

1 INTRODUÇÃO

O Brasil tem mais de 11 milhões de analfabetos, sendo a maioria composta por pessoas pardas ou pretas, e localizada nas regiões Norte e Nordeste - as regiões mais empobrecidas do país, nas quais a renda per capita média, em todos os estados, é inferior à renda per capita dos estados das regiões Sul e Sudeste (IBGE, 2018). Isso representa uma relação direta entre baixo acesso à educação e populações marginalizadas, seja pela pobreza, seja pela raça. Não alfabetizada, a pessoa também não ascenderá ao ensino superior, o que representa a formação de um cenário em que discentes acadêmicos são pessoas brancas e de classe média a alta.

Esse cenário de elitização do ensino superior foi apresentado por Chauí (2001) e predominou no período pré-reforma, antes do regime militar instituído em 1964. A academia era um espaço de reprodução da cultura hegemônica e de manutenção da diferença entre classes e, mesmo que essa realidade tenha se modificado, tanto pela reforma do período militar, quanto pelas sucessivas reformas pós Constituição de 1988, a exclusão de pessoas negras e pobres dos espaços universitários ainda se faz porque essas pessoas possuem menor acesso à educação básica do que pessoas brancas e ricas¹.

Com a instituição do sistema de cotas em universidades, por meio das leis 10.558 de 2002, que criou o Programa Diversidade na Universidade, e 12.711 de 2012, regulamentada pelo Decreto 7.824 de 2012, que determinou a destinação de 50% (cinquenta por cento) das vagas em universidades públicas para alunos e alunas que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, podemos afirmar que a universidade se tornou um espaço mais democrático, no sentido da representatividade racial e de classes.

Trazendo a questão para o ensino jurídico, a democracia assentada nessa realidade é obnubilada pela realidade pedagógica das faculdades de Direito, que ainda pautam sua proposta em uma educação tecnicista e que sustenta a desigualdade entre classes, ao invés de reduzi-la. É nesse cenário de aumento do acesso ao ensino superior com manutenção da proposta educacional calcada em uma modernidade segregadora e classista, que entendemos ser essencial discutir a educação para a liberdade de Paulo Freire e a forma como essa

¹ Sabemos que é reducionista dividir a população brasileira em um sistema dualístico raça-classe (preto-branco, pobre-rico), porém utilizaremos esse modelo simplificador apenas para apresentar um cenário de intervenção para a pesquisa.

pedagogia pode contribuir para a formação da consciência crítica dos juristas. É preciso superar a consciência fanática dos diversos fundamentalismos que se manifestam em forma de uma neutralidade acadêmica que, no fundo, esconde uma tentativa de manutenção de desigualdades e opressões.

Nesse sentido, o presente estudo abordará a seguinte problemática: considerando que uma formação plural e humanizada do jurista é obstaculizada pelo positivismo dogmatista e pelo modelo tradicional de ensino do Direito, que é eurocêntrico, será que a construção epistemológica do Pluralismo Jurídico, trazida pelo novo constitucionalismo andino e latino americano e a proposta do diálogo intercultural de Enrique Dussel podem contribuir para uma educação libertadora no ensino do Direito?

Para buscar respondê-la, ou apresentar elementos para uma reflexão mais sofisticada sobre a questão trazida, a pesquisa teve como fio condutor a metodologia da pedagogia da autonomia de Paulo Freire e o diálogo intercultural de Enrique Dussel, na perspectiva do Pluralismo Jurídico, que vem fundamentando as constituições latino-americanas desde o Brasil em 1988, tendo como expoentes as constituições de Equador (2008) e Bolívia (2009), mais recentes e mais plurais, incluindo em seu bojo até mesmo a Natureza como sujeito de direitos.

Para tanto, nos propusemos a analisar como a cultura jurídica embasada no novo constitucionalismo andino e latino-americano, e o conceito de transmodernidade do diálogo intercultural de Enrique Dussel, podem fundamentar uma educação libertadora para o ensino do Direito, utilizando-nos do método da hermenêutica diatópica de Raimundo Panikkar, considerando ser o mais adequado à discussão da interculturalidade conjugada ao Pluralismo Jurídico.

O estudo desenvolveu-se em três partes: primeiramente, exporemos a tradição pedagógica do ensino jurídico brasileiro, que é ainda pautada nos ideais tecnicistas da Modernidade europeia, mesmo após sua reforma na década de 60. A compreensão do modelo pedagógico reprodutivo e bancário de ensino do Direito é fundamental para que possamos debater a sua permanência em uma sociedade plural e multicultural como a brasileira, e o quanto essa proposta de educação vem sendo utilizada para manter a elitização e o abstratismo dentro das aulas de Direito.

Posteriormente, analisaremos a educação libertadora, na proposta de Paulo Freire (2010, 2013) e de Bell Hooks (2013), e como essa ruptura de paradigma pode contribuir na formação da consciência crítica dos cidadãos em geral, projetando-a para o ensino jurídico. Por fim, analisaremos o Pluralismo Jurídico e o diálogo intercultural em Enrique Dussel, seus conceitos e fundamentos e sua relevância para a ressignificação do Direito nas sociedades multiculturais.

2 A TRADIÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Se, em números, a educação jurídica brasileira requer atenção, como já introduzido, em sua prática pedagógica a situação do ensino não se mostra menos preocupante. Além do excesso de universidades e faculdades e do grande número de bacharéis em Direito que se formam todo ano, o método de ensino nos cursos de Direito brasileiros não condiz, em regra geral, com as práticas pedagógicas internacionalmente reconhecidas como mais adequadas para a formação crítica e plural dos alunos.

