



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCAS LAITANO VALENTE

**A TRANSFORMAÇÃO INTERCULTURAL DO ENSINO JURÍDICO:
O DIREITO EM DIÁLOGO A PARTIR DA EDUCAÇÃO**

Porto Alegre

2017

LUCAS LAITANO VALENTE

**A TRANSFORMAÇÃO INTERCULTURAL DO ENSINO JURÍDICO:
O DIREITO EM DIÁLOGO A PARTIR DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Magali Mendes de Menezes.

LINHA DE PESQUISA:

Universidade: Teoria e Prática.

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Valente, Lucas Laitano

A transformação intercultural do ensino jurídico: o direito em diálogo a partir da educação / Lucas Laitano Valente. -- 2017.
150 f.

Orientadora: Magali Mendes de Menezes.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Interculturalidade. 2. Educação jurídica. 3. Filosofia latino-americana. 4. Direito. 5. Crise dos paradigmas jurídicos. I. Menezes, Magali Mendes de, orient. II. Título.

LUCAS LAITANO VALENTE

**A TRANSFORMAÇÃO INTERCULTURAL DO ENSINO JURÍDICO:
O DIREITO EM DIÁLOGO A PARTIR DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski (UFRGS)

Prof. Dr. Lucas Machado Fagundes (UNESC)

Prof. Dr. Ricardo Timm de Souza (PUCRS)

Prof^ª. Dr^ª. Magali Mendes de Menezes (Orientadora)

Porto Alegre, 24 de julho de 2017.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço e dedico este trabalho a meu filho Pedro, que desde 2013 se tornou o sentido de meu viver e de buscar a cada dia aprimorar meu exemplo como pessoa e pai. Agradeço aos meus pais e a toda minha família por me apoiarem no decorrer do curso.

Agradeço também à minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Magali Mendes de Menezes, por compreender a importância da abordagem da perspectiva emancipatória do direito a partir da educação e da interculturalidade. Agradeço pelo incentivo, pela confiança e por todas as sugestões e olhares atentos ao trabalho que possui imensa influência dos autores que me foram apresentados no decorrer do curso.

Aos meus amigos e colegas do PPGEDU, com quem compartilhei muitos momentos de aprendizagem. Em especial Mateus, Dorvalino, María, Ana Brum, Ana Isabel, Fernanda Paulo, Fernanda Brabo, Dannilo, Dilson, Alexandre e Marta. Espero seguir convivendo e estudando/pesquisando junto a todos no futuro.

Aos meus amigos argentinos que me receberam durante as *VI Jornadas de Enseñanza del Derecho* em outubro de 2016: Damián, Omar, Nacho, Sebastián, Blas, Pato, Tomás e Léo.

Às amigadas que fiz durante o *Congreso CEEAD 2017 sobre Educación Jurídica* realizado no México, que muito me ajudaram a expandir os horizontes sobre o ensino jurídico e sobre o avançado estágio de debate que se encontra o assunto naquele país e no continente: Oscar Felipe, Aldo, Rubén, Roberto e Mayté.

Aos meus amigos e colegas da ONG Acesso - Cidadania e Direitos Humanos: Prof. Jacques Alfonsin, Marina, Júlio, Claudete, Roberta, Giovani, Dailor e Marcelo: com todos aprendi muito nos anos de trabalho em parceria.

Aos demais professores que fazem do PPGEDU uma experiência única de aprendizado agradável e progressista: Prof^ª. Maria Elly, Prof. Jaime, Prof^ª. Célia, Prof^ª. Denise, Prof^ª. Arabela e Prof^ª. Vera Peroni.

Ao Prof. Dr. Ricardo Timm de Souza, a par da minha admiração histórica ao seu trabalho desde os tempos de bolsista de iniciação científica na graduação em direito, trouxe diversas indicações de leituras para enriquecer o referencial filosófico e ao Prof. Dr. Jaime Zitkoski, com sua contribuição inigualável sobre a filosofia latino-americana, ambos por terem participado da banca do projeto e por terem colaborado de forma imprescindível para o trabalho final.

Ao Prof. Dr. Lucas Machado Fagundes pelo aceite em compor a banca final e contribuir com sua leitura para o fechamento deste ciclo.

Aos professores Leandro, Hector, Domingos e Ribas, amigos que leram e deram importantes contribuições ao projeto como um todo.

Ao Prof. Luiz Carlos Susin, pela generosidade com que me atendeu em relação à abordagem da filosofia de Emmanuel Lévinas.

