo esses questionamentos tem sido levantados internamente na área do Direito. Estes textos se aproximam do problema por diferentes perspectivas; há os que realizem uma crítica geral ao colonialismo intelectual da Educação Jurídica (GARAVITO, 2011; GOÉS JR, 2012; MEDEIROS, 2011) ou à colonialidade do conhecimento jurídico (PAZZELLO, et.al., 2011; DAMÁZIO, 2011) defendendo que o enfrentamento possa ser realizado a partir do enfoque da Antropologia Jurídica[[2]](#footnote-2).

O terceiro capítulo cuidará de apresentar o debate tradicional no âmbito da Educação Jurídica percebendo até que ponto esta discussão oferece elementos para uma crítica, dessa vez, à perspectiva colonial. Trata-se das discussões acerca do consenso da crise da Educação Jurídica (SOUSA JÚNIOR, 2011; RODRIGUES 2003), do currículo e das reformas curriculares (MACHADO, 2009) e a cultura bacharelesca (FAORO, 2001; VENÂNCIO FILHO, 1982). Contudo, antes é necessário apresentar o contexto da educação superior no Brasil, no qual a Educação Jurídica se situa (WANDERLEY, 2003) bem como o seu histórico, marcado pela formação das elites que estudavam Direito para ocupar cargos na burocracia do Brasil Império (SOUZA, 2011). Confrontar o modelo vigente de Educação Jurídica pressupõe também esclarecer qual o marco teórico-epistemológico do Direito que se ensina (LYRA FILHO, 1980), que consiste no Direito Moderno (DAMÁZIO, 2012).

Apresenta-se o pluralismo jurídico (LYRA FILHO, 2006; PAZELLO 2010), cujas juridicidades emergentes das lutas sociais possibilitam uma alternativa epistemológica e teórica de se aprender o Direito face ao modelo hegemônico incorporado pelo Direito Moderno.

Capítulo 1. **PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DESDE A AMÉRICA LATINA: APORTES TEÓRICO-CONTEXTUAIS**

* 1. A DISTINÇÃO DO CONTEXTO POLÍTICO LATINO-AMERICANO

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

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

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

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

É importante ressaltar o aspecto violento da colonização em relação aos povos que já habitavam a América Latina. Àqueles que vieram a ser chamados “índios”, foi dispensada a escravidão, bem como a sua negação de sua humanidade, uma vez que foram considerados o “outro” da Europa, o diferente, reduzido à coisa, cuja missão da metrópole era “civilizar” através da fé cristã e da submissão forçada ao trabalho (TODOROV, 2003). A agressão do branco europeu em relação aos/às indígenas se manifestou na dimensão biológica (devido às epidemias que dizimaram milhares de índios logo no início da colonização) (TODOROV, 2003, p. 195), na negação da cosmovisão indígena por meio da imposição da fé cristã, do trabalho forçado e especialmente por tratar a vida dos/as indígenas de modo descartável, sendo recorrente os tratamentos cruéis, mortes e estupros (TODOROV, 2003, p. 205).

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

Além do estigma racial, que dificultava (e permanece dificultando) a ascensão social de negros/as e indígenas, o processo de Independência[[3]](#footnote-3) introduziu “instituições modernizadoras”, por exemplo, as legislações liberais que proibiam o uso comunal da terra, que é fundamental para as comunidades indígenas, bem como medidas que após a abolição da escravidão visavam inserir os/as negros/as o trabalho nas fazendas (RIBEIRO, 1978, p. 86). Ainda nos dias atuais, as características étnicas que são associadas aos povos indígenas e afrodescendentes são estigmatizadas, e estes sujeitos não gozam concretamente de todos os direitos de cidadania (LINERA, 2010) e as diferenças culturais são objeto de tensão no continente latino-americano.

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

Pode-se afirmar que mesmo diante das diferenças contextuais, os países da América Latina têm compartilhado elementos históricos e políticos no decorrer do século XX. Comungam elites dominantes subservientes ao capital financeiro, a busca incessante por desenvolvimento econômico em um primeiro momento a partir da insistência em um modelo agroexportador e latifundiário de matérias primas (borracha, café, cana-de-açúcar, minérios) - neste momento protagonizados por oligarquias que disputavam o controle político do Estado (SADER, 2006, p. 54) - seguida por uma industrialização forçada, que possuiu caráter “recolonizador” para garantir a dependência econômica da América Latina à potência industrial da Inglaterra (final do século XIX, início do século XX) liderada sequencialmente pelos Estados Unidos (RIBEIRO, 1978, p. 30) que assumiram a ponta do capitalismo industrializante.

A América Latina também foi assolada a partir da segunda metade do século XX por ditaduras militares[[4]](#footnote-4) (SADER, 2006, p. 56) que fiéis ao poder imperialista dos Estados Unidos enfraqueceram as economias dos países latino-americanos ao abri-las indiscriminadamente ao mercado internacional que exigia produtos de baixo preço, “fundaram” seus Estados de direito nos cárceres (GALEANO, 1986) e promoveram a destruição física[[5]](#footnote-5) da resistência aos regimes ditatoriais protagonizadas pelas esquerdas latino-americanas (IZAGUIRRE, 2012, p. 2003). Ademais, as ditaduras promoveram uma industrialização/modernização acelerada que, no entanto, não ocasionou uma melhor distribuição de renda e deixou a estrutura agrária intacta, sendo a questão agrária uma questão a se resolver desde o período colonial até os dias de hoje (SADER, 2006, p. 23).

Após o fim das ditaduras, com o saldo negativo de uma divida externa houve a entrada de governos neoliberais[[6]](#footnote-6) no poder, que sob o discurso de uma democracia liberal – distante de uma democracia real – priorizaram “ajuste fiscal, estabilização monetária, desregulação, privatização e abertura das economias aos mercados internacionais” (SADER, 2006, p. 58), o que não foi suficiente para promover o desenvolvimento e agravou a situação de desigualdade social que a América Latina vivenciava (SADER, 2006, 53).

A conjuntura política latino-americana desde o fim dá década de 1990[[7]](#footnote-7) se caracteriza pela emergência de governos que reivindicam uma posição à esquerda e se autodenominam “progressistas” em resposta ao esgotamento dos governos neoliberais que os precederam. Apesar das especificidades de cada processo, as coalizões que os levaram ao poder ou mesmo o contexto político de cada país, pode-se perceber pontos comuns como a reivindicação do papel do Estado na redistribuição de renda e ampliação dos “direitos humanos, a dignidade nacional, a ecologia” e “o valor das instituições” (POUSADELA, 2010, p. 13).

Por outro lado, se é possível afirmar aspectos históricos e político-sociais comuns na América Latina, quer seja marcados pela violência da colonização ou pela imposição do capitalismo dependente, deve-se reconhecer que na história da América Latina também se destacam diversos focos de resistência ao longo de seu território. Desde a resistência indígena que se verifica durante a colonização, por exemplo, o movimento pela tomada do poder pelos/as indígenas na Bolívia liderada por Tupac Katari e Tupac Amaru no século XIX na Bolívia (LINERA, 2010) e o levante dos povos indígenas em Chiapas/México com a eclosão do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e do movimento zapatista[[8]](#footnote-8) no fim do século XX se estendendo pelo século XXI (ALMEYRA, 2009), ou ainda a resistência dos povos negros à escravidão, através da fuga e formação de quilombos no Brasil (GALEANO, 1986) e da Independência do Haiti (primeiro e único processo de descolonização real[[9]](#footnote-9) da América Latina, protagonizada por negros/as em 1804) (MONTARULLI, 2008, p. 190), dentre outros muitos exemplos, pode-se identificar uma energia de descontentamento compartilhada.

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

No meio rural as disputas por território tornam-se agudas, e a questão agrária passa a articular campo e cidade em nível nacional e internacional para rediscutir a apropriação e distribuição da terra. A luta pela Reforma Agrária protagonizada[[10]](#footnote-10) pelo Movimento de Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST) no Brasil, por meio de ocupações de terra e implementação de assentamentos fez com que esse movimento ganhasse relevância no tocante à questão agrária em toda a América Latina (SEOANE, et al, 2006, p. 234). A reação à ofensiva neoliberal no meio urbano tem se dado através do surgimento de movimentos de trabalhadores desempregados de movimentos reivindicando habitação (movimento dos sem-teto) entre tantos outros (SEOANE, et al, 2006, p. 235-236).

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

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

Além disso, na América Latina não se pode fazer vista grossa à reivindicação permanente pela transformação radical sociedade, a partir da ressignificação teórica e histórica do socialismo, como se pode aferir da experiência da Revolução Cubana e da Revolução Bolivariana. A primeira diz respeito à tomada de poder ocorrida na década de 1950 que se mantém de pé mesmo após a queda do muro de e da Berlim e fim da União Soviética no final da década de 1980. Já a Revolução Bolivariana na Venezuela tem se afirmado como uma proposta de “socialismo do século XXI” (SANCHÉZ, 2011, p. 12) e retomado a tarefa da integração latino-americana - cuja gênese se localiza nos esforços anti-imperialistas de Simón Bolívar[[11]](#footnote-11) na América do Sul e José Martí em Cuba – por meio da Aliança Bolivariana para os povos de Nossa América (ALBA), articulação de nível continental que reúne Estados e movimentos sociais do continente latino-americano, em busca de integração não só de mercados bem como dos povos da América Latina, como uma forma de contraposição a proposta de implementação da Área de Livre Comércio entre as Américas (ALCA), capitaneada pelos Estados Unidos (SANCHÉZ, 2011, p. 15-16).

* 1. A EXISTÊNCIA DE UM PENSAR DESDE *NUESTRA AMÉRICA*

Se por um lado, a conformação da ideia de América Latina[[12]](#footnote-12) pode remeter a sua origem conservadora, onde as elites dos países latino-americanos no século afirmavam sua *latinidad* para se diferenciar da população (pobre, indígena ou negra) majoritária fruto da “ferida colonial”, houve quem reivindicasse o sentimento de pertença a uma “Nossa América”, em relação a outra América atribuída a imagem dos Estados Unidos, que já apontava como uma referência imperial após os processos de independência (MARTÍ, 2011). O reconhecimento da existência da América Latina por parte dos/as latino-americanos/as emerge vinculado à necessidade de pensa-la a partir de sua própria realidade, de modo que o contexto político deste espaço demanda um esforço epistemológico, sendo assim um contexto político e ao mesmo tempo epistêmico.

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

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

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

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

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

- Uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação.

- A ideia de libertação através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo.

- A redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento.

- O caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento. A multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a pluralidade epistêmica.

- A perspectiva da dependência, e logo, a da resistência. A tensão entre minorias e maiorias e os modos alternativos de fazer-conhecer.

- A revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocados por eles.

Portanto, é possível destacar/exemplificar como contribuições próprias e relevantes do pensamento latino-americano: a teoria da dependência, a teologia/filosofia da libertação, a investigação-participante e a educação popular[[13]](#footnote-13) (ALTAMIRANO et al, p. 16). É importante esclarecer - mesmo que superficialmente - tais categorias, atentando para o fato de não se afirmar aqui que elas sejam as únicas contribuições do pensamento latino-americano, mas sim aquelas que assumiram relevância em um movimento de afirmação do pensar a partir de Nossa América, influenciando a produção teórica posterior.

A teoria da dependência é uma contribuição teórica que se desenvolve em contraposição às teorias do desenvolvimento/subdesenvolvimento, segundo as quais a condição de atraso dos países subdesenvolvidos era resultado da inadequação dos países subdesenvolvidos à racionalidade econômica moderna, baseada na “busca da produtividade máxima, a geração de ganhos e a criação de inversões que levassem à acumulação permanente das riquezas por parte dos indivíduos e, em consequência de cada sociedade nacional” (SANTOS, 1998, p. 2). Theotônio dos Santos (1998, p. 6) esclarece que

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

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

A teoria da dependência desencadeou contribuições distintas, sem haver posicionamentos teórico políticos homogêneos[[14]](#footnote-14), apesar de um alinhamento maior ou menor ao marxismo nas diferentes matizes ser uma constante. Este marco teórico influenciou as ciências sociais latino-americanas – metodológica e politicamente - ao propor que a reflexão teórica se voltasse para a realidade social, para superar “as simples aplicações de reflexões, metodologias ou propostas científicas importadas dos países centrais, para abrir um campo teórico próprio, com sua metodologia própria, sua identidade temática e seu caminho para uma práxis mais realista” (idem, p. 9).

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

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

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

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

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

Quanto à educação, Paulo Freire elaborou uma proposta pedagógica que enfrentasse o modelo tradicional de educação, o qual denominou educação bancária. A perspectiva educativa dominante se pretende despolitizada, fora do contexto, estabelece uma relação autoritária e vertical entre professor/a e aluno/a, reproduzindo valores da elite dominante. É bancária, pois se reduz ao depósito de conteúdos distantes das necessidades e vivências dos sujeitos da educação. Dado o contexto desigual que é a realidade dos/as educandos/as, marcada pelas opressões, uma educação que se pretenda emancipatória deve se fundamentar no diálogo, na horizontalidade e na esperança (FREIRE, 1987). Esta nova proposta pedagógica, que ficou conhecida como educação popular, deve partir da realidade do/a educando/a, para que por meio de suas vivências e do reconhecimento dos seus saberes, se amplie o horizonte de conhecimentos e ações, com vistas à transformação.

O contexto que funda a educação popular é a década de 1950 e início da década de 1960, período de marcante ação popular protagonizada pelos movimentos e centros de cultura popular e movimentos de educação de base no Brasil. Mesmo as experiências ligadas ao Estado, a atuação de universidades[[15]](#footnote-15) e do próprio Ministério da Educação possuíam um caráter diferenciado, visto que o momento histórico era favorável: “governos populistas, militância partidária e estudantil etc., e a conquista de novas formas de organização das classes populares” (BRANDÃO, 1985, p. 67). Sobre este contexto de mudanças, Paulo Freire realça a necessidade do reconhecimento da “sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo” (FREIRE, 1989, p. 88).

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

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

No que diz respeito à dimensão metodológica, a concepção de pesquisa participante é uma contribuição que também rompe epistemologicamente com a ciência tradicional, ao ressignificar as noções de objetividade científica e entender que a universidade deve estar a serviço da transformação social e eliminação das opressões. Diante disso, o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda desenvolveu a perspectiva da pesquisa-participante (BORDA, 1981), proposta metodológica que subverte a relação sujeito/objeto, ao compreender que os grupos pesquisados são verdadeiros sujeitos de conhecimento e ao situar o lócus de produção de conhecimento para além dos muros da universidade, nos problemas reais apresentados na vivência concreta dos sujeitos. Segundo Fals Borda

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

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

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

1.3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA UMA CRÍTICA À DIMENSÃO COLONIAL DO CONHECIMENTO

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

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

Entretanto, é preciso ressaltar que essa distinção se trata de um realce didático, tendo em vista que apesar das distinções que tais categorias possam apresentar, não são antagônicas e, por vezes podem ser entendidas como sinônimas. Por exemplo, a colonialidade do saber é invocada para justificar porque autores/as latino-americanos/as não são lidos nas universidades da América Latina[[16]](#footnote-16). Acrescenta-se o fato que os autores que aqui se apresentam alinhados à discussão do colonialismo intelectual também questionam os cânones sobre os quais a ciência se funda, apontando unanimemente para a necessidade da construção de uma nova ciência na América Latina, uma ciência “subversiva e rebelde” (BORDA, 1987).