Em um primeiro momento de análise, consideramos a formação dos próprios docentes e das próprias docentes dos cursos de Direito, que são originalmente, bacharéis em Direito e, posteriormente, assumem profissões jurídicas variadas, como a advocacia e a magistratura. Como explicou Pagani (2011), os professores e as professoras de Direito no Brasil carregam consigo características marcantes que precisam ser consideradas ao se analisar a pedagógica do ensino jurídico: i) são fruto daquilo que vivenciaram, portanto tendem a reproduzir práticas que supostamente “deram certo” durante suas graduações, e ii) a grande maioria deles e delas não possui formação pedagógica que lhes oriente na práxis do dia a dia da sala de aula.

A docência, para os professores de Direito, é muitas vezes um “bico”, uma atividade suplementar, que lhes confere algum status a mais e uma forma de realizar novos contatos e divulgar seus trabalhos profissionais (PAGANI, 2011). Isso faz com que eles e elas se dediquem poucas horas diárias à atividade educacional e não participam ativamente e positivamente da vida universitária, considerando cumprido seu papel de professor ou professora com o comparecimento às aulas regulamentares.

Nesse mesmo sentido se posiciona Sousa Júnior (2011), para quem o professor e a professora de Direito historicamente limitavam-se a repassar, para seus alunos e suas alunas,

as leituras que já fizeram e a repetir as práticas de seus professores e suas professoras durante a graduação ou a pós-graduação.

Esse é o primeiro ponto que deve ser considerado no contexto da formação jurídica brasileira: a quase ausência de professores de carreira e de formação pedagógica específica para os docentes e as docentes do ensino jurídico. A reprodução do processo de ensinagem que vivenciaram é consequência desse cenário, que também conduz à não reflexão sobre a necessidade de evoluir a prática docente.

A segunda questão que deve ser analisada quanto ao ensino do Direito decorre da primeira, que é a manutenção de uma pedagogia positivista e tecnicista que não condiz com a educação plural e crítica. Nesse sentido, percebemos que o ensino jurídico, há mais de 190 anos, vem mantendo uma tradição dogmatista que realiza verdadeira imersão do discente e da discente em um universo de leis e códigos do qual não conseguirá sair, ao se formar (SILVA; BUSSINGUER, 2016).

Para Francischetto (2011), os cursos de Direito têm o objetivo de reproduzir conceitos, o que levou a uma prática “jesuítica” do ensino jurídico. Freire (2010) consideraria essa uma prática “bancária” de ensinar, na qual o professor limita-se a transmitir conceitos e o aluno limita-se a apreendê-los, sem qualquer preocupação com a criticidade ou a reflexão sobre tais conceitos. Pagani (2011) afirmou que as aulas de Direito são passivas e acríticas, momento em que o aluno e a aluna devem absorver os conhecimentos detidos pelo professor ou pela professora.

Chamon (2006, p. 40) afirmou que os processos de evolução do ensino superior não acompanham a evolução social, e que isso leva à “necessidade do desenvolvimento de um processo permanente de questionamento e interpretação da realidade, em busca de sua compreensão”. Para Chamon (2006), existem vários ideários de educação, cada um possuindo uma função que, para ser atingida, irradia no fazer pedagógico. Ou seja, não existe educação neutra ou imparcial², pois toda ela é “uma ação política a serviço de determinada visão de mundo ou paradigma” (CHAMON, 2006, p. 41).

² O pensamento de Chamon (2006) é de extrema relevância no contexto atual brasileiro, em que avançam projetos de lei embasados em um movimento denominado “Escola Sem Partido”, cujo argumento principal é proporcionar uma “neutralidade educacional” nas escolas e academias brasileiras. Sabemos, no entanto, que tal movimento não se escora em nenhuma espécie de imparcialidade ou neutralidade - seus objetivos são claramente ideológicos, buscando banir o pluralismo de ideias e o ensino crítico das escolas e universidades. A compreensão de que não há ambiente educacional neutro importa para desconstruir o argumento sofismático que é bandeira do “Escola Sem Partido”.

Como Chauí (2001) explicou, a universidade brasileira, durante o período de efervescência estudantil entre as décadas de 60-70, foi reestruturada a fim de conter os movimentos de estudantes e garantir a “Ordem e Progresso” positivistas que regiam o Estado brasileiro à época.

No início do século, pesquisa realizada por Melo Filho (2000) apontou que o cenário das aulas jurídicas traduzia essa passividade:

- (a) Mais de 60% dos professores e das professoras fazia uso exclusivo, ou majoritário, das aulas expositivas como método de ensino.
- (b) Mais de 60% dos alunos e das alunas resumia seus estudos a um único “manual”, indicado pelo ou pela docente.
- (c) A maior parte das disciplinas jurídicas, nas grades curriculares, estava distribuída de forma inadequada, concentrando excessivo conteúdo e pouco tempo para o desenvolvimento deste conteúdo.
- (d) Quase a integralidade (90%) das avaliações eram traduzidas em provas escritas sem a possibilidade de se refutar teses ou discutir as questões relevantes para o Direito.
- (e) Mais de 70% dos professores e das professoras não realizava atividade de pesquisa nem extensão, ministrando poucas disciplinas em carga horária reduzida, limitando sua atividade docente ao tempo das aulas regulamentares dentro das universidades e faculdades.
- (f) Com isso, esses professores e essas professoras tinham a docência como atividade complementar, secundária, e dedicavam-se mais a outras profissões jurídicas.

Nesse contexto, o ensino do Direito reduzia-se à exposição de algumas correntes de alguns conteúdos específicos, predominantemente aqueles escolhidos e validados pelo professor ou pela professora, que representavam os conteúdos escolhidos e validados pelos seus primitivos professores ou professoras. Não havia incentivo nem justificativa para um estudo mais compreensivo de outras teorias e conteúdos, já que o professor ou a professora eram os detentores do conhecimento que seria absorvido pelo aluno ou pela aluna.