Aos profissionais e estudantes entrevistados nesta pesquisa, que reservaram uma parcela de seu tempo para responder às questões colocadas e refletir em conjunto sobre o ensino jurídico e seus rumos.

À CAPES pela possibilidade de cursar o mestrado com financiamento público e ao povo brasileiro de todas as etnias, cores e credos, por ter escolhido nas urnas um governo que apoiou o fortalecimento da educação e que saberá dar a volta por cima contra qualquer golpe que busque cessar esta (r)evolução em curso.

*Todas as flores do futuro estão contidas
nas sementes de hoje.*

Provérbio chinês

RESUMO

A pesquisa busca refletir sobre o sentido da proposta intercultural e sua inserção na formação jurídica universitária no Brasil. Através de aportes do primado da ética e da filosofia latino-americana, analisa a possibilidade de abertura do ensino jurídico para um pensamento pautado na interculturalidade com fundamento na proposta de Raúl Fornet-Betancourt, pensador que aborda com profundidade a filosofia intercultural. Nessa perspectiva, a pesquisa demonstrará como a crise do paradigma dominante que atinge a universidade e, em específico, a faculdade de direito, proporciona espaço para a ascensão de teorias e práticas baseadas nas necessidades de grupos histórica e socialmente excluídos e subalternizados na construção originária do saber. O desafio ético que propõe a interculturalidade parte de diferentes cosmovisões - até então excluídas da participação igualitária na construção científica do campo jurídico - para pensar de que forma estes atores sociais identificados como “outros” poderão fazer parte da construção do conhecimento, no interior dos conteúdos de aprendizagem, da pesquisa e de diversas ações desenvolvidas no interior da universidade. Nesse sentido, refletiremos a interculturalidade como posição ética necessária na formação do jurista, tendo em vista o relevante papel que a carreira possui no corpo social. Problematizamos a inserção do diálogo intercultural no ensino do direito em entrevistas a diferentes atores do meio jurídico, tanto acadêmicos quanto juristas atuantes. Compreendemos que a colaboração intercultural potencializaria o alcance de diferentes perspectivas de abordagem e soluções para os conflitos que o direito tem por ofício buscar resolver, além de propiciar maior inclusão social a diferentes sujeitos e saberes, até então tratados como “outros” na visão predominante das disciplinas no curso jurídico em geral. Desta forma, uma transformação intercultural no ensino jurídico se impõe para que as matizes multiculturais na sociedade não sejam meramente objetos de estudo, tutela ou assimilação do direito instituído, mas reconhecidas e partícipes da construção do conteúdo científico nas universidades. Forma-se assim uma nova medida de justiça trabalhada a partir das diferenças na formação jurídica.

Palavras-chave: 1. Interculturalidade; 2. Educação jurídica; 3. Filosofia latino-americana; 4. Direito; 5. Crise de paradigmas jurídicos.

RESUMEN

La investigación busca reflexionar sobre el sentido de la propuesta intercultural y su inserción en la formación jurídica universitaria en Brasil. A través de aportes del primado de la ética y de la filosofía latinoamericana, analiza la posibilidad de apertura de la enseñanza jurídica para un pensamiento pautado en la interculturalidad con fundamento en la propuesta de Raúl Fornet-Betancourt, pensador que aborda con profundidad la filosofía intercultural. En esta perspectiva, la investigación demostrará cómo la crisis del paradigma dominante que alcanza la universidad y, en específico, la facultad de derecho, proporciona espacio para el ascenso de teorías y prácticas basadas en las necesidades de grupos histórica y socialmente excluidos y subalternizados en la construcción originaria del saber. El desafío ético que propone la interculturalidad parte de diferentes cosmovisiones - hasta entonces excluidas de la participación igualitaria en la construcción científica del campo jurídico - para pensar de qué forma estos actores sociales identificados como "otros" podrán formar parte de la construcción del conocimiento, de los contenidos de aprendizaje, de la investigación y de diversas acciones desarrolladas en el interior de la universidad. En ese sentido, reflejamos la interculturalidad como posición ética necesaria en la formación del jurista, teniendo en vista el relevante papel que la carrera posee en el cuerpo social. Tratamos de cuestionar sobre la inserción del diálogo intercultural en la enseñanza del derecho en entrevistas a diferentes actores del medio jurídico, tanto académicos como juristas actuantes. Comprendemos que la colaboración intercultural potenciaría el alcance de diferentes perspectivas de abordaje y soluciones para los conflictos que el derecho tiene por oficio buscar resolver, además de propiciar mayor inclusión social a diferentes sujetos y saberes, hasta entonces tratados como "otros" en la visión predominante de las asignaturas en el curso jurídico en general. De esta forma, una transformación intercultural en la enseñanza jurídica se impone para que los matices multiculturales en la sociedad no sean meramente objetos de estudio, tutela o asimilación del derecho instituido, pero reconocidas y participes de la construcción del contenido científico en las universidades. Se forma así una nueva medida de justicia trabajada a partir de las diferencias en la formación jurídica.