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

1.3.1. EUROCENTRISMO

*A Europa é indefensável.*

Aimé Cesaire

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

Uma inquietação pode surgir diante da reivindicação permanente que aqui se faz pela constituição de um pensar latino-americano: à exceção de Dussel, por que iniciar a discussão baseando-se em autores cujas nacionalidades não são latino-americanas?[[17]](#footnote-17)

Deve-se esclarecer que a nacionalidade por si só não é um critério de exclusão quando se trata de analisar a dimensão colonial da produção de conhecimento. Não é porque Cesaire (1979), Fanon (2005) e Amin (1989) não sejam latino-americanos que suas contribuições sejam inadequadas para refletir a realidade na América Latina. Segundo, uma vez que tais autores além de problematizarem os contextos coloniais de onde se originam, são também referenciais teóricos de pensadores/as essenciais da episteme latino-americana, por exemplo, Fanon em Paulo Freire (1987) bem como Fanon e Cesaire em Walter Mignolo (2008)[[18]](#footnote-18).

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

Assim, o autor afirma que

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

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

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

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

Vale ressaltar que esta imposição da “superioridade” europeia se manifesta também enquanto racismo, como uma superioridade de raça, tendo em vista que o homem europeu se coloca na posição daquele que sendo civilizado pode denominar outros povos, entendendo-os enquanto o “outro” diferente e “bárbaro” para assim submetê-los a dominação econômica e cultural[[19]](#footnote-19). Junto com o eurocentrismo caminha necessariamente um “racismo ineliminável[[20]](#footnote-20)” (AMIN, 1989, p. 77).

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

Segundo Enrique Dussel (1994, p. 12) a conquista[[21]](#footnote-21) da América Latina foi indispensável para o processo que originou a subjetividade moderna. A partir desse processo, a Europa colocou-se no centro do desenvolvimento do mundo, sendo que esse desenvolvimento assumiu uma direção no tempo e no espaço, no sentido Oriente-Ocidente (DUSSEL, 1994, p. 13-15), compreendendo-se como conquistadora devido à sua superioridade militar e experiência de contato com outros povos (AMIN, 1989, p. 74). O eurocentrismo se consolida durante a conquista da América e pode-se afirmar que o eurocentrismo seja um fenômeno moderno (AMIN, 1989).

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

Enrique Dussel esclarece que a Europa enquanto centro da história mundial é na verdade uma construção ideológica, uma vez que “empiricamente” não há história mundial. Demonstra que a Europa se originou dos fenícios, e que não há uma relação histórica verificável entre a Europa em sua feição atual e ocidentalizada e a Grécia, cujo legado político-filosófico a Europa reivindica. Trata-se de desmitificar a “sequência lógica da Grécia à Europa Moderna”, segundo a qual a história da Ásia configura uma pré-história europeia, e os antecedentes do mundo europeu moderno são o “mundo grego”, o “mundo romano pagão e cristão” e o “mundo cristão medieval”, necessariamente nesta ordem (DUSSEL, 2005, p. 24-25).

Na verdade, as disputas territoriais (Cruzadas, as guerras travadas contra os turco-otomanos etc.) impediram que a Europa pudesse ser colocada como centro do mundo[[22]](#footnote-22) e da história. Por isso é importante reconhecer que a compreensão eurocêntrica da História e da Razão é uma construção ideológica, e a respeito da sequência histórica amplamente difundida que conduz todos os processos históricos ao apogeu da Europa Moderna - “sequência lógica da Grécia à Europa Moderna” - Dussel ressalta que

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

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

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

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

1.3.2. COLONIALISMO

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

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

A colonização ocorreu seja por justificativas missionárias de cristianização ou em nome de uma pretensa civilização por parte dos europeus em relação aos colonizados, considerados pelos primeiros como inferiores (idem). Com o objetivo de colonizar, houve a construção de estradas, a transferência mínima de tecnologias para as colônias, a criação de escolas, intervenções sanitárias, entre outros (idem). Além disso, sob o imperativo de civilizar, as metrópoles transplantaram suas noções de história, linguagem e direito. Em linhas gerais, essa seria uma concepção de colonização difundida no imaginário dos países colonizadores europeus[[23]](#footnote-23).

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

Diante disso, o colonialismo consiste no aprofundamento e prolongamento no tempo do lado mais violento da colonização, ao agir de forma permanente, invisível e silenciosa e permanecer após o fim da colonização. Invisível e silencioso, por dois motivos. O primeiro é que as sociedades colonizadoras entendem que o sentido verdadeiro do colonialismo lhes foi ocultado (FERRO, 2004, p.12), que não tinham conhecimento do que realmente se passava, e, ainda nestes países o debate acerca das atrocidades perpetradas em nome da colonização, além de ser tardio, se dá em proporções muito pequenas. Em segundo lugar, o colonialismo passa despercebido porque permanece nas chamadas sociedades “pós-coloniais” ou “independentes”, por meio do sentimento de inferioridade, da prática do racismo, e da cultura de imitação e alienação que se perpetuam no imaginário (idem, p. 32). O desvelamento do colonialismo ocorre quando os sujeitos que o sofreram começam a debatê-lo no espaço público, através do combate ao colonialismo – alguns ainda testemunhas e militantes de processos de descolonização - da produção científica e artística, a exemplo de Aimé Cesaire e Frantz Fanon.

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

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

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

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

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

Outro elemento levantado por Aimé Cesaire diz respeito à noção de superioridade científica imposta pelo colonialismo. Nesse sentido, para a “doutrina” colonial é essencial a defesa de que a ciência é uma invenção ocidental, e que além dos limites do Ocidente existe o “reino do pensamento primitivo, o qual dominado pela noção de participação, incapaz de lógica, tipo acabado do falso pensamento” (CESAIRE, 1979, p. 58). Vale ressaltar que ao lado da superioridade científica repousam a superioridade moral e religiosa da Europa colonialista (CESAIRE, 1979, p. 60).

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

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

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

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

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

O combate travado por um povo pela sua libertação o conduz segundo as circunstâncias seja a rejeitar, seja a fazer explodir as pretensas verdades instaladas na sua consciência pela administração civil colonial, pela ocupação militar, pela exploração econômica. E só o combate pode realmente exorcizar essas mentiras sobre o homem que inferiorizam e literalmente mutilam os mais conscientes de nós (FANON, 2005, p. 340).

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

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

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

Capítulo 2. **A CRÍTICA À DIMENSÃO COLONIAL DO CONHECIMENTO**

2.1. COLONIALISMO INTELECTUAL: UM DEBATE INICIADO EM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Das muitas críticas que se somam ao Direito, torna-se difícil identificar contribuições científicas que se debruçassem acerca da dimensão colonial do conhecimento jurídico e consequentemente da Educação Jurídica. Conforme mencionado anteriormente, a crítica à dimensão colonial pode ser direcionada a partir de diferentes enfoques, dentre os quais, o colonialismo intelectual e a colonialidade do saber.

Neste tópico será apresentado o que se entende por colonialismo intelectual, categoria construída pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1987). Para isto serão utilizadas as contribuições de outros/as autores/as latino-americanos que mesmo que não tenham se referido expressamente ao termo “colonialismo intelectual” problematizaram em suas respectivas áreas o modo como o conhecimento era construído; a restrição a temas e autores/as europeus/europeias, o alheamento em relação ao contexto latino-americano etc. Assim, serão apresentadas nesse diálogo, as contribuições de Júlio Cabrera e Roberto Gomes na área da Filosofia e Milton Santos e Orlando Fals Borda na área das Ciências Sociais.

Nas Ciências Sociais, existe o esforço teórico de desvelamento das estruturas coloniais sobre as quais o conhecimento científico é erguido. Identifica-se que essa crítica possui duas clivagens, a primeira que questiona a possibilidade de a sociologia se constituir como uma ciência comprometida com a transformação da realidade latino-americana e a segunda que entende a colonialidade como dimensão oculta e constitutiva da modernidade, o paradigma dominante da racionalidade científica.

Para os fins deste texto, a primeira abordagem será feita principalmente a partir da contribuição do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, o qual apresenta a discussão da possibilidade de uma ciência própria em confronto ao que ele denomina “colonialismo intelectual”. Para a crítica da modernidade/colonialidade, no próximo tópico serão apresentadas as (des)construções teóricas do grupo modernidade/colonialidade/de(s)colonialidade formado por intelectuais latino-americanos/as (atuantes em universidades da América Latina e dos Estados Unidos), que se reuniram desde 2003 para pensar desde um “paradigma outro”, negando-se a fazer uma crítica intra-moderna à modernidade. Adiante, estas contribuições teóricas serão melhor esclarecidas (MIGNOLO, 2008, 2006; CASTRO-GÓMEZ, 2005; QUIJANO, 2000, etc.).

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

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

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

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

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

Quanto à contribuição de Orlando Fals Borda, é importante destacar que este autor reivindica a perspectiva transformadora do conhecimento, e por isto defende que a sociologia na América Latina deve ser uma sociologia comprometida com os seus próprios problemas, para se constituir enquanto uma ciência autônoma[[25]](#footnote-25). A necessidade da construção de uma ciência autônoma se justifica porque as realidades latino-americanas são

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

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

O autor, o qual possui orientação marxista[[26]](#footnote-26), propõe a construção de uma ciência rebelde e subversiva, uma disciplina comprometida, onde as “tensões das estruturas sociais” norteiem as atividades dos/as intelectuais, e que estes/as “saiam das torres de marfim onde os cientistas preferem se acomodar” (BORDA, 1987, p. 15). Segundo ele, os/as sociólogos da América Latina não podem deixar de reagir diante das “dramáticas incongruências sociais que as rodeiam” (BORDA, 1987, p. 15).

Nesse sentido, é possível identificar na posição de Fals Borda, uma proposta de transformação da universidade, da educação em geral e especificamente na área de sociologia. A universidade deveria assumir um papel ativo na resolução dos problemas do país e na mudança social, para assim produzir um “conhecimento vivencial” calcado na experiência. Sugere que duas vias de ação sejam tomadas: mudar as “ideologias” e os “marcos de referência” investigativas nas universidades dos centros de produção (Estados Unidos e Europa) formando espaços de “dissidência” nas atuais instituições de educação superior dos países centrais e por outro lado propõe que sejam criadas nos países em desenvolvimento universidades capazes de oferecer uma graduação autônoma em seus métodos e teorias, que formasse os/as estudantes para lidar com os problemas sociais das realidades nacionais[[27]](#footnote-27) (BORDA, 1987, p.20). Quanto à educação em sociologia, propõe que os/as estudantes deveriam ser formados com vistas à criatividade e à combinação do conhecimento e ação (BORDA, 1987, p.21).

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

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

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

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

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

Ao analisar a produção de conhecimento nas Ciências Sociais em geral, a partir de sua experiência enquanto geógrafo, Milton Santos (2006) problematiza a distância entre o saber que é construído nas universidades e a realidade que a circunda, que é a realidade latino-americana. Nesse sentido, problematiza a institucionalização da universidade, a fragmentação das disciplinas, a perspectiva de que os temas de pesquisa são ditados por órgãos financiadores no sentido norte-desenvolvido/sul-subdesenvolvido, reproduzindo uma cultura de comparação e imitação de realidades distintas em sua formação histórico-social[[28]](#footnote-28), bem como a imposição de “modas intelectuais”

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

Por fim, Milton Santos afirma que o ensino em geografia deveria ser “capaz de propor um novo discurso da cidade” (SANTOS, p. 26), apresentando soluções à realidade específica da América Latina. Esse desafio e a crítica trazida por Milton Santos também são paralelos ao Direito, uma vez que a agenda de pesquisa e as teorias ensinadas nas universidades correspondem às modas intelectuais pautadas por organismos nacionais e internacionais de apoio à pesquisa e pelas temáticas em voga nos grandes centros de pesquisa jurídica; bem como resta a tarefa da Educação Jurídica formar profissionais (tanto técnicos/as como acadêmicos/as) aptos a enfrentarem e solucionarem as questões pertinentes à realidade latino-americana pautada pela violência, desigualdade, globalização (GARAVITO, 2011, p. 12) e demandas interculturais.

No âmbito da análise da reprodução do colonialismo intelectual na filosofia[[29]](#footnote-29), Julio Cabrera, filósofo argentino radicado no Brasil, levanta pontos nodosos acerca do conhecimento filosófico ao problematizar por que não se estudam autores latino-americanos (ou ibero-americanos como o referido autor os chama) nos currículos dos cursos de filosofia[[30]](#footnote-30).

Em dois textos a respeito desse assunto[[31]](#footnote-31), Cabrera realiza um mapeamento de autores/as latino-americanos - o que demonstra a existência de um pensar filosófico próprio desde a América Latina - e insiste em questionar por que no Brasil não se estuda a filosofia mexicana, por exemplo.

Para este autor, as hipóteses que justificam essa “exclusão intelectual” perpassam vários discursos, segundo os quais, não existiria uma filosofia mexicana; caso existisse ela não possuiria uma contribuição de alta qualidade; caso existisse não ofereceria um alcance universal para além do seu contexto; caso existisse consistiria numa militância política ao invés de conhecimento científico filosófico; ou ainda que a inexistência de uma filosofia mexicana se justifica, pois esta não corresponderia ao conceito de trabalho em filosofia, não ofereceria uma verdadeira contribuição filosófica ou não seria legitimada pelos pares da comunidade científica, a qual atua enquanto fiscalizadora dos parâmetros acima levantados (CABRERA, 2013a). Ainda segundo Cabrera, “o que faz desaparecer filosofias é o jogo sócio-político deste conjunto de categorias convenientemente administradas” (CABRERA, 2013a, p.10).

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

Cabrera também ajuda ao situar que muitos destes autores a despeito da excelência acadêmica que possam desenvolver, ainda restarão subsumidos dentro da lógica científica que privilegia a geopolítica dos grandes centros de produção do conhecimento[[32]](#footnote-32) e alerta que o fato de não haver interlocução com autores/as latino-americanos tem a ver com a política editorial (CABRERA, 2013b, p. 3).