Agregado a isso há a questão do método de ensino clássico do Direito, baseado no estudo de normas genéricas e abstratas que regulavam o Estado. Como afirmou Carrion (1999), essa práxis era suficiente e fazia sentido décadas atrás, porém deixou de ser adequada

com a evolução social e do próprio Estado, colocando em xeque a compatibilidade do ensino tradicional com a realidade social.

Se os professores e as professoras eram meros reprodutores de uma metodologia idêntica à que foi utilizada por seus professores e professoras, com a dissociação do modelo de ensino clássico da realidade social, estabeleceu-se uma cacofonia na educação jurídica: a práxis educacional passou a não ser mais adequada (se é que eventualmente foi, em algum momento) para formar juristas que fossem capazes de interferir positivamente na realidade social e econômica brasileira, constituindo-se em meros repetidores e meras repetidoras de normas e teorias.

Nesse sentido, Melo Filho (2000, p. 39) afirmou que “os maiores estorvos e as mais renitentes barreiras para mudanças qualitativas no ensino do Direito assentam-se numa ‘fossilizada’ e estereotipada postura juspedagógica”. Uma dessas posturas, apontadas por Melo Filho (2000), foi a utilização das aulas-palestras³ como única metodologia de ensino nas salas de aulas dos cursos de Direito.

O processo educacional vivenciado pelos cursos de Direito brasileiros é historicamente pautado no racionalismo reducionista da Modernidade, principalmente legitimado pelo Positivismo de Auguste Comte e pelo método de fragmentação científica da Modernidade. Assim, o ensino jurídico se funda em um abstratismo fragmentado, em que o conhecimento jurídico é seccionado em partes menores (as disciplinas) que não dialogam entre si, nem levam alunos e alunas a refletirem criticamente o Direito como um todo.

Utilizamo-nos do pensamento de Streck (2010) quando afirmamos que a metodologia tradicional de ensino jurídico aprisiona o e a jurista em uma bolha hermenêutica que impede a interpretação do Direito no contexto das relações sociais. Dessa forma, os e as profissionais do Direito se formam dentro do que Warat (1982) definiu como senso comum teórico que direciona o ensino jurídico, produzindo uma alienação simplificadora do Direito que desconsidera a complexidade das relações sociais.

Chauí (2001) afirmou que a universidade, com a reforma instituída pelo Ato 5 e pelo Decreto 477, passou a adestrar o aluno para formar mão de obra qualificada para o mercado.

³ Denominamos de aula-palestra a aula meramente expositiva, em que o professor ou a professora limitam-se a dissertar oralmente sobre conteúdos determinados e não permitem a participação ou interação da audiência, nesse caso, alunos e alunas. Esse é o modelo padrão das aulas expositivas em geral, que mais se assemelham a conferências em que o palestrante expõe um tema sem que a plateia possa, efetivamente, realizar qualquer interferência.

Assim, o papel deixa de ser transmitir cultura, passando a universidade a treinar os indivíduos, fornecendo, assim, força de trabalho. Essa característica da reforma pode ser vista, até hoje, nos cursos de Direito, em que predomina o tecnicismo e a apreensão (por “decoreba”) de conteúdos cuja finalidade é preparar o aluno para passar na prova da Ordem dos Advogados e realizar concursos públicos ou exames.

O Ministério da Educação vem buscando uma nova reforma para os cursos jurídicos com o estabelecimento de normas que exigem uma postura diferente da já exposta neste estudo. Podemos tomar como exemplo a Resolução 9/2004 do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu diretrizes relevantes para os Projetos Pedagógicos dos cursos de Direito, que deveriam adequar-se para obterem reconhecimento e renovação de reconhecimento. Essa mudança de paradigma será analisada no próximo tópico.

Entendemos, no entanto, que o cenário do ensino jurídico requer uma postura mais subjetiva do que objetiva, para modificar-se. Concordamos com Melo Filho (2000, p. 43) quando afirmou que “[...] ensinar Direito é uma questão de mentalidade”, portanto, é também a atitude dos professores e das professoras para com a juspedagogia que levará o ensino jurídico a um patamar de ensino crítico e que leve discentes a pensar o Direito, não apenas reproduzi-lo acriticamente de códigos e manuais. Assim, concordamos que

[...] a questão medular está em “implodir” uma educação jurídica conservadora em que predominam a patologia da interpretação literal e retrospectiva de leis e manuais jurídicos, bem como o pedantismo retórico, acríptico e a-histórico na “imposição” de um “saber jurídico empacotado” onde a “eloquência muitas vezes substitui o argumento preciso, o raciocínio jurídico ou o pleno domínio da matéria”, sem habilitar o aluno a “aprender a aprender” (MELO FILHO, 2000, pp. 43-44).

Precisamos, no entanto, considerar que a mudança da juspedagogia esbarra em duas situações de relevo: a) o Exame de Ordem e o b) modelo de concursos públicos para ingresso na maioria das profissões jurídicas de interesse de bacharéis e bacharelas. Afinal, como conciliar uma metodologia de ensino do Direito que forme juristas pensantes, críticos e capazes de interferir no social enquanto os concursos que eles e elas realizarão, ao se formarem, são baseados, ao menos em parte, em questões objetivas, de múltipla escolha, que valoriza a “decoreba” de códigos, súmulas, precedentes e doutrinas?

Essa questão é comumente enfrentada pelo professor ou pela professora que deseje reformular suas aulas para prestigiar uma maior variedade de metodologias e livrar-se das aulas expositivas em excesso. Parece haver, a priori, um conflito entre métodos de ensino e

conteúdos que precisam ser “apreendidos” de forma quase bancária pelos alunos e pelas alunas, para que docentes consigam tanto permitir uma formação crítica quanto o sucesso nos concursos que discentes pretendem prestar.