Palabras clave: 1. Interculturalidad; 2. Educación jurídica; 3. Filosofía latinoamericana; 4. Derecho; 5. Crisis de paradigmas jurídicos.

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est de réfléchir sur la proposition interculturelle et son insertion dans la formation juridique universitaire au Brésil. Par le biais d'apports de la primauté de l'éthique, on analyse la possibilité d'ouverture d'éducation juridique pour une pensée axée sur l'interculturalité et dont la base principale est la proposition de Raúl Fornet-Betancourt, penseur qui aborde en profondeur la philosophie interculturelle. Dans cette perspective, notre recherche a pour objectif de démontrer comment la crise du paradigme dominant qui atteint l'Université et, en particulier, la faculté de droit, ouvre un espace à l'ascension de théories et de pratiques basées sur les besoins de groupes historiquement et socialement exclus et subalternisés dans la construction originelle du savoir. Le défi éthique que propose l'interculturalité part de différentes cosmovisions – jusqu'alors dans l'impossibilité de participer de manière égale dans la construction scientifique du domaine juridique – afin d'élaborer la manière dont celles-ci, identifiées comme les "autres", pourront faire partie intégrante de la construction de la connaissance, à l'intérieur des contenus de l'apprentissage, de la recherche et des diverses actions développées au sein de l'université. Dans ce sens, nous réfléchissons l'importance de l'interculturalité en tant que position éthique nécessaire dans la formation du juriste et sur le rôle important qu'elle joue dans le corps social. Nous nous cherchons à problématiser l'insertion du dialogue interculturel dans l'enseignement du droit, dans des interviews de différents acteurs du domaine juridique, tant des membres du milieu académique que des juristes en exercice. Nous entendons que l'inclusion de la collaboration interculturelle potentialiserait la portée des perspectives d'approche et de solutions dans les conflits que le droit est chargé de résoudre. En plus d'engendrer de plus en plus une plus grande inclusion sociale de différents sujets et savoirs considérés jusqu'à présent comme « autres » dans la vision prédominante des disciplines de la formation juridique dans son ensemble. Ainsi la transformation interculturelle dans l'enseignement juridique s'impose-t-il pour que ses multicultures soient pas simplement des objets d'étude, tutelle ou assimilation du droit institué, mais qu'elles soient aussi reconnues et qu'elles participent à la construction du contenu scientifique des universités. On formerait ainsi une nouvelle mesure de justice travaillée à partir de la différence dans la formation juridique.

Mots-clés: 1. Interculturalité; 2. L'éducation juridique; 3. Philosophie latino-américaine; 4. Droit; 5. Crise des paradigmes juridiques.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADC** Ação Direta de Constitucionalidade
- AJURIS** Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEEAD** Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho
- CF** Constituição Federal
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CNJ** Conselho Nacional de Justiça
- CNPq** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FGV** Fundação Getúlio Vargas
- FIES** Fundo de Financiamento Estudantil
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LGBTTT** Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
- MEC** Ministério da Educação
- MPF** Ministério Público Federal
- OAB** Ordem dos Advogados do Brasil
- OAB/RS** Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional Rio Grande do Sul
- OIT** Organização Internacional do Trabalho
- PEC** Proposta de Emenda Constitucional
- PPGEDU** Programa de Pós-Graduação em Educação
- PROUNI** Programa Universidade para Todos
- PUCRS** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- SL** Suspensão de Liminar
- STF** Supremo Tribunal Federal
- TRF** Tribunal Regional Federal
- UFRGS** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UnB** Universidade de Brasília
- UNESC** Universidade do Extremo Sul Catarinense
- UNISINOS** Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- UNIRITTER** Centro Universitário Ritter dos Reis