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

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

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

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

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

Não se quer afirmar que no caso da Filosofia, Cabrera tenha afirmado que este problema seria solucionado através da mera inserção de autores/as latino-americanos/as nos currículos de filosofia. De toda forma, essa inserção já seria uma mudança significativa na filosofia, enquanto que o Direito se trata de uma técnica que tenta exaustivamente se afirmar enquanto ciência[[33]](#footnote-33), técnica a qual foi imposta durante a dominação colonial. A alteração no campo dos marcos teóricos não seria suficiente para transformar a técnica jurídica que se reproduz nos tribunais ou nos órgãos legislativos. O modelo de Direito que existe na América Latina é o arcabouço teórico, burocrático e estatal transplantado das metrópoles europeias (Portugal e Espanha). A crítica que Cabrera oferece à sua área de conhecimento é uma das faces da crítica colonial a qual o Direito deve ser submetido.

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

Ornamental, porque se trata de uma filosofia de “terno e gravata” que foge à realidade brasileira (GOMES, 1994, p.15), justificada numa seriedade autorizadora dos rituais acadêmicos, pelos quais não importa o conteúdo do que é dito e sim se o é a partir da forma consagrada no meio acadêmico (nas citações, nos congressos etc.) (GOMES, 1994, p. 12-13); no “deslumbrismo” com a Europa e no incentivo ao triunfo do bacharel (GOMES, 1994, p. 71). Enquadrar-se dentro do “sério[[34]](#footnote-34)” também significa obter benefícios dentro da estrutura acadêmica, como “verbas, diplomas, honrarias, imortalidades acadêmicas -, menos o essencial: espírito crítico” (GOMES, 1994, p. 29). Esta filosofia “séria” se fundamenta em citações em grego e latim, que busca analogias entre teorias europeias por vezes discordantes entre si (GOMES, 1994, p. 49), postura que o autor critica e chama de ecletismo.

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

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

Para o autor, esta postura assimilacionista é produto da condição de colonizados/as que se encontra internalizada nos/as intelectuais brasileiros/as. Trata-se de uma dependência, para além de econômica, cultural. É confortável esta dependência com a Europa, uma verdadeira relação incestuosa onde, amparados pela “violência do processo colonizador” (GOMES, 1994, p. 101) os/as intelectuais/as brasileiros/as não rompem o vínculo umbilical, e terminam voltando seus olhos para a Europa em busca de reconhecimento e aprovação. Decorre disso a rejeição que a filosofia “entre-nós” dispensa aos/às latino-americanos/as, sintoma do “desprezo que participava do conhecimento de nós mesmos, de nossos pobres recursos civilizados, perdidos no esmagamento de uma fiança torpe ligada à fome dos imperialismos” (GOMES, 1994, p. 98). Esse distanciamento da realidade não é um acaso, uma vez que o que-fazer filosófico historicamente tem sido tarefa restrita às elites, apegadas à aprovação e reconhecimento da Europa. É de interesse dessas mesmas elites políticas, representadas por seus intelectuais, que o conhecimento filosófico se abstraia da realidade circundante e, portanto legitime a situação vigente (GOMES, 1994, p. 44-45).

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

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

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

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

A abordagem apresentada por Roberto Gomes demonstra sérias coincidências com a dimensão colonial da Educação Jurídica, quando critica a razão ornamental pautada na seriedade, na exacerbação da figura do bacharel e na afirmação do positivismo. Uma das discussões mais recorrentes acerca da Educação Jurídica se debruça sobre o “bacharelismo” (VENÂNCIO FILHO, 1982). Resta identificar como a crítica à condição colonizada e a aposta de sua superação através de uma razão brasileira, que se reconheça no Brasil e na América Latina pode ser enfrentada no campo da formação em Direito.

Finalmente, é fundamental reconhecer que apropriação do contexto pela produção de conhecimento também foi debatida na área da educação. Pode-se elencar diversas contribuições[[36]](#footnote-36) que alertaram para a necessidade que a pedagogia latino-americana tivesse feição própria e o sentido de transformação de seu contexto. Ressalta-se a pedagogia freireana; uma recusa à educação bancária – a pedagogia dominante – que assume que a prática educativa é um ato encharcado de política, com grande potencial transformador da realidade latino-americana.

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

É importante esclarecer na proposta de Paulo Freire a concepção de educação bancária. Segundo esta realidade pedagógica, as relações entre professor e aluno[[37]](#footnote-37) são hierarquizadas, de natureza fundamentalmente narrativa, discursiva e dissertante; fundada em uma “narração e dissertação que implica um sujeito – o que narra - e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.” (FREIRE, 1973, p. 75). Segundo Paulo Freire

O professor é ainda um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim o seu poder de criar, se faz menos homem é uma peça. O destino do homem deve ser de criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação (FREIRE, 1979 p. 21).

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

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

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

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

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

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

2.2. COLONIALIDADE DO SABER: UMA CRÍTICA À MODERNIDADE

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

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

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

A discussão acerca da colonialidade se constitui a partir do esforço de um grupo de intelectuais latino-americanos/as[[38]](#footnote-38) (professores em universidades latino-americanas e estadunidenses) que a partir da década de 1990 e início dos anos 2000, iniciaram uma discussão acerca da colonialidade enquanto elemento constitutivo da racionalidade moderna. Esta corrente teórica que possui eixos comuns de compreensão epistemológica não é de todo homogênea, e a princípio se denominou de grupo modernidade-colonialidade.

Com o amadurecimento das construções teóricas, o grupo entendeu que a modernidade na realidade constituía uma tríade indissociável e acrescentou a categoria descolonialidade/decolonialidade[[39]](#footnote-39) (GROSFOGUEL, MIGNOLO, 2008, p. 29). Assim, o grupo é conhecido como marco modernidade-colonialidade-descolonialidade, e outras expressões também são utilizadas para se referir a ele como “pensamento descolonial”, “giro descolonial” e “opção descolonial”.

As fontes que subsidiam a conformação desse pensamento são diversas, podendo-se citar as teorias críticas euro-americanas acerca da modernidade, os estudos subalternos do Sul Asiático, a teoria feminista chicana[[40]](#footnote-40), a teoria pós-colonial (Edward Said[[41]](#footnote-41), Franz Fanon, Samir Amin, Aimé Cesaire etc.), a filosofia africana, um redimensionamento das teorias do sistema-mundo (Imannuel Wallerstein), sendo que pode ser considerada como sua principal influência a “reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos” (ESCOBAR, 2003, p. 53). Se por um lado, as perspectivas da teoria da dependência, teologia da libertação e a investigação-ação-participativa são consideradas contribuições importantes e autênticas do pensamento crítico latino-americano, o pensamento descolonial se considera legatário direto delas[[42]](#footnote-42) (ESCOBAR, 2003, p. 2003).

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

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

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

A realidade latino-americana demonstra a face oculta da modernidade: a colonialidade, que inicia não apenas a organização colonial do mundo, mas ao mesmo tempo a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória, etc. (LANDER, 2005). Desta forma, determinados sujeitos sociais são autorizados a falar, possuir bens, produzir/impor conhecimento, criar normas jurídicas e sociais; enquanto outros sujeitos[[43]](#footnote-43) (indígenas, negros/as, mulheres etc.) são subalternizados e autorizados a obedecer, atingidos por violências físicas e epistêmicas. Os saberes construídos pelo senso comum e a tradição, enfim, o conhecimento popular foi deslegitimado pela ciência moderna, sendo nítida além da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005 e 2000) a colonialidade do saber (LANDER, 2005).

A modernidade[[44]](#footnote-44), que à primeira vista poderia se tratar apenas de um paradigma de conhecimento baseado em premissas como objetividade, neutralidade, e oposições binárias como homem/natureza, certo/errado, sujeito/objeto, na verdade cuidou de organizar o mundo através de saberes que se autodeterminaram universais (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.80). Foi capaz de criar múltiplas alteridades e “em nome da razão e do humanismo, excluiu de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concreta” (CASTRO-GOMÉZ, 2005, p.80).

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

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

É preciso distinguir a colonialidade de colonialismo. Ainda que tais conceitos estejam relacionados (MIGNOLO, 2008a), o colonialismo diz respeito aos domínios imperiais (controle da autoridade, político, econômico sob outra jurisdição territorial) (QUIJANO, 2000, nota-de-rodapé, p. 381) historicamente delimitados, ocasionando a falsa impressão que após os processos de descolonização, o colonialismo teria chegado ao fim.

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

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

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

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

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

projeto fundacional da nação se leva a cabo mediante a implementação de instituições legitimadas pela letra (escolas, hospitais, oficinas, prisões) (...) **A formação do cidadão como sujeito de direito somente é possível dentro do contexto e da escrita disciplinar e, neste caso, dentro do espaço de legalidade definido pela constituição**. A função jurídico-política das constituições é, precisamente, *inventar a cidadania*, ou seja, criar um campo de identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno da governamentabilidade. A constituição venezuelana de 1839 declara, por exemplo, que só podem ser cidadãos os homens casados, maiores de 25 anos, que saibam ler e escrever, que sejam proprietários de bens de raiz e que tenham uma profissão que gere rendas anuais não inferiores a 400 pesos. A aquisição da cidadania é, então, um funil pelo qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo de sujeito requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual Qual o grande problema disso? O problema é que “o outro” aqui inventado, ainda persiste a ser “o outro” contemporaneamente (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.82, grifo meu).

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

Diante desse contexto e da compreensão da colonialidade enquanto elemento constitutivo da modernidade é preciso esclarecer o seu terceiro elemento: a descolonialidade[[45]](#footnote-45).Trata-se por “pensamento descolonial”, “descolonialidade”, “giro des-colonial” ou “opção descolonial”, o conhecimento que é produto da energia de descontentamento diante da violência epistêmica ocasionada pela modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2008b, p. 249). Vale ressaltar que o pensamento colonial tem pouco a ver com os processos históricos de descolonização[[46]](#footnote-46), porque estes processos buscaram descolonização política, o que não foi suficiente para uma descolonização epistêmica (MIGNOLO, 2008a, p.108).

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

O esforço para descolonizar os saberes pressupõe identificar a geopolítica do conhecimento, buscando articular de forma crítica a história, a partir da heterogeneidade histórico-cultural (MIGNOLO, 2008c, p. 249). Significa compreender que a ciência se trata de um discurso regional da história da modernidade europeia, e que este discurso além de localizado é duplo, “por um lado, é a ‘história da modernidade europeia’ mas por outro, é também a história silenciada da colonialidade europeia” (MIGNOLO, 2006c, p. 680). Reconhecer a colonialidade enquanto elemento inerente à modernidade, o desvelamento da dimensão colonial já pode ser considerado pensamento descolonial “em marcha” (MIGNOLO, 2008b, p. 249).

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

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

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

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

No esforço de identificar referenciais teóricos e históricos para além da modernidade eurocêntrica, Walter Mignolo apresenta duas contribuições pioneiras para a construção de um pensamento de fronteira a partir da obra de Felipe Waman Puma de Ayala e Ottabah Cugoano (MIGNOLO,2008b, p. 251). Estes autores, analisando a realidade a partir da ferida colonial, uma vez que se tratava de um habitante do Peru que se identificava com a população colonizada (Ayala) e um ser humano que fora escravizado[[47]](#footnote-47) (Cugoano), buscaram dialogar a situação colonial a que estavam submetidos com a realidade dos povos colonizados.

Waman Puma de Ayala, no início do século XVII (1616) envia sua obra *Nueva Crônica e Buen Gobierno[[48]](#footnote-48)* ao Rei Filipe III de Espanha (MIGNOLO, 2008b, 251). Este autor buscou relacionar o modo de organização inca, o *Tawantisuyu*[[49]](#footnote-49), com a realidade colonial que existia, a contingência das formas modernas – representadas pelo Estado Monárquico de Felipe III e o cristianismo – e a pluralidade de povos que constituía o Vice-Reinado do Peru naquele momento (mouros, africanos, indígenas e castelhanos) (MIGNOLO, 2008b, p. 262).

Em Londres, o escravizado liberto Ottabah Cugoano publicou em 1787 seu tratado político descolonial intitulado *Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery*[[50]](#footnote-50), que neste contexto histórico oferece uma crítica aguda aos “depredadores e ladrões de homens” que realizavam tais empreendimentos sob a justificativa da fé cristã, bem como à compreensão pacífica na época a respeito da condição descartável da vida dos/as africanos/as escravizados/as (MIGNOLO, 2008b, p.269). Vale ressaltar que a obra de Cugoano permaneceu desconhecida[[51]](#footnote-51) pela teoria política tradicional/liberal que se consolidava neste período (idem, p. 252), do mesmo modo que a escravidão seguiu silenciada na teoria política europeia (idem, p. 258). As contribuições desses autores podem ser consideradas como um pensamento de fronteira. Além de se situarem no epicentro da ferida colonial, propuseram-se a articular a modernidade com a realidade dos povos colonizados.

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

Os seres humanos escravizados se utilizaram das ações de liberdade como meio para conseguir ou manter a alforria, uma vez que não eram considerados cidadãos pela Constituição de 1824 e possuíam status de coisa e objeto de propriedade pela legislação civil (SÁ, 2011, p. 3). Eram representados por advogados abolicionistas (AZEVEDO, 2006) ou por rábulas[[52]](#footnote-52), e o fato de acionarem o judiciário demonstra que “intuitivamente” estes sujeitos se reconheciam enquanto sujeitos de direitos (SÁ, 2011, p. 3). As ações de liberdade[[53]](#footnote-53) serviram de instrumento da luta dos/as escravizados/as por direitos e continuam a não ser exploradas pela História do Direito (SÁ, 2011, p. 3), tampouco pela Educação Jurídica como um todo.

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

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

2.3. INDÍCIOS DA CRÍTICA À DIMENSÃO COLONIAL NA ÁREA DO DIREITO

Para debater a dimensão colonial da educação jurídica, o esforço inicial consiste no mapeamento das contribuições que se dedicaram a criticar a Educação Jurídica diante do incômodo com a ausência de diálogo com a realidade latino-americana. De que forma é direcionada essa crítica? Afirmar que não exista pesquisa nesse sentido pode parecer precipitado, visto que colaborações anteriores serviriam de orientação e facilitariam a abordagem teórica e metodológica deste trabalho. Contudo, não foi possível identificar contribuições nesta área que se dediquem a criticar a dimensão colonial da Educação Jurídica além das que serão elencadas abaixo[[54]](#footnote-54).