Apesar desse aparente conflito não ser o objeto principal deste estudo, relevamos que as questões “modelo decoreba” são um obstáculo apenas parcial à integração de novas (e melhores) metodologias no ensino do Direito. Ultrapassar um modelo tecnicista, dogmatista e formalista de ensino jurídico não representa abolir o conhecimento dos códigos e dos manuais - que defendemos é que a juspedagogia não pode restringir-se a estes. É possível que professores e professoras conjuguem práticas variadas e metodologias que permitam a seus alunos e alunas uma formação integral, preparando bacharéis e bacharelas para qualquer futura profissão que eles e elas pretendam exercer.

3 A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE E A FORMAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO SUPERIOR.

Apresentada a tradição da juspedagogia brasileira, que se perpetua de forma sistemática ainda hoje nos cursos jurídicos espalhados pelo país, analisaremos, neste momento, a proposta pedagógica da educação libertadora, que teve Paulo Freire como voz original. Freire, considerado patrono da educação brasileira, dedicou sua vida profissional e acadêmica a questionar o modelo “bancário” de educação e a propor uma pedagogia focada na autonomia dos discentes, capaz de lhes proporcionar uma formação crítica e libertadora. Também faremos uma projeção dessa proposta educacional para o ensino superior jurídico, que contrastaria significativamente com o modelo estabelecido desde a década de 60.

A educação bancária, criticada por Freire (2010), é baseada na transmissão simplificada de conteúdos. Nela, educadores e educadoras apenas repetem conceitos e conteúdos para que alunos e alunas os absorvam e memorizem, devendo, assim, reproduzi-los quando necessário. Não há reflexão sobre os dados apreendidos. Educandos e educandas não relacionam tais conteúdos com suas realidades nem com as realidades de outras pessoas, apenas se ocupam de decorar informações que possam ser repetidas posteriormente.

Freire (2013) considerava o papel da educação como fundamental para transformar uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais. Assim, a mudança e a

transformação pretendidas pela educação é aquela capaz de possibilitar aos oprimidos que suplantem essa condição. Como explicou Gadotti (2013, n.p.), “o diálogo de que nos fala Paulo Freire não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores [que é considerado utópico pelo autor], mas o diálogo entre oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos”. Até porque o “diálogo romântico” não poderia existir, como afirmou Dussel (2016), pois não existe propriamente um diálogo entre as culturas em países latino-americanos - existe assimilação e dominação de uma cultura por outra.

A proposta freireana de educação partiu da reflexão sobre a própria pessoa humana. A imperfeição e o inacabamento do ser humano o conduzem a uma busca pela completude, que representa a educação. Assim, Freire (2013) afirmou que não há educação absoluta e que ninguém educa ninguém - a pessoa educa-se a si mesma, já que ela é sujeito da educação e não objeto.

Nesse processo de autonomia, em que educando é quem educa, todo saber deve ser considerado. Para Freire (2013), não há pessoas completamente ignorantes nem completamente sábias, já que a sabedoria parte da ignorância. A educação, então, é um diálogo em que alguém comunica um saber a alguém, sendo que todos e todas comunicam a todos e todas algo que sabem.

Traduzindo esse processo para o espaço educacional tradicional e ideologizado da sala de aula, professores e professoras não podem se considerar (nem ser considerados) detentores e detentoras de um saber superior ao de seus alunos e de suas alunas. A aula palestra, não comunicativa, recorrente nas salas de aula de Direito, não dão espaço para a comunicação e prejudicam o intercâmbio de saberes, além de impedir que o educando e a educanda aprendam por si.

Freire (2013) também considera, na proposta de uma educação libertadora, o amor e a esperança. Apenas quem ama é capaz de educar compreendendo e respeitando o próximo, e apenas quem tem esperança na busca pode educar. “Não há educação imposta, como não há amor imposto” (FREIRE, 2013, n.p.). Entendemos que o envolvimento de quem educa com quem é educado ou educada é fundamental para que se estabeleça uma relação capaz de possibilitar o processo educacional.

A educação para a liberdade é aquela que respeita as relações humanas e proporciona o desenvolvimento da capacidade criativa do ser humano. Freire (2013) explicou que as

peças se relacionam, entre elas e com o mundo, e isso as diferencia dos demais animais terrestres, que apenas existem no mundo. As relações formadas pelos humanos permitem que o ambiente seja transformado conforme seus interesses e, por isso, a educação deve possibilitar que as pessoas compreendam a necessidade dessas transformações.

Nenhuma educação deve focar na adaptação do ser humano à sociedade. Os seres humanos devem se educar para transformar a realidade e a sociedade. Para Freire (2013), a educação adaptativa é uma educação que molda e domestica as pessoas, transformando-as em massas de manipulação e impedindo que elas reflitam e tenham consciência do que acontece ao seu redor, prejudicando as relações com o mundo. Dessa forma, “a educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos” (FREIRE, 2013, n.p.).

O propósito da pedagogia da libertação é possibilitar que pessoas oprimidas saiam dessa situação, proporcionando a eles e elas uma reflexão sobre sua própria condição e a habilidade de transformação dessa condição. Freire seguia a metodologia histórica dialética e questionava o espaço educacional como perpetuador da sociedade de classes, com o que concordou Chauí (2011), mesmo ao descrever a universidade brasileira pós reforma. O ambiente universitário era excludente, e o acesso ao ensino superior permitido apenas a quem pertencia a determinada classe social. A reforma proporcionou mais acesso porém não permitiu que a universidade tivesse um propósito de transformação política - ao invés de formar cidadãos e cidadãs reflexivos, pretendeu formar profissionais para um mercado.

Não há, dessa forma, nem mesmo na perspectiva de Freire, uma educação neutra. A autonomia concedida a educandos e educandas não representa uma ausência de politização, pois, assim, não haveria a formação de cidadãos conscientizados. A educação libertadora, por Freire (2010, 2013) não é esvaziada de conteúdo ideológico ou político, ela objetiva que a classe oprimida consiga uma transformação social suficiente para libertar-se da opressão - o que justifica o uso do termo.