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. POTÊNCIA, EMERGÊNCIA E INSURGÊNCIA DA INTERCULTURALIDADE..	17
2.1. ANTECEDENTES FILOSÓFICOS DA FILOSOFIA INTERCULTURAL.....	18
2.1.1. Ética como filosofia primeira em Emmanuel Lévinas.....	19
2.1.2. Filosofia da libertação de Enrique Dussel.....	32
2.2. POTÊNCIA: A INTERCULTURALIDADE.....	38
2.3. EMERGÊNCIA: INTERCULTURALIDADE NO ENSINO.....	53
2.4. INSURGÊNCIA: INTERCULTURALIDADE NO DIREITO.....	59
3. EDUCAÇÃO JURÍDICA: RAÍZES, PADRÕES E ALTERNATIVAS DE MUDANÇAS.....	67
3.1. RAÍZES DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL.....	67
3.2. PADRÃO NORMATIVO DOMINANTE: A UNIFORMIZAÇÃO DO JURISTA TEÓRICO.....	74
3.3. MUDANÇA NECESSÁRIA: UMA CATARSE INTERCULTURAL PARA O ENSINO JURÍDICO.....	86
4. A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO JURÍDICO.....	89
4.1. A RELAÇÃO DA FACULDADE DE DIREITO E A TEORIA/PRÁTICA INTERCULTURAL.....	90
4.2. A INTERCULTURALIDADE DEFINIDA PELOS JURISTAS: VISÃO E PERSPECTIVAS.....	98
4.3. A PRESENÇA DA INTERCULTURALIDADE NO DIREITO.....	103
4.4. OS SUJEITOS DA TRANSFORMAÇÃO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO JURÍDICA.....	108
4.5. BOAS PRÁTICAS E CONTRIBUIÇÕES DO DIÁLOGO INTERCULTURAL AO ENSINO DO DIREITO.....	114
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A TRANSFORMAÇÃO INTERCULTURAL DA EDUCAÇÃO JURÍDICA.....	121
REFERÊNCIAS.....	129
ANEXOS.....	148
ANEXO I - QUESTÕES SUBMETIDAS AOS INFORMANTES.....	148
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	149
ANEXO III - QUADRO REFERENCIAL DO PERFIL DOS INFORMANTES.....	150

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata do estudo deste local significativo de reprodução da ordem e perpetuação do poder - a faculdade de direito - e a possibilidade de inserir questões e práticas interculturais em suas estruturas. Como diz o filósofo Raúl Fornet-Betancourt (2004b, p. 13): trataremos de empreender uma “búsqueda de las posibilidades de una praxis intercultural en un mundo globalizado que promueve relaciones sociales asimétricas”. Dentro do direito, o marco filosófico utilizado e o monismo que o caracteriza também são reflexos dos grupos dominantes que ordenam as formas de relação entre poder e criação de conhecimento, desenvolvendo desde este paradigma, uma determinada ciência jurídica. É por reconhecer que o sistema educativo “opera como un filtro y una espiral de exclusión de saberes” (FORNET-BETANCOURT, 2004b, p. 22) que se faz necessário abrir a educação jurídica¹ para que esta possa se pensar desde outras perspectivas.

Mais do que questionar o local ou o procedimento pelo qual os futuros juristas apre(e)ndem o *fazer* de sua profissão - o curso jurídico -, buscou-se refletir fundamentalmente *se a interculturalidade pode ser considerada uma ferramenta de transformação do ensino jurídico para responder à pluralidade cultural, étnica e racial existente na sociedade.*

Para tanto, o desenrolar da pesquisa passou também pela abordagem de questões adjacentes, correlatas ao questionamento principal supracitado, como por exemplo: *o que pensam os juristas sobre a interculturalidade? É possível incluir conteúdos e práticas interculturais no ensino jurídico? Como isso poderia acontecer? Qual o papel do professor, do aluno, do gestor e dos movimentos sociais neste desafio? Existem exemplos de boas práticas que poderiam auxiliar na colaboração intercultural dentro da faculdade de direito?*

Desta forma, buscaremos abordar a interculturalidade dentro do ensino do direito como um fundamento que se proponha a impulsionar esta relação ética e dialógica entre diferentes saberes existentes na sociedade. Procurou-se, então, (re)aproximar sujeitos e culturas que atualmente não fazem parte do paradigma ético-filosófico na formação do operador jurídico em nosso país. Assim, enfrentaremos o desafio de *incluir o paradigma insurgente da interculturalidade dentro de um sistema de justiça totalizante e unívoco*, como o sistema de justiça brasileiro vigente, a partir da **educação**. Buscaremos, ao fim, refletir

¹ No presente trabalho iremos nos referir a educação jurídica, ensino jurídico, curso jurídico e faculdade de direito como sinônimos para denominar o local onde ocorre a formação jurídica universitária.

sobre como a interculturalidade propõe perspectivas transformadoras ao ensino jurídico.