Segundo o colombiano Cesar Rodrigues Garavito (2011, p. 14), ainda que em outras áreas acadêmicas o debate acerca da postura colonizada na produção do conhecimento já tenha se iniciado há algum tempo[[55]](#footnote-55), a tradição jurídica se coloca de modo quase “impermeável” a essa crítica. Pode-se perceber na produção acadêmica na América Latina (tanto o que se escreve quanto o que se ensina) que se prioriza ou mesmo se “magnifica” a produção da Europa e dos Estados Unidos enquanto se minimiza o “Sul”[[56]](#footnote-56) (GARAVITO, 2011, p.11). Este autor afirma que grande parte do tempo gasto pelos juristas e acadêmicos das universidades latino-americanas se destina a “assimilar, traduzir e glosar” ou simplesmente estar em dia com os materiais que se produzem no Norte. Esta postura pode ser identificada na dogmática jurídica, na teoria jurídica e nos estudos sócio-jurídicos.

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

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

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

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

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

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

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

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

Identificar textos que mesmo tangencialmente problematizaram a feição colonial da cultura acadêmica jurídica é importante para sugerir caminhos de como abordar esse tema. Nesse sentido, convém apresentar dois artigos de opinião que a partir do contexto acadêmico onde estão inseridos – a Faculdade de Direito da Universidade de Brasília[[57]](#footnote-57) – buscaram problematizar o caráter colonizado da Educação Jurídica. Trata-se dos textos “Para a superação do ensino jurídico colonizado: à integração latino-americana!” de João Telésforo Medeiros Filho, e; “Está provado que só é possível filosofar em alemão” de José Humberto de Goés Jr, ambos pós-graduandos no Programa de Pós-Graduação em Direito da referida universidade.

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

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

Sem divergir das outras contribuições teóricas já apresentadas, inclusive nos tópicos anteriores quando a temática foi discutida a partir de outras áreas, João Telésforo Medeiros Filho entende que não se trata de “rechaçar” o Norte, mas sim de “desnaturalizá-lo” como o “norte” da América Latina, a qual deve voltar para si não na postura de um observador curioso diante de uma realidade “exótica”, mas com uma postura criativa capaz de propor “inovações”. Contudo, a contribuição central que apresenta é a ideia que a ausência de diálogo entre os/as autores/as latino-americanos/as é resultado da “condição comum de colônia” partilhada pelos seus países, e a perspectiva da integração[[58]](#footnote-58) latino-americana “política, econômica e cultural” enquanto alternativa para superar essa condição (MEDEIROS FILHO, 2013). Nesse sentido a comunidade jurídica na América Latina deve estabelecer o diálogo entre si, buscando um sentido de unidade que não tem a ver com homogeneização (MEDEIROS FILHO, 2013). Na verdade, a unidade latino-americana pode ser uma estratégia para identificar soluções para os problemas e especificidades que as realidades dos países da América Latina têm em comum.

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

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

Pensar no que lemos e no que impomos como importantes em processos de seleção para programas de pós-graduação críticos em direito como o que temos na UnB significa mais do que podemos imaginar. É chamar a atenção para o olhar e para como o colocamos no mundo, mas, acima de tudo, é chamar atenção para a complexidade de pensamentos que falam de uma realidade negada da história, como a América Latina e o Brasil, como tantos novos ensinamentos e com tantas teorias que os estrangeiros vêm construir aqui, enquanto nós, com nosso malinchismo[[59]](#footnote-59), sequer podemos enxergar que existem (GÓES JR., 2013).

Reafirma que a exclusão de autores/as latino-americanos/as não é consciente, e que no referido episódio do processo seletivo não houve “má-fé na escolha dos livros para a seleção”. Vislumbra como possibilidade de enfrentar este “inconsciente colonizado” assumir a mesma “natureza antropofágica” que movimentos culturais como a Semana de Arte Moderna, o Cinema Novo, a Tropicália, *Manguebeat*, o atual Cinema Pernambucano, Movimento Armorial etc., e ao direcionar o olhar para a América Latina, para “nós”,“ criar algo autêntico que fale de nós, que não precise manter colonizados também do ponto de vista científico, tanto quanto fizemos na música, na literatura, na pintura e em outras artes” (GÓES JR., 2013).

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

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

O conhecimento em Direito, localizado no interior da modernidade, se constitui por meio de uma pretensão de universalidade epistêmica, ao reconhecer um sujeito cognoscente universal capaz de constituir um discurso jurídico universal (DAMÁZIO, 2011, p. 23) válido para todo o “planeta” (DAMÁZIO, 2011, p. 18). Entretanto, tal discurso é sempre localizado – eurocêntrico - e ao lado do sujeito pretensamente universal existe necessariamente um “outro” (indígena, oriental, africano/a) sobre o qual esse conhecimento é violentamente direcionado[[60]](#footnote-60), e cujos conhecimentos são considerados particulares, “tratados como saberes menores, locais, incompletos, míticos, ou seja, inferiores”. É sobre essa afirmação de um “outro” que uma abordagem que pretenda descolonizar o conhecimento jurídico deve se direcionar.

Desta forma, o diferencial dessa abordagem ao relacionar o conhecimento jurídico com a colonialidade, é a compreensão de que antes mesmo de questionar a origem das teorias que compõem o Direito, tais teorias devem ter a colonialidade que lhes é inerente enfrentadas no campo da episteme. Estas teorias, por serem erguidas dentro da modernidade, cumprem um papel excludente em relação a outros saberes, a saberes jurídicos de sujeitos que historicamente não foram autorizados a conhecer, nem os saberes hegemônicos eurocêntricos como a escrita, a burocracia estatal (tribunais, poder legislativo), acesso às universidades e consequentemente à formulação da ciência, e; nem tiveram seus saberes reconhecidos como válidos.

Enfrentar a colonialidade do conhecimento jurídico

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

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

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

O que se ressalta aqui, e o que pode auxiliar para uma abordagem adequada ao problema ao qual esta dissertação se dedica, consiste na parte final de seu trabalho, quando a autora apresenta experiências e reivindicações teóricas situadas na América Latina, como o “multiculturalismo oficial”[[61]](#footnote-61), a interculturalidade, as perspectivas do estado plurinacional e propostas contra-hegemônicas de alguns movimentos sociais como o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), enquanto alternativas potenciais para uma abordagem descolonial do Direito, uma vez que, de acordo com o que se esclareceu no tópico anterior o esforço descolonial é algo que se insurge da relação complementar entre a modernidade-colonialidade, como uma resposta oferecida pelos sujeitos que se situam na “ferida colonial”. Alternativas potenciais, pois estão em processo de construção, não se apresentam “como algo dado e um objetivo final, mas como um processo de desobediência epistêmica contínuo” (DAMÁZIO, 2011, p. 270).

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

Em trabalho posterior à tese, a autora acrescenta a compreensão de que um modo de operacionalizar a descolonialidade do Direito seria pensá-lo a partir de saberes locais. Atenta ainda para o fato que descolonizar o conhecimento jurídico uma vez que a colonialidade é “mais sutil e complexa” do que aparenta. Não é suficiente propor apenas “mudanças simbólicas, de caráter retórico” ou aderir a perspectivas epistêmicas que mesmo que reconheçam os saberes locais ainda se situam nos limites da diferença colonial. É necessário confrontar epistemologicamente as relações de conhecimento que se reproduzem nos dias atuais (DAMÁZIO, 2012, p 186). Compreende que a Antropologia Jurídica pode ser considerada uma alternativa para se providenciar a descolonialidade no Direito, tendo em vista que esta área do conhecimento é capaz de estabelecer um diálogo com os saberes locais, ao localizá-los na experiência[[62]](#footnote-62) (DAMÁZIO, 2012, p. 199).

Nesta mesma perspectiva é a contribuição de Pazello, Maso e Kobora (2011) que também identificam a antropologia jurídica como uma forma de “crítica ao ensino jurídico”, pois possibilita que o Direito visualize seu contexto e o analise, podendo assim transforma-lo, “contrapondo-o a uma nova forma de quefazer pedagógico, na medida em que se rompe com a noção moderna de ciência e sua vinculação com a razão instrumental” (PAZELLO et al, 2011, p. 83). Corrobora para a ruptura com a colonialidade do saber que “que situa o direito como ciência neutra e distanciada dos conflitos reais, que nada mais significa do que uma opção ideológica por um determinado, e bastante questionável, *ethos* cultural” (PAZELLO et al, 2011, p. 85).

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

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

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

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

3.1 EDUCAÇÃO JURÍDICA: O DEBATE ACUMULADO

A Educação Jurídica compreende a forma como o discurso e a prática do Direito se inserem nas vidas dos sujeitos, através, sobretudo do exercício de cidadania e também da formação profissional ofertada pelas universidades, por meio da graduação e pós-graduação em Direito. Neste trabalho, parte-se da premissa segundo a qual a educação em Direito não é restrita ao ensino bancário, na acepção apresentada por Paulo Freire, compreendendo a perspectiva pedagógica do Direito para aqueles que vivem em um Estado Democrático de Direito ou lutam para a consolidação deste.

Segundo esta compreensão alargada, a Educação Jurídica não se limita apenas à capacitação de bacharéis que irão atuar no Judiciário. Possui papel fundamental para a vida em comunidade; para a prática de direitos e deveres.

Mesmo diante dessa necessidade de uma maior abrangência de seus objetivos, o que neste texto é chamada de Educação Jurídica Formal (EJF), realizada no âmbito universitário, no espaço das faculdades de Direito, caracteriza-se por ser elitizada, hierárquica, reduzida ao ensino bancário e não se dedica a promover o protagonismo dos sujeitos, enquanto estudantes, profissionais e/ou cidadãos. Este aspecto pode ser claramente identificado pelo descumprimento ao tripé constitucional do ensino-pesquisa-extensão, trazido no art. 207 da Constituição Federal de 1988.

A prática da educação em Direito se resume, em grande parte, às atividades de sala de aula, invisibilizando a importância e necessidade da extensão e da produção de conhecimento novo. Desta forma a amplitude/complexidade da educação jurídica é escamoteada, exemplo maior é o uso majoritário da expressão Ensino Jurídico, ao invés da expressão Educação Jurídica, que contempla ensino, pesquisa e extensão.

A atual proposta de Educação Jurídica Formal é insuficiente, suas metodologias não têm cumprido nem mesmo seu papel de oferecer um ensino tecnicista apto a formar bacharéis com domínio dogmático e técnico. A situação se agrava quando é avaliada a potencialidade crítica oferecida pelos cursos de Direito; mínima, para não dizer inexistente.

Um aspecto importante do panorama contemporâneo do ensino jurídico é quanto à formação de bacharéis qualificados para atuação com o Direito: no paradigma positivista/dogmático ou o crítico/interdisciplinar, o que, nas palavras de Medina (2006, p. 41) pode ser chamado de bacharelice ou bacharelismo (VILELA e FREITAS, 2010, p. 6).

A Educação Jurídica é uma das ferramentas para a construção do que Luis Alberto Warat chamou de *Senso Comum Teórico dos Juristas*, que corresponde

ao conjunto de crenças, valores e justificativas por meio de disciplinas específicas, legitimadas mediante discursos produzidos pelos órgãos institucionais, tais como os parlamentos, os tribunais, as escolas de direito, as associações profissionais e a administração pública (WARAT, 1988, p.39).

Esta maneira de ser e agir que condena os juristas é produto do normativismo jurídico, que se pretende desideologizado e restringe todo fenômeno jurídico à lei. As práticas jurídicas são mecânicas e não refletidas, realmente dogmáticas.

Ao analisar esse cenário, é consenso que se está diante de uma crise do Direito, pois a educação não cumpre sua função formadora e deixa de propiciar autonomia cientifica ao Direito, não contribuindo para o melhoramento e realização da Justiça.

Esta “crise”, de origem histórica, provavelmente desde início dos cursos de Direito no Brasil, recebe uma série de contornos, seja quanto ao conteúdo do Direito ministrado (LYRA FILHO, 1980), seja quanto à própria forma de ministrar o Direito (RODRIGUES, 2005).

Para uma visão não-superficial da crise é preciso considerar o contexto maior de educação superior no país e da atual concepção de ciência, desde o acesso restrito à universidade ao reducionismo teleológico do conhecimento produzido nela. Um dos pioneiros a vislumbrar a existência de uma crise da educação em Direito, San Tiago Dantas - citado por Horácio Wanderley Rodrigues (2005, p. 27) - salientou que o problema do ensino do Direito podia ser analisado de duas formas: “como uma projeção do problema geral da educação superior e de todo o sistema de educação e como um aspecto da própria cultura jurídica.”.

Antes de se falar em crise do Direito devem-se ressaltar crises anteriores, desafios epistemológicos, políticos e educacionais. Os atuais limites impostos para a realização de justiça, como a falta de celeridade no processo, a inaplicabilidade dos direitos sociais entre outros aspectos, derivam da forma restritiva como Direito é concebido e ensinado: ausência do conhecimento das diversidades, massificação dos estudantes de modo a não incentivar as competências e habilidades específicas de cada sujeito aprendiz.

A crise é evidenciada em diversos níveis. A concepção de ensino do sistema educacional em vigor corresponde ao ensino tradicional, que se exterioriza na forma de ensino bancário. A técnica de ensino restringe-se à metodologia da aula expositiva e a códigos comentados. Há um currículo pleno que na realidade consiste num currículo fixo, estanque e de ênfase predominantemente legalista (RODRIGUES, 2005, p. 34).

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

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

Assim, a análise da Educação Jurídica pressupõe entender, num campo comum, o que se chama de crise de conteúdo ou de forma. A grande crise do Direito decorre da frustração do Direito em não responder, não alcançar, seus objetivos fundamentais como o exercício de cidadania e a resolução efetiva de conflitos. Frente ao diagnóstico da crise, associado ao descumprimento das funções do Direito, a necessidade de alteração da Educação em Direito tornou-se explícita, e houve múltiplos esforços para o que se convencionou chamar de Reforma do Ensino Jurídico.

As propostas de mudança consistiram em meras tentativas de alteração curricular, como a intentada pela ditadura militar, através da Resolução nº. 03/72 do extinto Conselho Federal de Educação. (MARTINEZ, 2003, p. 37)

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

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

A concepção dominante de Direito, o reduz à aplicação de normas gerais e abstratas, culminando-se em uma prática legalista, individualista e paternalista, que não objetiva o protagonismo dos sujeitos (CAMPILONGO, 1991, p. 9-17). Esta postura distancia o Direito dos cidadãos, que não vêem naquele a satisfação de suas necessidades jurídicas. O saber jurídico encontra-se “encastelado” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2003), construído a partir de uma linguagem formal, exclusiva dos manejadores do Direito, o que colabora no seu processo de mitificação.

O direito moderno pode ser considerado uma das principais razões que contribuíram para a consolidação do sistema capitalista na Europa, e, diante da realidade colonial se firmou e fortaleceu o capitalismo também nas regiões colonizadas (TRUBEK, 2007). Ao analisar a contribuição weberiana[[63]](#footnote-63) ao desenvolvimento capitalista, David Trubek avalia que o direito concebido de forma neutra, previsível, calculável, fundamentado numa ordem intrínseca ao Direito (formalidade), normatizado através de leis gerais e universalizáveis a todos conferiu ao sistema a segurança jurídica necessária para as transações comerciais e a economia de mercado.