Nesse mesmo sentido se posicionou Hooks (2013), afirmando que nenhuma educação é politicamente neutra, mesmo que isso seja constantemente negado pela academia. A universidade é um espaço de reprodução da cultura dominante, o que é uma atitude política para manutenção da dominação. Esse cenário serve para a propagação de exclusões das minorias não representadas ou subvalorizadas pela cultura dominante, como negros, gays,

mulheres, indígenas, entre outras. Assim, a educação para a liberdade não é uma educação sem viés político, mas aquela que permite educandos e educandas a refletirem sobre a sua condição e buscarem a libertação de suas opressões.

A filosofia da libertação dusseliana propunha uma espécie de “libertação da cultura popular” (DUSSEL, 2016), que compreenderia três fases, sendo uma delas pedagógica, que auxiliaria na “formação de uma nova elite” para “articular os interesses do bloco social dos oprimidos” (DUSSEL, 2016, p. 53). Assim, a formação acadêmica libertadora seria essencial para possibilitar a consciência crítica de pessoas comprometidas com essa revolução cultural, que buscariam reconhecer sua condição de oprimidos para buscar uma transformação dessa situação.

Hooks (2013) traduz a conscientização, recorrente na proposta pedagógica freireana, como a aquisição de uma consciência e um engajamento críticos, a fim de que alunos e alunas deixem de ser consumidores passivos para assumir o papel de participantes ativos. Isso porque a sala de aula, como espaço de perpetuação de valores tidos como “seguro” pela sociedade moderna ocidental é um espaço de negação e mentira, que reproduz mitos conservadores como se fossem uma espécie de verdade absoluta que obriga todos e todas, um dogma.

Essa negação, no entanto, garante apenas o status da dominação, fazendo com que muitas pessoas, alheias à sua própria condição de vida, acreditem que não há mais racismo, nem desigualdade entre os gêneros, que há as mesmas liberdades de escolha e oportunidades de desenvolvimento econômico e social para todas as pessoas, independente de sua cor de pele, de seu gênero, de sua orientação sexual e da sua origem.

Transmutando para o Direito, a negação da verdade ganha respaldo normativo, na existência de leis, principalmente, que propagam uma mítica igualdade entre todos e todas que nunca foi efetivamente materializada. O apego exagerado à norma descontextualizada pode amplificar o espectro dessa teia de mentiras que blinda a capacidade de intervenção do jurista. Hooks (2013, p. 45) afirmou:

Quando o consumo cultural coletivo da desinformação e o apego à desinformação se aliam às camadas e mais camadas de mentiras que as pessoas contam em sua vida cotidiana, nossa capacidade de enfrentar a realidade diminui severamente, assim como nossa vontade de intervir e mudar as circunstâncias de injustiça.

Professores de Direito devem abandonar a prática bancária, que apenas reproduz conceitos descontextualizados e geralmente ultrapassados, para um público desmotivado e

que se prontifica apenas a decorar esses conceitos e normas. A formação crítica do jurista deve considerar não apenas a realidade social e a capacidade do Direito em interferir nela, mas a própria realidade do jurista. Como exposto sobre a tradição do ensino jurídico, podemos afirmar que as universidades brasileiras não praticam, em sua maioria, uma educação para a liberdade.

Para os cursos de Direito, o ensino libertador pode representar a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, como apresentam Masetto (2007) e Anastasiou e Alves (2006), conjugadas a uma mudança de paradigma do próprio Direito, como na perspectiva do Pluralismo Jurídico. Essas práticas inovadoras consistem na ruptura com a performance bancária de professores de Direito, perseguindo propostas de ensino que proporcionem autonomia aos alunos e alunas, com o Ensino com Pesquisa (ANASTASIOU; ALVES, 2006) e extensão do conceito de sala de aula (MASETTO, 2007). Não trataremos especificamente destas propostas neste estudo, que pretende focar em uma ruptura mais profunda dentro do ensino jurídico: do próprio Direito e seus dogmas.

3 O PLURALISMO JURÍDICO NO NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO E O DIÁLOGO INTERCULTURAL DE ENRIQUE DUSSEL

Para prosseguirmos na discussão de um novo paradigma para direcionar o ensino do Direito na proposta da educação para a liberdade, buscamos fundamentos no Pluralismo Jurídico, que vem guiando o denominado novo constitucionalismo latino americano. Enquanto a lei máxima dos Estados é a Constituição, desde o surgimento das constituições substancialistas, ela representa mais do que apenas as regras estruturais e institucionais que os regem. Como explicou Wolkmer (2010), uma Constituição substancialista contém também os direitos historicamente conquistados tanto pelas forças hegemônicas quanto pelas não hegemônicas.

Sendo as constituições contemporâneas instrumentos de efetivação de direitos, em uma sociedade plural e multicultural mostra-se relevante o Pluralismo Jurídico como marco epistemológico de legitimidade da diversidade (WOLKMER, 2010). Esse Pluralismo, que representa a heterogeneidade da sociedade, possui algumas características, como apresentou Wolkmer (2010): i) autonomia de vários grupos que não dependem de um poder central; ii) participação desses vários grupos no processo de tomada de decisões; iii) descentralização do

poder decisório; iv) localismo, prestigiando o “poder local” em detrimento do “poder central”; v) diversidade e não homogeneidade; e vi) tolerância, em uma estrutura de convivência de grupos diferentes e até mesmo antagônicos.

Dessa forma, o Pluralismo Jurídico representa a descentralização do próprio Direito, que não se concentra na *manus* do Estado, mas sua criação e aplicação passa a pertencer também a grupos sociais minoritários não efetivamente representados na dinâmica democrática dos Estados ocidentais.