Pesquisamos com o enfoque na causa e não nos efeitos dos problemas para atingir uma solução ou algum resultado transformador. Por sua vez, a visão interdisciplinar dos problemas vivenciados em um determinado curso superior não são apenas por ele mesmo solucionados. O direito pode e deve socorrer-se de outras áreas do saber, principalmente daquelas que entendemos ser os seus dois pilares de sustentação: a filosofia e a educação.

Logo, é fundamental pensar esta reformulação na seara da formação jurídica, uma vez que é lá que se inicia o solipsismo potencializado no grande abismo de classe, que divide a maioria dos profissionais juristas da numerosa massa de necessitados de direitos do país. Estes problemas estão intimamente ligados aos outros, como, por exemplo, o privilégio de poder de apenas uma camada social exercendo a justiça, o distanciamento e a gestão burocrática dos problemas complexos da sociedade e o individualismo auto-referente dos representantes do meio jurídico tradicional (SANTOS, 2011a) que, somados, a despeito de estarem naturalizados, formam um grande desafio para o processo ético dentro da universidade e, mais precisamente, da faculdade de direito.

Sob esta problemática, instituir uma abordagem intercultural na formação universitária, sobretudo seus conteúdos programáticos, para que reflitam o que há de insurgente na própria filosofia latino-americana e naqueles saberes oriundos de grupos invisibilizados como indígenas, negros, comunidade LGBTQTT, imigrantes, refugiados e, em sentido amplo, dos movimentos sociais², para citar alguns exemplos, pode trazer consequências benéficas, principalmente se voltados para a integração³ desses segmentos sociais emergentes, que até hoje se encontram largamente excluídos desta participação.

A pesquisa reflete, também, uma luta por um conteúdo mais representativo àquilo que forma o povo brasileiro, latino-americano e originário. Considerando que a população do continente não é formada apenas por descendentes de europeus, que em sua grande maioria foram trazidos para a América mediante programas que “estimulavam” a migração de pobres e miseráveis no seus países de origem, mas também por um povo de diversas matizes, que por

² Por movimentos sociais, entendemos com Maria da Glória Gohn (2011, p. 335) como “[...] ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas.”

³ Integração não significa, necessariamente, uma postura assimilacionista por parte da cultura majoritária. Em outras palavras, se trata de um processo dialógico simétrico e não de captação, apropriação ou incorporação culturais. É nesse sentido que a expressão “integração” será utilizada neste trabalho.

sua constante opressão se organiza em movimentos sociais e colocam em pauta a conquista de cada vez mais direitos.

Em sua metodologia, a pesquisa desenvolvida tratou de ouvir professores, profissionais do direito e alunos que estão envolvidos com a interculturalidade, por suas origens, por suas áreas de estudo ou atuação. Para todos os entrevistados, a interculturalidade é algo que os atravessa em sua formação ou em sua prática profissional e, por isso, puderam contribuir com opiniões, propostas e críticas a respeito do desafio de implementá-la no ensino jurídico.

Foram seis os entrevistados da presente pesquisa, divididos em dois grupos de três integrantes: um primeiro grupo com profissionais do direito, constituído por um advogado, uma defensora pública estadual e um procurador da república; e um segundo grupo de apenas acadêmicos, constituído por dois professores e um estudante. Todos responderam a um questionário semi-estruturado com 15 (quinze) perguntas/provocações, que se encontram reproduzidas no Anexo I.

A seleção dos entrevistados, doravante chamados *informantes* e numerados de acordo com o quadro aposto no Anexo III, não foi aleatória. No primeiro grupo, escolhemos três juristas atuantes na área de direitos humanos, direitos emergentes e defesa de grupos marginalizados. Assim, colhemos a opinião de um procurador da república (informante 01), acostumado a intervir em processos de reconhecimento de territórios de povos originários, nos quais a demanda por um olhar intercultural é latente porém pouco utilizada pelos juízes encarregados dos julgamentos; a de um advogado militante das causas indígenas (informante 02), cujo trabalho consiste em defender judicialmente estas comunidades, tanto em ações possessórias quanto na esfera penal, uma vez que o sistema de justiça ainda é muito utilizado pelo Estado para criminalizar e expulsar os povos originários de suas terras e, por fim, colhemos a visão de uma defensora pública estadual (informante 03), cujo ofício compreende a defesa incansável e digna em juízo das camadas financeiramente vulneráveis da sociedade.