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

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

A realidade jurídica atual fundamenta-se na compreensão estritamente legalista do fenômeno jurídico. Para os fins que se dedica este texto, cabe aqui levantar os principais aspectos do normativismo jurídico, cujo expoente é o jusfilósofo alemão Hans Kelsen.

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

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

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

Intitula-se Teoria ‘Pura’ do Direito porque se orienta apenas para o conhecimento do direito e porque deseja excluir deste conhecimento tudo o que não pertence a esse exato objeto jurídico, Isso quer dizer: ela expurgará a ciência do direito de todos os elementos estranhos. Esse é o princípio fundamental do método e parece ser claro (KELSEN; 2009b, p 10).

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

A contribuição de Kelsen foi deformada ao longo da história do pensamento jurídico e utilizada para fins ideológicos. Hoje serve para justificar o formalismo exarcebado, a falta de compromisso com a realização de justiça concreta, o idealismo jurídico, a compartimentalização do Direito etc.

Portanto, a Teoria Pura do Direito é a representação da modernidade no campo jurídico, ao propor a distância entre sujeito e objeto, acentuar a disciplinarização, negar o componente ideológico na construção da ciência, e gerar a supervalorização do positivismo, seja metodológica ou teoricamente.

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

. O paradigma da ciência moderna e o positivismo jurídico conferiram ao Direito uma postura de neutralidade científica (COELHO, 2003), separação entre sujeito e objeto, o que resultou numa realidade jurídica onde o fenômeno jurídico se restringe à aplicação de uma lei ampla, destinada a todos os indivíduos, independente de suas peculiaridades sociais, culturais, econômicas, afetivas etc. Ao tratar de forma dissociada – senão mítica – as idéias de direitos humanos e de cidadania, o direito moderno pretendeu assegurar suas crenças em torno do funcionamento democrático de uma sociedade.

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

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

A educação bancária e a concepção restritiva que domina as práticas jurídicas, consequentemente, refletiram na educação jurídica. Por isto, tem-se consensuado sobre a existência de uma crise da educação jurídica.

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

Dadas as limitações do presente trabalho, serão apresentadas em linhas gerais as perspectivas centrais da teoria crítica do Direito. Inicialmente, deve-se esclarecer que o mais correto é dizer da existência de teorias críticas do Direito, uma vez que autores distintos perpassam o viés crítico segundo múltiplos enfoques, sendo impossível estabelecer uma escola única como Teórica Crítica do Direito (RODRIGUES; 1993, p. 140). Pode-se visualizar ao menos três grandes eixos na teoria crítica: uma corrente concebida através da dialética, outra de caráter “sistêmico” e finalmente aquela que se fundamenta na semiologia e hermenêutica (IDEM, p. 137).

Segundo Marcos Nobre (2004, p 22) o desenvolvimento de estudos/análise a partir das contribuições de Marx significa produzir teoria crítica, a qual tem por princípios fundamentais “orientação para a emancipação” e o “comportamento crítico” (IDEM, p 32-33). Contudo essa consideração merece ressalvas, uma vez que diversos teóricos são rotulados como pertencentes à teoria critica e não se alinham às concepções marxistas, caso da Escola de Frankfurt.

Em relação ao Direito, a partir do que Luiz Fernando Coelho (2003) entendeu por teoria crítica, percebe-se que esta perspectiva teórica trabalha interdisciplinarmente com três categorias fundamentais: sociedade, ideologia e alienação e práxis (COELHO, 2003, p.571). Estas categorias permitem a união entre teoria e prática.

Considerando que o problema fundamental das teorias (em geral) acerca do Direito consiste primariamente em reconhecer o que é o direito, ou seja, seu objeto (LYRA FILHO, 2006; RODRIGUES, 2003), para a teoria crítica o conhecimento da realidade social implica na “modificação do objeto e virtude da própria ação cognoscitiva” (COELHO, 2003, p. 567). Significa compreender que a atividade científica possui uma dimensão prática e valorativa, que não separa teoria e prática (IDEM, 568).

Neste esforço de delimitação, a teoria crítica demonstra que categorias essenciais da dogmática jurídica, como o Direito e o Estado - entendidos como a-históricos - na realidade não são dados objetivos ou concretos, mas sim construções ideológicas, ilusões (IDEM, 570).

Assim, o objetivo da teoria crítica é enxergar os limites ideológicos presentes na prática social, tornando-os identificáveis e conscientes, aptos a erigirem um “de saber voltado para a libertação dos indivíduos e dos povos oprimidos, resgatando o ideal de uma sociedade emancipada” (IDEM, p. 567). Numa sociedade de classes, onde há a presença de exploradores e explorados, oprimidos e opressores, a ideologia dominante (ainda que invisibilizada pelo discurso científico, como no caso do positivismo/normativismo) é a ideologia da classe dominante. Conforme explica Marilena Chauí,

fundamentalmente a ideologia é um corpo sistemático de representações e de normas que nos ‘ensinam’ a conhecer e a agir.(...) o discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante.” (CHAUÍ, 2003, p 3)

Se por um lado o normativismo kelseniano retira a justiça da discussão da ciência jurídica, a teoria crítica do Direito visa realizar esse diálogo para transformar o Direito dominante, em Direito que contemple as necessidades do povo oprimido (COELHO, 2003, p. 568).

Por fim, os elementos que Luis Alberto Warat (apud RODRIGUES, 1993 p. 136-137) entende que a teoria crítica do Direito deve ter em seus horizontes dizem respeito à (re)atualização do conceito de ciência jurídica segundo o contraste com discursos racionalistas que escamoteiam a realidade sócio-política conflituosa; a denúncia sobre o caráter ideológico das concepções de Estado e separação da sociedade civil; a discussão política sobre o Direito; um novo relacionamento entre prática social e técnica jurídica; a crítica à epistemologia dominante da pesquisa jurídica, e; a transformação da educação jurídica explicitando a relação entre direito e poder.

A teoria crítica do Direito tem como desafio a realização de sua dimensão prática, mecanismos pragmáticos que viabilizem novas cultura e práticas jurídicas, sendo que nesse sentido a sua atuação pôde ser enxergada em movimentos como o uso alternativo do Direito (IDEM, p. 147) e contemporaneamente na Assessoria Jurídica Popular que será tratada em outra seção.

Vale ressaltar que o exercício de uma teoria crítica do direito não despreza a dogmática jurídica ou a positividade do Direito enquanto possibilidade. Entender que a construção dogmática é uma prescrição do direito proveniente do Estado, dotado de uma pseudo-supremacia racional e formal; discordar que o Direito consiste em sua própria linguagem que lhe confere “autolegitimação” (COELHO, 2003, p. 569-570) não significa negar a dogmática. O projeto crítico se realiza na articulação das dimensões da sociedade, sem desconsiderar o direito positivo traçado pela dogmática jurídica enquanto uma face da realidade, do contrário haveria o risco de idealização ou ingenuidade (IDEM, p. 573).

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

Em face deste panorama dinâmico e considerando os gargalos do direito moderno, verificam-se múltiplos sistemas jurídicos, dentro e fora do Estado. O mito do monismo estatal não se sustenta frente a sociabilidades diversas e diferentes organizações jurídicas. Na América Latina, pode-se mencionar o “pluralismo índio mexicano” (RIBAS e PAZELLO, 2009).

Para a necessária contextualização acerca do tema, é válida a caracterização genérica trazida por Luís Otávio RIBAS (2009, p. 20) sobre o tema:

Por pluralismo jurídico entende-se uma teoria que busca analisar o fenômeno jurídico em sua incompletude e realidade; é uma idéia pensada pelos filósofos políticos e do direito para assegurar a pluralidade de participação na criação das normas, uma maior efetividade às existentes e o respeito público a ordens preexistentes ao modelo positivista liberal.

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

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

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

Deste modo, ao identificar nas diferentes concepções pluralistas[[64]](#footnote-64) que a repartição do poder é um pressuposto da dinâmica social, Norberto Bobbio afirma que a característica consensual entre as vertentes pluralistas consiste no debate contra o Estado moderno, enfatizando os grupos sociais dos quais faz parte o indivíduo em detrimento do Estado (IDEM, p. 19). Nesse sentido, o pluralismo contemporâneo entende o Estado “como um momento necessário, mas não exclusivo da evolução histórica” (IDEM, p. 15-16), o que não significa que haja negação do Estado[[65]](#footnote-65).

Ao considerar esta polêmica em relação ao Estado moderno encontra-se o campo para situar o debate acerca do pluralismo jurídico. A sobreposição política ou a pretensa unicidade que o Estado moderno procura impor acontece através do sistema jurídico e reflete nele. Significa dizer que o Estado moderno é tido como o “instituidor do social” (ROULAND, 2003) e tal instituição é reproduzida por meio de normas jurídicas. Disto resulta que o Estado reclama apenas para si o direito/dever de produzir e gerenciar o Direito[[66]](#footnote-66). Entretanto, as distintas instâncias da sociedade civil têm diminuído o papel do Estado como instituidor do social (IDEM, p. 168).

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

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

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

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

Para os fins que pretende este trabalho; o (re)conhecimento das teorias e práticas que fundamentam a necessidade da socialização do conhecimento jurídico, serão caracterizadas em linhas gerais – não pretendendo aqui esgotar categorias teóricas e práticas - duas abordagens consideradas importantes para o diálogo com a educação jurídica popular: o pluralismo de cunho comunitário desenvolvido por Antônio Carlos Wolkmer e os estudos e práticas que compõem a episteme do “Direito Achado na Rua”.

Deve-se ressaltar também o marco nas construções teóricas acerca do pluralismo jurídico que foi a pesquisa empírica realizada por Boaventura de Sousa Santos na favela carioca do Jacarezinho nos anos 70, a qual identificou um direito para-estatal, o direito de Pasárgada[[67]](#footnote-67), reconhecendo a existência de uma interlegalidade. Esta contribuição é mencionada por diversos autores que posteriormente se dedicaram ao assunto, como os que serão abordados adiante: Roberto Lyra Filho (LYRA FILHO, 2006; SOUSA JÚNIOR, 2008a) e Antônio Carlos Wolkmer (WOLKMER, 2001).

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

A realidade complexa de sociedades periféricas, como é a situação da América Latina[[68]](#footnote-68), demonstra que o Estado não detém o monopólio absoluto e irrestrito da produção e distribuição do Direito, bem como a juridicidade oficial positivista – desatualizada, conservadora e injusta – cada vez mais é obrigada a reconhecer e conviver no âmbito da sociedade civil, com outras formas mais dinâmicas e mais justas de manifestações extralegais.

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

A pluralidade que se desenvolve dentro dos liames estatais, conforme analisa Antônio Carlos Wolkmer, pode objetivar: a já mencionada descentralização da administração da justiça, visando à melhor eficácia na prestação jurisdicional e à realização de justiça, e; a regulamentação de práticas informais que aconteciam paralelamente ao Estado. Desta forma podem ter - não são todos os casos - feição conservadora.

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

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

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

Dentre as experiências que acontecem fora do Direito estatal, o autor referencia: a criação de tribunais de bairros; extensão de comitês ou conselhos populares; justiça distrital e tribunais populares; a resolução de conflitos por vias não institucionalizadas - as formas alternativas de resolução de conflitos - só que neste momento se realizam fora do Estado, que é o caso de juizados arbitrais populares e do controle e fiscalização popular da legalidade instituinte. Há também as fontes de produção legislativa não-institucionalizadas: as convenções coletivas de novo tipo, que no Brasil tem alcance ainda pequeno, uma vez que acontecem fora do Estado não se restringe apenas ao âmbito trabalhista e abrange outros ramos do Direito, realizando um verdadeiro Direito comunitário. O autor cita ainda os acordos setoriais de interesse, que se dão quando segmentos em confronto (governo *versus* corporações econômicas p.ex.) buscam o acordo coletivo extra-estatal consensual, flexível e eqüidistante do lócus da jurisdição oficial - ou seja, são reivindicações, lutas e negociações (IDEM, p. 310-325).

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

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

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

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

A partir das compreensões de que o Direito não se restringe à norma estatal, da historicidade das manifestações jurídicas e do constante movimento de conscientização e libertação, pode-se começar a delinear o que O Direito Achado na Rua tem a ver com o pluralismo jurídico. Procura-se pensar o direito que emerge da ação dos movimentos sociais, do povo; ou seja, como forma da legítima “organização social da liberdade, e explorar as normas que surgem a partir dos grupos que estão formalmente afastados do processo de criação de normas ‘legítimas’” (IDEM, p. 17-18).

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

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

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

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

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

Na América Latina, o final do século XX e o limiar do século XXI se caracterizaram pela emergência dos povos indígenas no confronto com o modelo de Estado Nacional monocivilizatório (URQUIDI, 2009). Os povos indígenas apresentam demandas ao Estado acerca de reconhecimento cultural, igualdade de acesso a direitos sociais (uma vez que essa desigualdade se fundava também na desigualdade cultural[[69]](#footnote-69)) acesso ao território, bem como a ampliação da participação institucional. Contudo, o exercício destes direitos pelos povos indígenas não é possível a partir da compreensão comum de direitos humanos. Especialmente porque, mesmo uma versão liberal de cidadania é irrealizável diante da composição dos Estados Nacionais, ocupados apenas pelas elites minoritárias e desenvolvendo-se monoculturalmente (LINERA, 2010).

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

Segundo Álvaro Garcia Linera (2010, p. 197), o estado plurinacional consiste na criação de um desenho institucional de Estado que através de direitos de cidadania e práticas democráticas possa integrar a diversidade cultural e civilizatória “dos regimes simbólicos técnico-processuais de organização do mundo coletivo”[[70]](#footnote-70). Assim, a plurinacionalidade constrói uma pauta nacional ‘outra’ “desde os sujeitos historicamente excluídos na visão unitária de Estado, Nação e Sociedade” (WALSH, 2008, p. 142).

É importante destacar que a ideia de plurinacionalidade é intrínseca à de interculturalidade e de descolonialidade. Primeiro, deve-se esclarecer o que, no processo de refundação do Estado se entende por interculturalidade[[71]](#footnote-71). De acordo com Catherine Walsh (2008, p 141), a interculturalidade não é um dado, mas sim processo em construção, que está além do mero respeito, tolerância, ou afirmação da diversidade, e diante disso, a interculturalidade ainda não existe. Diz respeito a um processo político distinto, dialogal, que busca construir sociedades, relações e novas condições de vida. Refere-se

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

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

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

Recentemente, estes dois estados se declararam plurinacionais. Os debates acerca do caráter do Estado se iniciaram com as Assembleias Constituintes (Bolívia em 2006-2007 e Equador em 2007-2008). Pode-se afirmar que essas duas Constituições desafiam a racionalidade moderna e ocidental[[72]](#footnote-72).