O Direito brasileiro, assim como o de toda a América Latina, baseou-se no modelo europeu, essencialmente romano-germânico, tanto no plano das ideias quanto no plano normativo. Assim, apesar das diferenças culturais e sociais, os países latino-americanos adotaram ordenamentos jurídicos pautados em valores do Iluminismo, do racionalismo e da Modernidade europeia, enfatizando o mercado e o capitalismo, os direitos individuais e o liberalismo econômico. Wolkmer (2010) afirmou que essa assimilação do ideário europeu nos Estados latino-americanos, profunda e estruturalmente diferentes, gerou a formação de “Estados de Direito universais”: centralizados, burocráticos, excludentes, clientelistas, elitistas.

No Brasil, a única Constituição que efetivamente concedeu voz a grupos insurgentes e variados foi a de 1988. Mesmo a Constituição de 1946, que se revestiu de contornos democráticos, após extenso período de governos autoritários, não contou com a efetiva participação popular em sua construção. O constitucionalismo brasileiro, como explicou Wolkmer (2010), consistiu em produzir textos legislativos dissociados da realidade material da sociedade, não refletindo as necessidades do povo e contemplando apenas normas programáticas que não se revestiam de eficácia no plano material.

A Carta de 1988 trouxe valores plurais e buscou instituir direitos mais efetiváveis, sendo seguida por outras constituições latinas, como a da Colômbia, em 1991, e pela da Venezuela, de 1999. As constituições de mais vanguarda na América Latina são a equatoriana, de 2008, e a boliviana, de 2009, que revestem-se de pleno Pluralismo Jurídico a oferecer voz a diversos grupos étnicos e culturais, como povos indígenas, comunidades rurais e camponesas, comunidades urbanas e até mesmo à Natureza (Pachamama), que passou ao *status* de sujeito de direitos em ambas.

O Pluralismo Jurídico, portanto, apresenta-se como uma ruptura radical com o sistema monista e centralizado de se conceber o Direito, essencialmente concentrado no Estado. Em sociedades multiculturais, a existência de diversas culturas e etnias coexistindo dificulta a representatividade estatal dos mais variados grupos e, com isso, os minoritários (em representação) acabam excluídos do processo de criação do Direito.

A relevância na busca de novos paradigmas para a construção do Direito reside na ineficácia dos mecanismos tradicionais para a efetivação dos direitos e atendimento das necessidades das pessoas em uma sociedade plural e multicultural. Vivenciamos, desde a crise da Modernidade, um aumento significativo da pobreza mundial, com a concentração da maior parte da riqueza do planeta na mão de apenas 1% da população⁴, provocadas pela ascensão do neoliberalismo que reifica o mercado como forma absoluta a governar todo o modo de vida das sociedades ocidentais.

A elevação do mercado e a reprodução do dogma meritocrático requerem um Estado de mínima intervenção, que acaba por não assumir responsabilidades em reduzir a desigualdade social nem proteger grupos minoritários. Wolkmer (2007) considerou que essa realidade provocou esgotamento do Estado em suas funções, que são postas em discussão, na necessidade de uma ressignificação.

Podemos considerar, também, que a globalização consolidada tem relevante papel na perspectiva do Pluralismo, em se tratando do declínio da proposta de Estado que é questionada. Ianni (1994) apresentou cenário, pré Século XXI, em que o modelo de Estado-nação estava já em declínio e seu projeto de existência precisaria de uma reformulação por outras bases. O Estado não deixa de existir, mas precisa ser repensado e, com isso, abre caminho para a descentralização.

Wolkmer (2007) considerou o Pluralismo Jurídico como uma mudança de foco prioritário de legitimação, do Estado e do mercado para a sociedade, nos espaços democráticos e de interação cultural, comprometidos com a alteridade e a diversidade.

Mostra-se, dessa forma, que o paradigma eurocêntrico, racionalista, monista e centralizador do Direito é insuficiente para oferecer resposta às demandas contemporâneas, cada vez mais complexas. Também é segregador e discriminatório, uma vez que não

⁴ Dados obtidos pela ONG Oxfam e divulgados em janeiro de 2018 (MACIEL, 2018).

contempla a diversidade étnica e cultural em sociedades multiculturais, servindo à perpetuação de uma situação de injustiça e exclusão para diversos grupos de pessoas.

O caráter contra-hegemônico e intercultural do Pluralismo Jurídico “tem o mérito de revelar a rica produção legal informal engendrada pelas condições materiais, lutas sociais e contradições pluriclassistas” (WOLKMER, 2007, p. 119). Essas produções “ilegais” podem e devem ser incorporadas às constituições, como vem acontecendo com o constitucionalismo latino-americano, a fim de se ampliar o aspecto intercultural e atender à dignidade humana de todos os grupos de pessoas.

O Pluralismo Jurídico, então, requer o reconhecimento dessa prática de “sujeitos insurgentes diferenciados e no reconhecimento da satisfação de suas necessidades” (WOLKMER, 2007, p. 120), que se reconhecem como sujeitos, reconhecem suas necessidades e não mais aceitam ser deixados à margem de um sistema excludente e elitista.

Os próprios Direitos Humanos, historicamente reconhecidos como produtos de lutas sociais, conquistados com suor e sangue por indivíduos e grupos que não mais admitiam sua exclusão de uma dignidade mínima e universal, foram cooptados pela prática centralizadora e pela burocracia quando sua legitimação passou a ser responsabilidade do Estado. Como bem explicou Santos (1989), os Direitos Humanos “frutos” da Modernidade⁵, compartilham a crise do Direito e do Estado e, com isso, sofrem uma crise de efetivação. Se os Direitos Humanos foram “concebidos” como estatais, houve limitação de seu campo democratizador, o que influenciou significativamente na sua legitimidade e impactou a sua “convivência” com os direitos não estatizados (SANTOS, 1989).