Já o grupo dos acadêmicos contou com dois professores (informante 04 e informante 05) atualmente vinculados e lecionando disciplinas propedêuticas em faculdades de direito e ainda, como referido acima, intimamente ligados às discussões e à prática da interculturalidade. Este grupo ainda foi composto por um aluno da faculdade de direito (informante 06), do quinto semestre, que ingressou por meio das cotas para autodeclarados indígenas e pôde falar desde o seu ponto de vista sobre as dificuldades e conquistas que os

cotistas enfrentam no ensino jurídico de hoje.

Assim, cumpre ainda destacar que todas declarações colhidas sobre o ensino jurídico, interculturalidade, justiça social, entre outros assuntos relacionados ao presente trabalho junto aos informantes irão compor de forma orgânica todos os tópicos desta dissertação, de acordo com a pertinência para cada um dos pontos abordados.

Todas as conversas foram transcritas e/ou colhidas por declaração espontânea e isolada e serão utilizadas em anonimato, de acordo com termo de livre consentimento (Anexo II). A preservação de suas identidades foi uma das garantias dadas aos entrevistados para se sentirem completamente à vontade para falar, descrever e criticar tudo aquilo que reputavam importante para contribuir na avaliação da interculturalidade e sua importância dentro do ensino jurídico e na atividade profissional do jurista.

Adicionalmente, utilizamos referenciais bibliográficos, em pesquisa que foi ampliada após a apresentação do projeto e as sugestões colhidas naquela defesa. Livros que ousaram não apenas descrever e questionar as injustiças vigentes, mas que privilegiaram o *pensar* a partir da América Latina e seus problemas mais profundos e urgentes. Portanto, de fato iremos nos amparar em pensadores que fazem esta leitura e esta crítica não apenas desde a interculturalidade mas também a partir da pós-colonialidade.

Nessa esteira, em que buscamos apresentar contribuições e alternativas ao modelo vigente de ensino jurídico, o presente trabalho inicia com uma reflexão sobre as potências, emergências e insurgências desta proposta intercultural, avaliando-a em suas raízes teóricas, centradas na filosofia de Emmanuel Lévinas e Enrique Dussel, bem como apresentando o caráter descritivo e conceitual da interculturalidade como ética para a América Latina, centralizada na obra do filósofo cubano Raúl Fornet-Betancourt e na eticidade intercultural do pensador chileno Ricardo Salas Astraín. Por fim, neste primeiro capítulo, avaliamos as possíveis aproximações teóricas entre a interculturalidade e a educação e entre a interculturalidade e o direito.

Para descrever o local onde a interculturalidade deverá ser implementada, ou seja, o *locus* onde se objetiva e desenvolve a pesquisa - a faculdade de direito no Brasil -, abordaremos brevemente o histórico do ensino jurídico, o padrão normativo dominante das faculdades de direito e o seu esgotamento nos últimos anos, os problemas e crises históricas que levaram a esse esgotamento e a necessidade de ouvir e implementar novas práticas no

ensino jurídico. Por fim, como último tópico do capítulo, vamos trazer a reflexão gramsciana sobre o conceito de catarse e como isto seria necessário e adequado para o ensino jurídico poder realizar as transformações necessárias para avançar em sua conformidade com a mudança social em prol de uma sociedade mais justa.

Para finalizar o trabalho, fizemos o entrelaçamento das suas análises anteriores: como a interculturalidade pode se inserir no ensino jurídico. Primeiro, expomos uma análise sobre se a prática intercultural já ocorreu ou ocorre de alguma forma hoje nas faculdades de direito, ou seja, suas formas mesmo que muito incipientes de manifestação. A seguir, elencamos a visão dos profissionais e acadêmicos do direito sobre a interculturalidade. Isto é, as respostas dos entrevistados será considerada para mostrar como a interculturalidade é vista e como ela pode ser abordada pelos juristas. Na sequência, ressaltamos a importância da colaboração intercultural para o ensino jurídico, com base em referenciais teóricos e com base nos depoimentos colhidos. Adiante, conjecturamos sobre os papéis dos atores envolvidos na realização da prática intercultural no ensino jurídico: o jurista, o professor, o aluno, o gestor e os movimentos sociais. Por fim, nesse capítulo, trouxemos as contribuições que a filosofia e prática intercultural possuem para o ensino jurídico, incluindo sugestões de boas práticas para sua concretização dentro do curso de direito.