Dadas às limitações deste trabalho, serão mencionadas a partir da contribuição de Catherine Walsh (2008) apenas três dimensões destas novas constituições: a centralidade/relevância atribuída à(s) ciência(s) e ao conhecimento, à natureza (Madre Tierra/Pachamama) e ao *sumak kawsay*/*buen vivir* (Equador) ou suma *qamaña/vivir* *bien* (Bolívia).

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

Em relação aos direitos da natureza, a contraposição destas constituições à racionalidade moderna se aprofunda radicalmente. Enquanto a razão moderno/colonial entende a natureza apartada do homem, as novas cartas boliviana e equatoriana reafirmam a integração ser humano/natureza, fundamento das cosmologias ancestrais. A constituição equatoriana reconheceu a Pachamama[[73]](#footnote-73) como sujeito de direitos (art. 71), com vistas à preservar a sua plena existência. Já a Bolívia, no âmbito das previsões constitucionais, promulgou a “*La Ley de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien*[[74]](#footnote-74)” em outubro de 2012, a qual estabeleceu um “Fundo Plurinacional da Madre Tierra” e um de “Justiça Climática”, para evitar que a exploração de recursos naturais cause danos ao meio ambiente, além de garantir que as terras sejam melhor distribuídas e redistribuídas (SERVINDI, 2012).

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

a água e a alimentação, a cultura e ciência, a educação, o habitat e moradia, a saúde, o trabalho, os direitos das comunidades, povos e nacionalidades, os direitos da natureza, a economia, a participação e controle social, a integração latino americana e o ordenamento territorial, entre outros (idem)

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

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

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

Por fim, é importante destacar a transformação epistemológica que a entrada dos indígenas – historicamente segregados – na formulação do Estado, inaugura um novo imaginário normativo e institucional, que desafia frontalmente a racionalidade moderna.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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

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

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

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

O primeiro desafio foi vislumbrar a possibilidade de se verificar empiricamente a existência da dimensão colonial na produção de conhecimento em Direito. Sim, a primeira preocupação foi de viés metodológico, pois a colonialidade do saber na Educação Jurídica pode ser enxergada como um consenso, mas há uma enorme dificuldade de verifica-la empiricamente. Ao levantar essa problemática em diferentes espaços, conversas, discussões em sala de aula, existe um consenso de que a dimensão colonial de fato se manifesta na Educação Jurídica. Afirmações como “é verdade, nós não utilizamos autores latino-americanos”, “sim, existem fenômenos jurídicos singulares na América Latina que não são estudados nas faculdades de Direito”, ou “os profissionais de Direito não recebem formação necessária para lidar com problemas próprios da América Latina como a questão indígena” apareceram de modo unânime.

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

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

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

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

Há no debate travado em torno da formação em Direito, o consenso da existência de uma crise. Segundo o acúmulo desse debate, podem ser elencadas como características da Educação Jurídica: 1) caráter bacharelesco; 2) a dificuldade em articular teoria e prática; 3) a reprodução um paradigma normativista e legalista que a impede de responder aos problemas da sociedade desigual (capitalista); 4) limitações metodológicas a manuais e aulas expositivas; 3) dificuldade em qualificar os/as estudantes para o mercado de trabalho, dentre outras. Ademais, a realidade de massificação/mercantilização enfrentada pela Educação Jurídica no Brasil (o grande número de faculdades de Direito), de direcionamento predominante para o preparo para o ingresso em carreiras públicas através de concursos públicos, de preocupação com a inserção dos/as egressos no mercado de trabalho frente aos índices de reprovação nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), de debilidade da formação docente etc. demonstra - diante da gravidade e infinidade de problemas desse contexto – alguns dos motivos pelos quais a crítica à dimensão colonial da Educação Jurídica não têm sido uma preocupação nos estudos existentes a respeito dela.

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

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

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

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

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

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

Nesse sentido, o pluralismo jurídico se apresenta como uma ferramenta epistemológica que possibilita compreender o jurídico através de suas múltiplas manifestações em sociedades particulares como as sociedades latino-americanas. O pluralismo jurídico, especialmente em sua feição latino-americana consiste em uma possibilidade de reconhecer as contribuições jurídicas dos esforços descoloniais que insurgem na realidade da América Latina. Em países que experimentam uma experiência de descolonização do Estado, caso da construção do Estado Plurinacional na Bolívia, uma das medidas que tem sido implementadas para que a Educação Jurídica consiga caminhar com essas transformações próprias do contexto latino-americano é que o pluralismo jurídico passe a integrar a formação dos juristas[[75]](#footnote-75).

Não se quis afirmar neste trabalho que a mera inserção do pluralismo jurídico nos currículos dos cursos de Direito seja suficiente para combater a colonialidade da Educação Jurídica. Historicamente, os problemas referentes à Educação Jurídica tem sido remediados por meio de sucessivas reformas curriculares, o que se demonstrou paliativo e ineficaz. Assumir o pluralismo jurídico como um pressuposto epistemológico para a Educação Jurídica pode ser considerado um dos passos para que a condição colonial da produção em Direito seja desvelada, e esta problematização ao se tornar permanente possa ter mais mentes esforçadas em superá-la.

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

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais:**Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 80-87. (Colección Sur Sur). Disponível em: </bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 26 fev. 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Globo, 2001. 940 p.

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

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

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

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

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

GARAVITO, César Rodríguez. Un nuevo mapa para el pensamento jurídico latino-americano: Introduccion. In: GARAVITO, César Rodríguez. **El derecho en América Latina:**Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011. p. 303-322. (Derecho y Política).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MEDEIROS, João Telésforo. **Para a superação do ensino jurídico colonizado: à integração latino-americana.** Disponível em: <www.fd.unb.br/index.php?option=com\_content&view=article&id=695%3Apara-a-superacao-do-ensino-juridico-colonizado-a-integracao-latino-americana&catid=186%3Atextos-e-artigos-diversos&Itemid=2907&lang=br > Acesso em: 06 jul. 2013.

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

\_\_\_\_\_\_. Introducíon. In: SCHIWY, Freya; TORRES, Nelson Maldonado; MIGNOLO, Walter D.. **(Des)Colonialidad del ser e del saber:** (vídeos indigenas e y los limites coloniales de la izquierda) en Bolívia. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006. p. 11-24. Colecíón "El desprendimiento crítico e pensamiento des-colonial: Introducíon General de Walter D. Mignolo. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=PCkm0d\_IBXEC&pg=PA7&lpg=PA7&dq=(Des)Colonialidad+del+ser+y+del+saber+(videos+ind%C3%ADgenas+y+los+l%C3%ADmites+coloniales+de+la+izquierda+en+Bolivia)&source=bl&ots=6EcS735L2&sig=6yFm9S\_HOSIh4XpOpERMVTUPRz0&hl=ptBR&sa=X&ei=WxiUZW0IcT1qAH4woDIBg&ved=0CIMBEOgBMAk#v=onepage&q&f=true Acesso em: 27 nov. 2013.

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

\_\_\_\_\_\_. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto y un caso. **Tábula Rasa,** Bogotá, v. 8, p.243-281, jul. 2008. Semestral. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600813>. Acesso em: 25 nov. 2013.

\_\_\_\_\_\_. Novas reflexões sobre a ideia de América Latina: a direita, a esquerda e a opção "descolonial". **Caderno CRH,** Salvador, v. 21, p.239-252, mai-ago. 2008. Trimestral. Disponível em: <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=564>. Acesso em: 25 nov. 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RIBAS, Luiz Otávio. **Direito insurgente e pluralismo jurídico:** assessoria jurídica de movimentos populares em Porto Alegre e no Rio de Janeiro (1960-2000).Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2008.

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

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

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

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (Org.). **Educação Juridica.**2. ed. Florianópolis: Funjab, 2012. 392 p. (Pensando do Direito no século XXI). Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/wp-content/uploads/2012/11/VD-\_FINAL\_2a\_ed\_Educacao\_Juridica\_05-11-2012.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

\_\_\_\_\_\_. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

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

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

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

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

SANTOS, Milton. Por uma epistemologia existencial. In: LEMOS, Amélia Inés Geraiges de et al .**Questões territoriais na América Latina**. São Paulo: CLACSO, 2005. p. 19-26.

SANTOS, Theotônio dos. La teoría de la dependencia un balance histórico y teórico. In: SEGRERA, Francisco López (Ed.). **Los retos de la globalización.:**Ensayo en homenaje a Theotonio Dos Santos. Caracas: Unesco, 1998. p. 1-30. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/unesco/santos.rtf>. Acesso em: 24 abr. 2014.

\_\_\_\_\_\_. Subdesenvolvimento e dependência. In: LOWY, Michael. **O marxismo na América Latina:**uma antologia de 1909 aos dias atuais. 3. ed. São Paulo: Fundação Perseu Ábramo, 2012. p. 398-403.

SCHAVELZON, Salvador. **El nacimiento del Estado Plurinacional de Bolivia:**etnografia de una Asamblea Constituyente. La Paz: Clacso, 2012. 648 p. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/coediciones/uploads/20130214112018/ElnacimientodelEstadoPlurinacional.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

SEOANE, José; TADDEI, Emilio; ALGRANATI, Clara. Las nuevas configuraciones de los movimentos populares en América Latina. In: BORÓN, Atílio; LECHINI, Gladys. **Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico:** Lecciones desde África, Asia y América Latina. Buenos Aires: Clacso, 2006. p. 227-250. Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/politica/PIIICuno.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2013.

SIDEKUN, Antônio. Leopoldo Zea: elementos para uma filosofia da educação na América Latina. In: STRECK, Danilo (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana:** uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 275-291.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo**. Direito como liberdade**: o direito achado na rua. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2011. 231 p.

SOUZA, André Peixoto de. **Pensamento Jurídico Brasileiro, Ensino do Direito e a Constituição do Sujeito Político no Império (1822 - 1891).**2011. 376 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000849404>. Acesso em: 12 dez. 2013.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; KYRILLOS, Gabriela M.. **Conhecimento Jurídico Colonial e Subalterno:**os desafios decoloniais e interculturais. Anais do III Encontro Internacional de Ciências Sociais: Crise e emergência de novas dinâmicas sociais (Universidade Federal de Pelotas). Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/ifisp/ppgs/eics/dvd/documentos/gts\_llleics/gt6/gt6raquel\_e\_Gabriela.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2013.

STRECK, Danilo. José Martí e a formação de nossa América. In: STRECK, Danilo (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana:** uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 135-148.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. 387 p.

VENÂNCIO FILHO.  **Das Arcadas ao Bacharelismo.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico.**Ponencia presentada en el Seminario Pluralismo Jurídico, Procuradoria del Estado/Ministerio de Justicia. 2009. Disponível em: <http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/institucional/eventos/docs\_eventos/interculturalidad-critica-y-pluralismo-juridico>. Acesso em: 30 mar. 2013.

\_\_\_\_\_\_. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tábula Rasa**, Bogotá, v. 152, n. 9, p.131-152, jun. 2008. Semestral.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade.** São Paulo. Brasiliense, 2003.

WARAT, O senso teórico comum dos juristas. In: FARIA, José Eduardo de Faria (org.). **A crise do direito num**

**a sociedade em mudança**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988. P. 31-42.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico:** Fundamentos de uma nova Cultura no Direito.3 ed. São Paulo: Alfa Ômega, 2001.

ZEA, Leopoldo. **Memória de América Latina**. Caracas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 1983. 24 p.