Temos, portanto, o Pluralismo Jurídico como “outra forma” de se conceber o Direito, além do estatal, mais democrática e inclusiva, subversiva e contra-hegemônica, que visa descentralizar o poder para espaços de discussão e envolver grupos minoritários que buscam pela efetivação de seus direitos e pelo reconhecimento de suas identidades. Nesse sentido vem se desenvolvendo o constitucionalismo latino-americano, considerando o diálogo com os diversos grupos étnicos e culturais que compõem as sociedades da América Latina, essencialmente plurais e multiculturais.

⁵ A Declaração Universal dos Direitos Humanos é datada de 1948, e incorporou em seu bojo os direitos já reconhecidos e estabelecidos durante o auge da Modernidade europeia, como os direitos individuais e políticos, além dos direitos sociais da pós Revolução Industrial. Portanto, a gênese dos Direitos Humanos positivados e legitimados pelo Estado (a ONU é uma organização de Estados) é moderna.

O Pluralismo Jurídico pode ser colocado em perspectiva com a filosofia da libertação de Dussel e sua proposta de um diálogo intercultural na transmodernidade⁶. Ressaltamos que, para Dussel (2016), a primeira Modernidade foi espanhola, no período da expansão marítima, e se estendeu para as nações colonizadas, em um sistema que não poderia ser considerado feudal em razão da própria essencialidade da colonização - tornando a América Latina como parte do sistema Moderno.

Dessa forma, o diálogo intercultural a se desenvolver nas sociedades multiculturais periféricas nunca foi simétrico porque sempre se tratou de uma relação entre dominante e dominado. A cultura ocidental, com as elites reprodutoras dos padrões culturais europeus (a maior parte educada na Europa e dentro de seus valores da Modernidade), era considerada civilizada e universal, enquanto as outras culturas, periféricas, eram ridicularizadas e reduzidas a atração folclórica. Para Dussel (2016, p. 60),

Este tipo de multiculturalismo altruísta está claramente formulado no *overlapping consensus* de John Rawls, que exige a aceitação de certos princípios processuais (que são profundamente culturais e ocidentais) que devem ser aceitos por todos os membros de uma comunidade política, permitindo, ao mesmo tempo, a diversidade cultural valorativa (ou religiosa). Politicamente, isso supõem que aqueles que estabelecem o diálogo aceitem o Estado liberal multicultural, sem perceber que a própria estrutura deste Estado multicultural, tal como está institucionalizada no presente, é a expressão da cultura ocidental e restringe a possibilidade de sobrevivência de todas as demais culturas.

O Pluralismo Jurídico em diálogo intercultural representa essa revolução cultural que resgata a cultura popular e produz o enfrentamento entre as culturas subvalorizadas e inferiorizadas durante a Modernidade e a cultura ocidental universal, principalmente traduzida, no Século XXI, pela imposição do *american way of life*⁷ como única forma válida de vivência e valor cultural.

Dussel (2016) defendeu a existência de um diálogo intercultural consciente da ausência de simetria entre as culturas, o que também podemos ver em Freire (2013). A transmodernidade dusseliana representaria essa busca pela libertação cultural, que pode ser também vislumbrada no Pluralismo Jurídico, com a descentralização do Direito como prática

⁶ Dussel (2016) entende que vivenciamos um período transmoderno, em que as culturas prévias à modernidade europeia, que foram invisibilizadas e/ou silenciadas pelo processo colonial, estão buscando se reestruturar e insurgindo de forma a ocupar espaços antes negados. Culturas como a ameríndia, a chinesa e a islâmica foram desqualificadas e consideradas inúteis ou não-civilizadas pelo colonizador europeu em um curto período de 2 séculos, mas nunca foram efetivamente absorvidas ou extintas. O fim da modernidade conduziu a um processo de retomada dessas culturas, nem sempre da melhor forma.

⁷ Nesse sentido é o “estilo americano de vida”, padrão cultural do capitalismo branco europeu reproduzido e massificado pelos Estados Unidos da América, principalmente no período pós-Guerra Fria.

estatal única, uma vez que o Estado latino-americano foi constituído historicamente pelas bases Modernas e, conseqüentemente, eurocêntricas.

O diálogo intercultural necessário para uma manifestação libertadora do Pluralismo Jurídico requer, como afirmou Dussel (2016), um reconhecimento do valor cultural negado pela Modernidade, que seriam ponto de partida para uma leitura crítica dessas culturas não universalizadas, e um período de amadurecimento e renovação das culturas, no “caminho de uma utopia transmoderna”.

4 CONCLUSÕES

Considerando a proposta do trabalho em analisar o Pluralismo Jurídico e o diálogo intercultural dusseliano como fundamento de uma educação jurídica libertadora, podemos apresentar algumas conclusões.

(a) A tradição pedagógica na educação jurídica brasileira é, como denominou Freire (2010), bancária, pautada na mera transmissão de conhecimentos apreendidos/decorados pelo professor para que sejam também decorados pelos estudantes. Dessa forma, o ensino do Direito acaba por permanecer restrito à reprodução de leis e códigos e conceitos simplificados que não se conectam com a realidade social e não permitem o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e das alunas.

(b) Existem várias razões pelas quais o ensino do Direito mantém arraigadas práticas pedagógicas já consideradas ultrapassadas pela pedagogia contemporânea, entre elas, destacamos a falta de formação pedagógica adequada para os professores e as professoras de Direito, que geralmente lecionam da forma que aprenderam, em uma reprodução infinita do mesmo modus de ensinar. Ainda, o curso de Direito é elitista e conservador e legitimador de uma sociedade classista e excludente que considerou como válida, por séculos, apenas a cultura eurocêntrica - capitalista, branca, masculina.

(c) O abstratismo dos cursos de Direito e o ensino dissociado da realidade social forma juristas sem consciência crítica, meros técnicos aptos (ou não) a passar em concursos e no Exame da Ordem. Em resposta a esse cenário, a pedagogia da autonomia e a educação libertadora surgem como propostas de transformar a educação jurídica em um espaço

democrático e fecundo para o desenvolvimento de pensadores críticos e juristas capazes de intervir positivamente para transformar suas realidades e a de outras pessoas.