Como fechamento, a partir da reflexão trazida pelo fundamento da proposta intercultural, pelo panorama do ensino jurídico e, ao cabo, pela sobreposição da interculturalidade na educação jurídica, a título de conclusão e como abertura a novos questionamentos a partir desta pesquisa, buscamos responder se o ensino jurídico pode ser modificado pela proposta intercultural, por meio de disposições práticas e dirigidas a cada um dos atores envolvidos com a faculdade de direito.

Por fim, como diria o saudoso Prof. Luis Alberto Warat (1990), texto é provocação e atravessar um texto é aceitar desafios, um empreendimento repleto de possibilidades, nunca de certezas. Nessa perspectiva, há um desafio posto neste escrito, que passa por utilizar a interculturalidade para transcender a retórica do ensino jurídico. Trata-se de um caminho contramajoritário e por isso, árduo, mas muito importante e necessário, como veremos a seguir. Estão todos convidados a atravessarmos juntos esta proposta e enfrentar este desafio a partir de agora.

2. POTÊNCIA, EMERGÊNCIA E INSURGÊNCIA DA INTERCULTURALIDADE

Neste primeiro capítulo faremos uma passagem pelos fundamentos e os alicerces filosóficos da interculturalidade, suas definições possíveis e suas relações com a educação e o direito. Em um primeiro momento, mostraremos as raízes filosóficas da proposta intercultural, a partir da abordagem ética trazida por Emmanuel Lévinas que, de certo modo, inaugurou um novo olhar sobre toda a filosofia ocidental, abrindo possibilidades para pensarmos uma ética sob uma perspectiva de profunda abertura ao “outro”.

Logo após, passaremos pela filosofia da “Nossa América”, centrada na leitura feita por Enrique Dussel, referência para *pensar* a condição latino-americana. O caminho trilhado por Dussel, buscando uma filosofia genuína e libertadora também tem forte ligação com o que veio a se tornar a filosofia intercultural pensada a partir da experiência do continente latino-americano.

A seguir, apresentaremos a própria interculturalidade, centrada nas obras de Raúl Fornet-Betancourt e Ricardo Salas Astraín. Eventualmente outros filósofos e filósofas serão citados para auxiliar na demarcação e entendimento do que se refere a interculturalidade sem perder a centralidade nestes dois pensadores referenciais para as análises, por terem obras reconhecidas e muito referidas na temática intercultural latino-americana.

Ao final do capítulo, apresentaremos dois tópicos para relacionar a interculturalidade com a área educacional e a área jurídica, demonstrando como tanto em práticas como em produções específicas nestes dois campos do saber há elementos e conexões interculturais em pleno desenvolvimento.

2.1. ANTECEDENTES FILOSÓFICOS DA FILOSOFIA INTERCULTURAL

Tendo em vista que a interculturalidade, em seu aspecto teórico e filosófico, possui diversas fontes e influências, faz-se necessário tratar sobre os principais expoentes dessas origens. Em específico, se torna importante trazermos aqueles pensadores ou teorias filosóficas que serviram como amparo inicial para se desenhar os primeiros traços do diálogo intercultural voltado para a realidade na América Latina.

De fato não são apenas dois os filósofos que fundamentaram estes estudos teóricos da filosofia intercultural. No entanto, é inegável a grande influência de Emmanuel Lévinas e Enrique Dussel, constantemente citados e referenciados pelos responsáveis pela gênese teórica da interculturalidade latino-americana. Assim, optamos por trazer não apenas as linhas gerais do pensamento de cada um, mas em específico aquilo que foi o mais pertinente para a interculturalidade dentro da obra de Lévinas e Dussel. Obviamente, estes dois tópicos não se propõem a esgotar qualquer um dos assuntos tratados e relacionados entre a filosofia dos autores e a interculturalidade, mas sim busca servir tão somente para mostrar duas das bases fundamentais em que se assentam a filosofia intercultural de Raúl Fonet-Betancourt e contextualizá-la tanto filosófica quanto historicamente.

2.1.1. Ética como filosofia primeira em Emmanuel Lévinas

*A relação entre o próximo e o terceiro não
pode me ser indiferente, a mim, que me
aproximo. É necessária uma justiça entre os
incomparáveis.*
Emmanuel Lévinas

Entre os antecedentes filosóficos que iremos resgatar para trabalhar a interculturalidade no ensino jurídico, a primeira e mais importante, por seu caráter original, essencial e epistemológico, é a da insígnia “*ética como filosofia primeira*”, delineada pelo filósofo Emmanuel Lévinas em sua principal obra intitulada “Totalidade e Infinito”, publicada no ano de 1961.