1. A referida resolução apresenta em seu art. 5º, inciso I, uma lista exemplificativa do que seriam as disciplinas pertinentes ao Eixo de Formação Fundamental. Quanto às disciplinas do Eixo de Formação profissional apresenta um núcleo obrigatório mínimo, conforme se verifica na transcrição do dispositivo: “Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e (...).” É importante ressaltar que a Resolução CNE/CES 09/2004 também dispõe sobre um eixo de formação prática (art. 5º, III). [↑](#footnote-ref-1)
2. Deve-se ressaltar novamente que a distinção entre colonialismo intelectual e colonialidade do saber que se faz neste trabalho consiste mais em um realce didático do que em uma divergência teórica. Quando se direciona a crítica ao uso restritivo de autores/as dos centros de produção do conhecimento do Norte (colonialismo intelectual) ou à racionalidade moderna, em ambas perspectivas há o consenso de que os modelos atuais de produção de conhecimento e educação devem ser substituídos por uma forma própria de conhecimento a partir da América Latina. As abordagens convergem na necessidade de novos modelos, por exemplo o que Fals Borda chama de “ciência outra” ou os esforços propostos pelo marco modernidade-colonialidade-descolonialidade (MCD) para um pensamento descolonial, constituído de “saberes outros”. [↑](#footnote-ref-2)
3. José Carlos Mariátegui ao analisar a independência no Peru avalia: “A revolução da independência, alimentada, produziu temporariamente a adoção dos princípios igualitários. Mas esse igualitarismo verbal não tinha em vista, realmente, senão o *criollo*. Ignorava o índio” (MARIÁTEGUI, 2010, p. 116). [↑](#footnote-ref-3)
4. Segundo Emir Sader (2006, p. 56): “Este novo período foi introduzido pelos golpes militares no Brasil e na Bolívia em 1964, seguidos por outros similares na Argentina em 1966 e 1976, na Bolívia novamente em 1971, e no Chile e no Uruguai em 1973”. [↑](#footnote-ref-4)
5. A eliminação das esquerdas latino-americanas durante as ditaduras pode ser equiparada a um genocídio. Nesse sentido, Inés Izaguirre (2012, p. 263) esclarece: “Nossas classes dominantes subordinadas aos grupos concentrados transnacionais, se convenceram de que até eliminar a todos os grupos contestatários que lutar por uma sociedade mais justa. Não vacilaram em perpetrar um genocídio, com a cumplicidade objetiva de funcionários políticos, militares e judiciais e a proteção espiritual da hierarquia da Igreja Católica”. [↑](#footnote-ref-5)
6. Identificam-se com a perspectiva liberal os governos de Carlos Menem na Argentina, Alberto Fujimori no Peru, Salinas de Gortari no México, Collor de Mello seguido por Fernando Henrique Cardoso no Brasil entre outros (SEOANE et al, 2006, 227-228). [↑](#footnote-ref-6)
7. Nesse período destacam-se as eleições de Hugo Chávez na Venezuela (1999), Michele Bachelet no Chile (2000 e 2006), Luís Inácio Lula da Silva no Brasil (2002 e 2006), Néstor Kirchner na Argentina (2003), Evo Morales na Bolívia (2005), Tabaré Vásquez no Uruguai (2005) e Alfredo Palácio no Equador (2005) (ALEGRE, 2010, p. 31) [↑](#footnote-ref-7)
8. O levante indígena em Chiapas aconteceu em 1994, resultado de um acúmulo de esforços políticos que agregavam povos indígenas e militantes de esquerda que emigraram para o interior do México somado à mobilização política promovida por agentes da Igreja Católica relacionados à perspectiva da teologia da libertação. Diante das reinvindicações frustradas através da via legal, formou-se um Exército para intervir via insurreicional - ainda que o ELZN e o movimento zapatista não tenha abdicado do diálogo legal - e uma vivência fundada na autonomia política de munícipios que passaram a se organizar de modo autogestionário, inaugurando um modo próprio de democracia direta (ALMEYRA, 2009) questionando as bases do Estado-Nação. [↑](#footnote-ref-8)
9. Fala-se aqui em descolonização real, pois a Independência do Haiti foi o único processo protagonizado pelos sujeitos oprimidos e que subverteu a lógica colonial, eliminando práticas como a escravidão (MONTARULLI, 2008). [↑](#footnote-ref-9)
10. Este tópico busca caracterizar em linhas gerais o contexto latino-americano. Por isso, ao tratar da questão agrária se realça a atuação do Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem-Terra. Entretanto, isto não significa que se ignore o protagonismo de outros sujeitos sociais na luta pela terra, desde as lutas históricas travadas em Canudos (Bahia), Contestado (Região Sul) e as Ligas Camponesas (Região Nordeste), e; especificamente a contribuição da Comissão Pastoral da Terra (CPT), entidade ligada à Igreja Católica que, resultado da posição assumida pela Igreja Católica latino-americana assumida após o Concílio do Vaticano II, passa a interpretar de forma popular a “palavra de Deus”(CANUTO, POLETO, 2002, p. 38). A respeito do cenário de construção da CPT, segundo Antônio Canuto e Ivo Poleto, “em meados dos anos 60 e início da década de 1970, cristãos engajados, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), alguns bispos, atores sociais e agentes pastorais, numa atitude lúcida, começam a perceber que, para além dos conflitos e ideias abstratas, os desafios emergentes de tais conflitos precisam sem enfrentados com objetividade” (idem, p. 74-75). Nesse sentido, a CPT comprometeu-se na assistência técnica e no incentivo da organização popular, e assume como pautas a “luta pelos direitos humanos, a defesa das minorias étnicas, a luta pela terra e a recuperação da dignidade dos trabalhadores” (idem, p. 75). Deve-se destacar o apoio e atuação da CPT para a consolidação de um movimento organizado de luta pela terra que é o MST. Para além do diálogo permanente com movimentos sociais e instituições oficiais relacionadas à questão agrária, pode-se afirmar que a CPT é um dos sujeitos político-sociais mais relevantes na formulação de uma concepção e na luta pela Reforma Agrária (idem, p. 126). [↑](#footnote-ref-10)
11. Simón Bolívar, também conhecido como o “Libertador” foi um líder que durante o século XIX atuou nos processos de independência de algumas nações da América Latina (Venezuela, Colômbia, Equador, Panamá, Peru e Bolívia) buscando a formação de uma “Pátria Grande”, a integração da América, “uma ideia reguladora que requer a formação de um continente sólido tanto econômica e cultural como politicamente mediante a liberdade de seus povos” (MONTARULLI, 2008, p. 200). Bolívar não logrou êxito na manutenção da integração latino-americana em virtude dos processos particulares de cada nação, mas os fundamentos políticos e utópicos de sua contribuição são relevantes e referenciais do atual contexto de integração da América Latina (MONTARULLI, 2006). [↑](#footnote-ref-11)
12. Walter Mignolo (2008a) remete à origem francesa da ideia de América Latina, quando a França criou o termo para a se referir a região de colonização portuguesa e espanhola diferenciando-a dos Estados Unidos, região de colonização inglesa, à qual se referiam enquanto América Saxã. [↑](#footnote-ref-12)
13. Em uma entrevista para a revista Criptica y Emancipación do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, ao ser indagado se seria possível falar de uma tradição do pensamento latino-americano, bem como da viabilidade de exemplificar temáticas e métodos que o caracterizassem, respondeu positivamente pela existência do pensamento crítico latino-americano, e além disso, segundo o sociólogo o perfil deste pensamento “é muito variado e evolui ao longo dos anos. Entre muitos outros temas que definiram o seu perfil, saliento: a natureza do capitalismo dependente/neocolonial; a identidade do pensamento latino-americano face à modernidade eurocêntrica; os movimentos sociais e seu papel na transformação política socialista; o Estado não-liberal; o marxismo como campo de enfrentamento entre ortodoxia e revisionismo; as relações entre classe e etnia; a teologia da libertação; teoria da dependência; avaliação da experiência cubana; a descolonização do saber e do poder; inovações teórico-metodológicas, como, por exemplo, a investigação-ação participativa.” (ALTAMIRANO et al, p. 16) [↑](#footnote-ref-13)
14. Sob a teoria da dependência estão abrigadas as contribuições de pensadores/as como Raul Presbich, Celso Furtado, André Gunder Frank, Ruy Mauro Marini, Enzo Faletto, Fernando Henrique Cardoso, Aníbal Quijano, Theotônio dos Santos, Vânia Bambirra entre outros. Dessa forma, percebe-se a heterogeneidade de afiliação teórica e posicionamento político dos/as distintos/as autores/as que trabalham a partir da perspectiva da dependência. [↑](#footnote-ref-14)
15. Deve-se ressaltar as atividades de extensão que Paulo Freire desenvolvia na Universidade Federal do Pernambuco, onde começou a delinear seu método de alfabetização. [↑](#footnote-ref-15)
16. Exemplo disso é o fato que Walter Mignolo em “La idea de América Latina” (2008) argumenta que a colonialidade do saber uma das justificativas para que o marco modernidade/colonialidade/descolonialidade não seja lido e debatido nas universidades latino-americanas, tendo em vista que estas tem maior disposição em recepcionar teorias dos centros hegemônicos de produção de conhecimento do que contribuições teóricas propostas por latino-americanos/as. [↑](#footnote-ref-16)
17. Os intelectuais negros antilhanos Aimé Cesaire e Frantz Fanon foram referenciais na luta contra o colonialismo francês e são pensadores cujas contribuições teóricas e políticas – uma vez que foram militantes do movimento negro e anti-colonialista durante as décadas de 1950 e 1970 – são reivindicadas enquanto genealogia do pensamento descolonial na América Latina. Já o egípcio Samir Amin se situa dentro dos chamados *Subaltern Studies*, contribuições teóricas construídas na década de 1980 que consistem “em um esforço para promover um exame dos assuntos subalternos no campo de estudos do sul da Ásia, com a finalidade de corrigir o viés elitista de grande parte da pesquisa e do trabalho acadêmico” (DAMÁZIO, 2011, p. 62). Deve-se ressaltar que estes autores falam a partir de contextos coloniais, dentro das situações de dependência cultural e econômica, da dor que o colonialismo produz. Nesse sentido, além de serem pressupostos epistemológicos reivindicados pelo pensamento descolonial e outros/as intelectuais latino-americanos/as, compartilham com estes/as a experiência de se pensar a dimensão colonial a partir da realidade colonial. [↑](#footnote-ref-17)
18. Aqui se exemplifica com as obras Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1987) e *La idea de América Latina:La herida colonial y la opción decolonia*l de Walter D. Mignolo (2008). [↑](#footnote-ref-18)
19. Neste trabalho, não se aprofundará a compreensão de racismo como elemento essencial da ideia de eurocentrismo tendo em vista seu objeto: o enfrentamento da dimensão colonial da educação em direito. Entretanto, é importante ressaltar que a discussão acerca do racismo é central no debate das categorias colonialismo e eurocentrismo. Sobre a constituição dos povos colonizados enquanto o “outro” em relação ao europeu ver: TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América:**A questão do Outro. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 387 p. (Tópicos), e DUSSEL, Enrique. **1492 El encubrimiento del Otro:**Hacia el origen del "mito de la modernidad". La Paz: Plural Editores, 1994. 185 p. (Colecíon Academia) [↑](#footnote-ref-19)
20. Por racismo, se entende o padrão de violência segundo o qual “a questão da ‘raça’ não se relaciona com a cor da pele ou a pureza de sangue senão com a categorização de indivíduos segundo seu nível de similitude ou aproximação a respeito de um modelo pressuposto de humanidade ideal” (MIGNOLO, 2008a, p.41). [↑](#footnote-ref-20)
21. Sobre a relação entre conquista e colonialismo, a partir das compreensões apresentadas por Cesaire e Fanon nesse texto é possível estabelecer um diálogo com Enrique Dussel: “A conquista é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o Outro como ‘O Mesmo’. O Outro em sua distinção é negado como outro e é obrigado, subsumido, alienado a incorporar-se a Totalidade dominadora como coisa, como instrumento como oprimido, como encomendado, como assalariado (nas futuras haciendas) ou como africano escravo (nos engenhos de açúcar ou outros produtos tropicais). A subjetividade do Conquistador por sua parte, se foi constituindo, despregando lentamente na práxis.” (DUSSEL, 1994, p. 41-42). [↑](#footnote-ref-21)
22. Sobre a Europa enquanto uma cultura periférica antes da conquista da América em 1492: “A Europa Latina é uma cultura periférica e nunca foi, até este momento, “centro da história” nem mesmo com o Império Romano (que por sua localização extremamente ocidental, nunca foi centro nem mesmo da história do continente euro-afro-asiático). Se algum império foi o centro da história regional euro-asiática antes do mundo muçulmano, só podemos referir-nos aos impérios helenistas, desde os Seleusidas, Ptolomaicos, Antíocos, etc. Mas de qualquer modo, o helenismo não é Europa e não alcançou uma universalidade tao ampla como a muçulmana no século XV” (DUSSEL, 2005, p. 25). [↑](#footnote-ref-22)
23. É indispensável esclarecer que há autores que identificam elementos benéficos da colonização, ainda que admitam seu caráter violento. Marc Ferro, ao analisar de forma crítica a distinção entre colonização e colonialismo, faz uma ressalva sobre apenas se apresentar os aspectos negativos e abusivos do colonialismo: “Sem dúvida, convém repetir, a colonização não se limita a esses excessos do colonialismo. Mas nem por isso se deve negligenciar aquilo que os precedeu - as violências da conquista, a ‘pacificação’ – devolvendo-o a um passado extinto, como se se tratasse de um capítulo da História sem relação com o terrorismo das lutas pela libertação, durante os anos 1950” (FERRO, 2004, p. 16). [↑](#footnote-ref-23)
24. “Civilizados até a medula! A ideia do negro bárbaro é uma invenção europeia.” (CESAIRE, 1979, p. 37). [↑](#footnote-ref-24)
25. “A via própria da ação, ciência e cultura, inclui a formação de uma ciência nova, subversiva e rebelde, comprometida com a reconstrução social necessária, autônoma frente aquele que temos aprendido em outras latitudes e que é a que até agora fixou as regras do jogo científico, determinando os temas e lhes dando prioridades, acumulando seletivamente os conceitos e desenvolvendo técnicas especiais, também seletivas para fins particulares” (BORDA, 1981, p. 15). [↑](#footnote-ref-25)
26. O autor afirma em várias passagens da obra Ciência Propia y Colonialismo Intelectual, a “revolução” e os processos de “tomada de poder” pelos/as oprimidos/as enquanto finalidades da produção do conhecimento na América Latina. [↑](#footnote-ref-26)
27. É fundamental não confundir a construção de uma ciência própria que Fals Borda propõe com a negação da ciência ou certa “xenofobia científica”. Nesse sentido, nas palavras do autor “visto desde o ângulo das nações em desenvolvimento, o segundo curso de ação (estimular a criação nacional de escolas independentes) é mais eficaz e conveniente. Este curso significa, antes de tudo, por fim à imitação, quase cega, de modelos e temas incongruentes concebidos em outras partes e para situações diferentes. Significa diminuir o servilismo e o colonialismo intelectual dos que vivemos em países em desenvolvimento, sem cair, naturalmente, no defeito da xenofobia” (BORDA, 1987, p.20). [↑](#footnote-ref-27)
28. “Esses enfoques redutores foram magnificados pela própria ideia de desenvolvimento, que leva à produção de modelos, de esquemas, de comparações numéricas. Eis outra grande mania das ciências sociais latino americanas: a comparação. Podemos comparar cidades como Belo Horizonte e Belém? Não há o que comparar entre cidades a não ser que o façamos passando pelo que está acima, isto é a totalidade, isto é, a formação social e, quiçá, o mundo*. Tal mania aparece como uma necessidade na medida em que estamos sempre olhando para fora, buscando comparar e, o que é ainda mais grave, imitar.* É o que agora se está vendo com o enfoque da cidade global. Essa preocupação de fazer globais as cidades do sul para que sejam parecidas com as cidades do Norte.” (SANTOS, 2006, p. 22, grifo meu) [↑](#footnote-ref-28)