(d) Uma educação libertadora é aquela que descentraliza o ensino da figura docente, que coloca professores e professoras como mediadores de conhecimento, que respeita e valoriza o conhecimento prévio e as realidades distintas dos alunos e das alunas, e que permite o protagonismo discente. A ideologia tradicional dos espaços acadêmicos e da sala de aula precisam ser rompidas para o fim da verticalização do ensino e para um ambiente propício à construção de conhecimento científico crítico.

(e) Na perspectiva do ensino jurídico, a figura centralizadora do Estado como único detentor do Direito vem sendo também rompida pelo Pluralismo Jurídico, que representa a produção do Direito fora da esfera estatal, por movimentos sociais, por grupos de excluídos dos processos representativos tradicionais, na busca da satisfação de suas necessidades básicas, negadas pelo próprio Estado, seja no plano normativo ou no plano da eficácia. O Pluralismo Jurídico está presente em constituições latino-americanas, como parte do novo constitucionalismo latino-americano, com ênfase para o Brasil (1988), para a Venezuela (1999) e para as radicalmente plurais e multiculturais Equador (2008) e Bolívia (2009).

(f) O Pluralismo Jurídico manifesta-se em sociedades multiculturais, mas o multiculturalismo não pode ser entendido de forma ingênua como fio condutor de um diálogo entre culturas apenas diferentes. A assimetria do multiculturalismo assenta-se na presença de cultura(s) dominante(s) e culturas dominadas, subjugadas e inferiorizadas, que não possuem meios de dialogar igualitariamente com seus opressores.

(g) Dessa forma, em sociedades multiculturais, os ambientes educacionais são construídos sobre bases de uma cultura dominante, a europeia, que é universalizada como única cultura válida e civilizada. Esses ambientes acabam por não serem plurais ou, na presença da diversidade cultural, tendem a aniquilar as culturas consideradas inferiores e silenciar-lhes as manifestações.

(h) A construção de espaços acadêmicos plurais, que permitam a manifestação de um diálogo intercultural de alteridade para todas as culturas, deve ser pautado em uma educação libertadora, que concede protagonismo à vivência dos alunos e das alunas e lhes permite serem sujeitos de suas próprias aprendizagens, propiciando o desenvolvimento da consciência crítica dos juristas.

(i) A ruptura com os modelos pedagógicos tradicionais é essencial para a formação de juristas comprometidos com a transformação social, e consideramos que o Pluralismo Jurídico e o diálogo intercultural são fundamentos essenciais para instrumentalizar e possibilitar essa ruptura. A construção de práticas pedagógicas que se fundem no pluralismo e na interculturalidade permitirão espaços de aula mais democráticos e de mais alteridade, respeitando a diversidade e abrindo espaço para a que se desenvolva a consciência crítica do jurista.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P (org). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2006.

CARRION, E. K. M. Crise do Direito e ensino jurídico. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, V. 17. 1999, pp. 71-76.

CHAMON, M. Crise paradigmática no ensino superior: em busca do compromisso com a produção do conhecimento e a transformação social. In OAB. **O futuro da universidade e os cursos de direito**: novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB, 2006.

CHAUÍ. M de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1. Janeiro-Abril, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00051.pdf>.

FRANCISCHETTO, G. P. P. As tendências pedagógicas e sua utilização no ensino do Direito. In FRANCISCHETTO, G. P. P. **Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia**. Curitiba: Editora CRV, 2011. pp. 11-33

FREIRE, P. **Educação e mudança** [livro digital]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Não paginado.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, M. Prefácio: Educação e ordem classista. Em FREIRE, P. **Educação e mudança** [livro digital]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Não paginado.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IANNI, O. Globalização: novo paradigma para as ciências sociais. **Revista Estudos Avançados**, v. 8, n. 21. São Paulo, mai-ago 1994. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/09.pdf>.

IBGE. **IBGE divulga o rendimento domiciliar per capita 2017**. Publicado em 28 fev. 2018. Disponível em ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2017.pdf. Acesso em 14 jun. 2018.

MACIEL, Camila. Em 2017, 82% da riqueza mundial ficaram nas mãos do 1% mais rico. **Valor Econômico**. Publicado em 22 jan. 2018. Disponível em <https://www.valor.com.br/brasil/5272165/em-2017-82-da-riqueza-mundial-ficaram-nas-maos-do-1-mais-rico>. Acesso em 29 jun. 2018.

PAGANI, J. F. O. A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu. **XXV Simpósio da ANPAE**. São Paulo, 26 a 30 de abril, 2011. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0264.pdf>

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2007.

SANTOS, B. S. Os direitos humanos na pós-modernidade. **Oficina do CES**, n. 10. Coimbra, 1989. Disponível em https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_Oficina%20do%20CES_10.pdf.

SILVA, T. M.; BUSSINGUER, E. C. A. O positivismo como obstáculo epistemológico à produção do conhecimento jurídico: o dogmatismo e suas consequências para a formação do jurista.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Educação continuada na docência e a ampliação sistêmica do conhecimento - visão de um jurista. In OAB. **Desafios rumo à educação jurídica de excelência**. Brasília: OAB, 2011.

WARAT, L. A. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. **Revista Sequência**, v. 03, n. 05. Florianópolis, 1982, pp. 48-57. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121/15692>.

WOLKMER, A. C. Pluralismo e crítica do constitucionalismo na América Latina. **Anais do IX Simpósio Nacional de Direito Constitucional**. 2010. Curitiba: Academia Brasileira de Direito Constitucional. Disponível em <http://www.abdconst.com.br/anais-do-ix-simposio>.

_____. Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade. **Revista Sequência**, v. 27, n. 53. Florianópolis, 2006, pp. 113-128. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15095>