29. Opta-se neste texto em trabalhar a partir da contribuição de Julio Cabrera no debate do colonialismo intelectual na área da filosofia. Entretanto, deve-se destacar que autores como Augusto Salazar Bondy e Leopoldo Zea iniciaram a discussão acerca da existência e a essência de uma filosofia latino-americana. Sobre este diálogo, ver: ZEA, Leopoldo. La filosofía americana como filosofía sin más**.**México: Siglo Veintiuno Editores, 1969. Disponível em: <http://www.olimon.org/uan/zea.pdf>, e; BONDY, Augusto Salazar. Existe una filosofía de nuestra América**?**11. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1988. Disponível em: <http://www.olimon.org/uan/bondy.pdf>. [↑](#footnote-ref-29)
30. Neste trabalho, são levantadas as críticas ao colonialismo intelectual a partir de autores que refletiram o problema em suas áreas. Desta forma se apresenta a contribuição de Julio Cabrera e Roberto Gomes à Filosofia, Milton Santos à Geografia e Orlando Fals Borda às Ciências Sociais, o que não significa que em outros campos do conhecimento inexistam críticas ao colonialismo intelectual. [↑](#footnote-ref-30)
31. Filosofia e Filósofos Ibero-Americanos e A ausência de pensadores latino-americanos nos curricula de filosofia (Uma Micro-Análise), ambos disponíveis em <filosofojuliocabrera.blogspot.com.br/2011/07/textos-e-textos.html>. [↑](#footnote-ref-31)
32. “A exclusão intelectual acontece quando tentamos comentar autores hegemônicos, nesta empreitada sempre perdemos, porque como máximo ficamos classificados como bons funcionários a serviço da exegese, ganhando as benesses e os prêmios correspondentes.” (CABRERA, 2013a, p. 15) [↑](#footnote-ref-32)
33. A tentativa de Hans Kelsen em sua principal obra “A Teoria Pura do Direito” é um dos melhores exemplos da necessidade do Direito em se afirmar enquanto ciência, área do conhecimento autônoma. [↑](#footnote-ref-33)
34. w Segundo Roberto Gomes, o sério se contrapõe à piada, e consequentemente ao perfil do/a brasileiro/a, mitológica e culturalmente constituído pelo viés “piadístico” (GOMES, 1994, p.6) ou celebratório que pode ser identificado no samba, no futebol, na figura do malandro etc. [↑](#footnote-ref-34)
35. “Desde sempre visamos extrair do pensado por outros aquilo que poderá nos ser útil - e isto constitui o mito da imparcialidade” (GOMES, 1994, p. 37). [↑](#footnote-ref-35)
36. Desde os/as primeiros/as pensadores que se ocuparam de pensar a América Latina, existe a preocupação para que a educação não se limite a reprodução dos modelos europeus, buscando a transformação da realidade desigual. Pode-se exemplificar com a obra do venezuelano Simón Rodriguez que no século XIX já criticava a cultura de imitação e propunha uma educação popular; com a obra do cubano José Martí que pode ser considerada um dos fundamentos da pedagogia latino-americana e precursora da educação popular; Leopoldo Zea com a sua proposição de fundamentos para o reconhecimento e construção de uma filosofia latino-americana que servem como fontes pedagógicas; o peruano José Carlos Mariátegui que compreende que a mudança do modelo de educação é essencial para a construção do socialismo na América Latina, e; Manoel Bonfim ao defender a instrução popular como instrumento de combate do servilismo dentre outros exemplos. A respeito do debate na educação sobre a constituição de uma pedagogia latino-americana ver: STRECK, Danilo (org.). Fontes da pedagogia latino-americana**:** uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. [↑](#footnote-ref-36)
37. As expressões professor e aluno são utilizadas, pois trata-se de caracterizar o modelo de educação dominante, ressaltando que a autora compreende que as expressões adequadas sejam educador/a-educando/a. [↑](#footnote-ref-37)
38. Arturo Escobar (2003, nota de rodapé p. 59) identifica como centrais as categorias elaboradas por Enrique Dussel filósofo argentino que vive no México, o sociólogo peruano Aníbal Quijano e o semiólogo argentino Walter Mignolo que leciona na Duke University (EUA). Além da contribuição desses autores, há outros/as colaboradores essenciais para o grupo como Catherine Walsh (Equador), Santiago Castro-Gomez (Colômbia), Nelson Maldonado Torres (professor na Departamento de Estudos Étnicos na Universidade da California em Berkeley), Edgardo Lander (Venezuela) etc. [↑](#footnote-ref-38)
39. Existem colaboradores/as do grupo como Catherine Walsh que utilizam o termo “decolonialidade” ao invés de “descolonialidade”, para que não se confunda a concepção contra-hegemônica deste termo com o significado clássico da palavra descolonizar. Nesse sentido, para Catherine Walsh “a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir” (Damázio, 2011, p. 19, de rodapé). [↑](#footnote-ref-39)
40. Diante das injustiças de gênero que acontecem também no âmbito da Academia, é importante reforçar que uma das categorias fundamentais para o pensamento descolonial, o pensamento de fronteira apresentado por Walter Mignolo, é baseado na contribuição da feminista Glória Anzaldua que tratou da mulher mestiça como um ser vivente na fronteira de diversos mundos, especialmente na obra: ANZALDÚA, Gloria. Borderlands/La Frontera: The new mestiza. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987. [↑](#footnote-ref-40)
41. Trata-se sobre a obra: SAID, Edward W. Orientalismo: O oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. [↑](#footnote-ref-41)
42. Ainda que o marco modernidade/colonialidade/descolonialidade se considere herdeiro das contribuições das teorias pós-coloniais e pensamento crítico latino-americano, ele também reafirma uma diferença substancial em relação a elas. A respeito das primeiras Walter Mignolo (2006), p. 13) atesta que a genealogia destas se situa no pós-estruturalismo, ao contrário da genealogia do MCD conforme acima apresentado. Quanto à distinção do MCD e do pensamento crítico latino-americano, do qual se reivindica legatário Arturo Escobar (2003, p. 70) afirma que “ainda que se possa dizer que este enfoque tenha suas raízes na experiência latino-americana, encontra substancia globalmente, daí a apelação a muitas teorias críticas, especialmente aquelas que emergem desde localizações subalternas similares. Isto o diferencia claramente dos a ‘paradigmas latino-americanos’ anteriores, tais como a teoria da dependência e a teologia da liberdade, mesmo que estas também tiveram uma dimensão transnacional.” [↑](#footnote-ref-42)
43. A colonialidade se fundamentou sempre na existência de “um outro” que era diferente a partir de critérios de raça, gênero, religião etc. Nesse sentido: “Não se escreveram manuais para ser um bom camponês, bom índio, bom negro ou bom gaúcho, já todos estes tipos humanos eran vistos como pertencentes ao ámbito da barbarie. Os manuais se escreveram para ser ‘bom cidadão, para formar parte de la *civitas*, do espaço legal onde habitam os sujeitos epistemológicos, morais e estéticos que a modernidade necessita” (CASTRO-GOMÉZ, 2005 b, p 7). [↑](#footnote-ref-43)
44. Santiago Castro.-Gómez ao analisar o que seria o projeto da modernidade elabora uma caracterização bastante elucidativa “O que queremos dizer quando falamos do ‘projeto da modernidade?’ Em primeiro lugar, e de maneira geral, referimo-nos à tentativa faústica de submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento.” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 80) [↑](#footnote-ref-44)
45. A modernidade é uma “hidra de três cabeças” (MIGNOLO, 2008b, p. 249). [↑](#footnote-ref-45)
46. Ao se referir aos “processos históricos de descolonização” se trata aqui das independências na América Latina durante o século XIX e na África no período após a Segunda Guerra Mundial. [↑](#footnote-ref-46)
47. Neste texto, opta-se pela terminologia “escravizado”, entendendo-se que a expressão “escravo” corrobora na reiteração da ideia de passividade dos africanos escravizados diante do regime de escravid [↑](#footnote-ref-47)
48. Tradução da autora: Nova Crônica e Bom Governo. [↑](#footnote-ref-48)
49. Acerca do *Tawantisuyu*, Walter Mignolo (2008b, p. 263) esclarece: “Como se sabe, Tawantisuyu significa aproximadamente ‘os quatro lados ou rincões do mundo’. Para quem não esteja familiarizado/a com o diagrama do Tawantisuyu, imagine as diagonais de um quadrado (sem os quatro lados, só as diagonais). Os quatro espaços formados pelas diagonais são os quatro suyos, espaço significativos na estrutura e hierarquias sociais. O centro no incanato, o ocupava Cuzco, e nas zonas ou povos do incanato, todos eles organizados no Tawantisuyu, se situava o povo em questão. Neste esquema, Waman Puma sitou Felipe III no centro do Tawantisuyu, posto que como o mostra seu Mundo Pontificial, Felipe III ocupava o trono tanto em Castilha como no Tawantisuyu. Logo, Waman Puma distribuiu os suyus a cada um dos grupos mencionados, em um suyu situou os índios, em outro os castelhanos, em outro os mouros e em outro os africanos” (Tradução da autora). [↑](#footnote-ref-49)
50. Tradução da autora: Ideias e Sentimentos acerca da maldade da Escravidão. [↑](#footnote-ref-50)
51. Walter Mignolo lembra que a obra de Cugoano foi contemporânea à obra de Adam Smith (SMITH, 2008b, p. 240) [↑](#footnote-ref-51)
52. Rábula era a figura daquele que advogava mesmo sem ter formação em Direito (AZEVEDO, 2006, p. 199-200) [↑](#footnote-ref-52)
53. A respeito das ações de liberdade ver: AZEVEDO, Elciene. Além dos Tribunais: Advogados e movimento abolicionista em São Paulo. In: LARA, Silvia Hunold; MENDONÇA, Josei Maria Nunes de. **Direitos e Justiças no Brasil.** Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 199-238. [↑](#footnote-ref-53)
54. Os textos encontrados que discutem a temática mesmo que indiciariamente são: DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Colonialidade e descolonialidade da (Anthropos)logia Jurídica:** da universalidade à pluriversalidade epistêmica. 2011. 292 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Departamento de Centro De Ciências Jurídicas Programa De Pós-graduação Em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011; GARAVITO, César Rodríguez. Un nuevo mapa para el pensamento jurídico latino-americano: Introduccion. In: GARAVITO, César Rodríguez. **El derecho en América Latina:**Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011. p. 303-322. (Derecho y Política); GÓES JUNIOR, José Humberto de. **"Está provado que só possível filosofar em alemão".**Blogue Assessoria Jurídica Popular, texto publicado em 28 out. 2012.; MEDEIROS, João Telésforo. **Para a superação do ensino jurídico colonizado: à integração latino-americana.** Texto publicado no Portal Eletrônico do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasileira; SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; KYRILLOS, Gabriela M.. **Conhecimento Jurídico Colonial e Subalterno:**os desafios decoloniais e interculturais. Anais do III Encontro Internacional de Ciências Sociais: Crise e emergência de novas dinâmicas sociais (Universidade Federal de Pelotas). [↑](#footnote-ref-54)
55. O autor menciona a auto-crítica das ciências sociais a partir da obra de Edgardo Lander, discutida neste trabalho no tópico 1.3 e dos estudos culturais referindo-se ás contribuições de Eduardo Gruner e Roberto Fernandez-Retamar. [↑](#footnote-ref-55)
56. [↑](#footnote-ref-56)
57. Referencia sobre o protagonismo da UnB na discussão sobre Educação Jurídica [↑](#footnote-ref-57)
58. “Comunicar-nos com a comunidade jurídica dos nossos países vizinhos em torno dos problemas que nos afligem é, pois um ato de rebeldia contra os muros que foram construídos para nos manter separados e em antidiálogo apenas com as metrópoles” (MEDEIROS FILHO, 2013). Ainda sobre a perspectiva de integração: “Construamos um espaço jurídico de comunicação latino-americana capaz de reconhecer-se como relevante, constituir-se como referência para si e para os outros” (MEDEIROS FILHO, 2013). [↑](#footnote-ref-58)
59. [↑](#footnote-ref-59)
60. Eloise Damázio apresenta como exemplo dessa afirmação de um conhecimento universal a partir da existência de um “um outro” os debates de Valladolid: “Entretanto, as discussões e reflexões sobre o ‘outro’ surgem no discurso jurídico muito antes do século XIX e da formação da disciplina científica ‘antropologia’. Podemos encontrá-las no início da colonização da América, principalmente no debate de Valladolid, no qual participaram Las Casas e Sepúlveda, bem como nas reflexões de Francisco de Vitória sobre o ‘direito das gentes’. Nesse momento os ocidentais ‘descobriram’ os ‘índios’ e começaram a defini-los, estudá-los, construindo assim discursos jurídicos coloniais sobre e em relação com esses ‘outros’” (DAMÁZIO, 2011, p. 15). [↑](#footnote-ref-60)
61. Cumpre esclarecer que a autora apresenta o “multiculturalismo oficial” de uma forma crítica, advertindo que esta perspectiva teórica pode adquirir um papel conservador. [↑](#footnote-ref-61)
62. “A antropologia jurídica representa, no âmbito do direito, o lugar de pesquisa que proporciona a abertura para estas novas perspectivas. Estas possibilitam pensar o direito a partir dos saberes locais e assim fraturam os padrões de conhecimento da modernidade/colonialidade” (DAMÁZIO, 2012, p. 199). [↑](#footnote-ref-62)
63. O conceito weberiano de Direito perpassa as noções de coação, legitimidade e racionalidade (TRUBEK, 2007, p. 157). [↑](#footnote-ref-63)
64. A Constituição Federal da República em seu art. 1º inciso V traz o pluralismo político enquanto fundamento do Estado Democrático de Direito brasileiro. [↑](#footnote-ref-64)
65. “O pluralismo é uma interpretação e também um projeto de reforma do Estado moderno: nunca foi uma negação radical de toda a forma possível de Estado” (BOBBIO; 2003 p. 32). [↑](#footnote-ref-65)
66. “Certos autores são pela autolimitação. O Direito não preexiste ao Estado, que produz a ordem jurídica. Se o Estado se submete ao Direito é por seu próprio movimento (...) principal resulta da identificação do direito ao Estado que elas operam: o Estado de Direito redunda no direito do Estado.” (ROULAND; 2003, p. 172) [↑](#footnote-ref-66)
67. Sobre essa pesquisa ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. Notas sobre a história jurídico-social de Pasárgada. In: José Geraldo de Sousa Júnior (org). Introdução Crítica ao Direito. Série O Direito Achado na Rua. Vol. 1, 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília/CEAD. [↑](#footnote-ref-67)
68. Na América Latina destaca-se o a diversidade cultural decorrente da colonização européia. [↑](#footnote-ref-68)
69. Segundo Rachel Sieder (2011), em se tratando das condições de vida dos povos indígenas na América Latina, os índices de desigualdade são sempre maiores para estes sujeitos sociais. [↑](#footnote-ref-69)
70. De início, coloca-se a questão da (im)possibilidade de se pensar um desenho de Estado que se fundamente na pluralidade e uma racionalidade distinta da europeia a partir de categorias teóricas tradicionais como direita e esquerda (WALSH, 2008) [↑](#footnote-ref-70)
71. Antes mesmo de tratar de interculturalidade, deve-se diferencia-la do multiculturalismo. Este conceito se origina nos países ocidentais, a partir de um relativismo cultural que afirma as diferenças e invisibiliza as desigualdades sociais. Este conceito é amplamente utilizado pelas políticas de “Estado, ONG’s, e os organismos internacionais e multilaterais (...)Banco Mundial, BID, PNUD e Unesco.” (WALSH, 2008, p. 141). [↑](#footnote-ref-71)
72. Certamente, identifica-se que constituições de outros países da América Latina em períodos anteriores (décadas de 1980 e 1990) também afirmaram princípios pluralistas e os direitos dos povos indígenas (URQUIDI, 2009). Contudo, o fizeram de modo multicultural e não colocaram em xeque o modelo de Estado Nacional. [↑](#footnote-ref-72)
73. Segundo Catherine Walsh (2008, p. 147) “Desde a filosofia ou cosmovisão indígena, a Pachamama ou mãe natureza é um ser vivo – com inteligência, sentimentos, espiritualidade - e os seres humanos são elementos dela”. [↑](#footnote-ref-73)
74. Tradução livre da autora: “A Lei da *Madre Tierra* e de Desenvolvimento Integral para o Bem Viver”. [↑](#footnote-ref-74)
75. Nos processos de descolonização do Estado, a reivindicação pelo pluralismo jurídico na Educação Jurídica tem sido protagonizada nos países andinos pelas *Escuelas Judiciales*, instituições análogas às Escolas de Magistratura no Brasil. [↑](#footnote-ref-75)