Nascido em 1905, na Lituânia, em uma família judaica, foi vítima do *Shoah*, tendo sido preso durante a Segunda Guerra Mundial. Teve alguns membros de sua família perseguidos e assassinados pelo nazismo. Com o fim do conflito, se estabeleceu na França, onde se naturalizou e começou a produzir filosofia a partir de estudos da fenomenologia de Husserl, da ontologia em Heidegger, sob influência dos escritos de Martin Buber (1923), entre outros. Foi professor universitário e publicou uma série de livros filosóficos, vindo a falecer em 1995.

Em sua obra, Lévinas rompe com a lógica solipsista que impera na filosofia ocidental⁴, primando o próprio pensar e o saber pela relação com o próximo, o “outro”. Em outras palavras, converteu a “fenomenologia na direção de uma transcendência radical no interesse pelo ‘outro’” (ZIELINSKI, 2002, p. 162). Uma relação permeada por uma ética tida como uma “filosofia primeira”, aberta pela relação com o “Outro” que se revela pelo rosto, na relação *face-a-face*, que perpassa o próprio ser e inaugurando uma responsabilidade entre os sujeitos que se interpelam.

Esta análise logo se depara com o forte fundamento filosófico e ontológico do conceito “ética”, cuja origem vem da Grécia antiga⁵, derivado de *ethos* como aquilo que

⁴ O termo deriva do latim solus (só), + ipse, (mesmo), + "-ismo". A base do conceito solipsista é a negação de tudo aquilo que esteja fora da experiência do indivíduo.

⁵ Em posicionamento questionador à matriz filosófica utilizada e acriticamente repetida e sacralizada pelo Ocidente, Enrique Dussel (2004) refere que *el helenocentrismo es el padre del eurocentrismo*.

pertence ao "bom costume", "costume superior", ou "portador de caráter". Este modo de filosofar grego antigo trouxe diferentes especificidades ao pensar como, por exemplo, a prevalência do discurso e a crença na possibilidade alcançar a verdade e o real por meio do método lógico, filosófico e racional. Tudo isso, se deve à própria característica sócio-histórico-cultural da Grécia antiga. Lévinas estava atento para isso e, principalmente para as limitações da própria linguagem. Em sua obra, assinala que nem sempre os conceitos conseguem exprimir tudo aquilo que o filósofo quer atribuir como sentido para alguma reflexão. Isto é, Lévinas sabia que teria que partir de alguns conceitos cunhados naquele momento histórico, por ser o berço da própria filosofia ocidental, para poder (re)contorná-los e redefini-los com outras formas. É dessa maneira que Lévinas se ancora em elementos da história da filosofia ocidental, sem negar sua importância, contudo faz um movimento de *ir além*, pois percebe que esta tradição carrega a centralidade de todo seu discurso no Eu.

Nas palavras de Lévinas (1999, p. 67):

A este cuestionamiento del Mismo - que no puede hacerse en la espontaneidad egoísta del Mismo - se efectúa por el Otro. A este cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del Otro, se llama ética. El extrañamiento del Otro - su irreductibilidad al Yo - a mis pensamientos y a mis posesiones, se lleva a cabo precisamente como un cuestionamiento de mi espontaneidad, como ética. La metafísica, la trascendencia, el recibimiento del Otro por el Mismo, del Otro por Mí, se produce concretamente como el cuestionamiento del Mismo por el Otro, es decir, como la ética que realiza la esencia crítica del saber. Y como la crítica precede al dogmatismo, la metafísica precede a la ontología.

Assim, Lévinas constituirá sua reflexão sobre a ética, não como um mero conceito a ser desenvolvido. Para Lévinas, ética é o princípio de uma nova compreensão das relações humanas. Tanto que até hoje o autor franco-lituano é reconhecidamente um dos filósofos que mais se esforçou por questionar e redefinir o significado da ética. Seus estudos instigaram uma nova postura em relação ao que se entende por posicionamento ético, gerando um sem-número de trabalhos e pesquisas a partir de sua obra.

Nessa perspectiva, o filósofo denuncia a lógica solipsista como limitadora do próprio pensar. Ou seja, o solipsismo centrado no “Eu” impediria o reconhecimento e a responsabilidade inafastável que se deve ter pelo próximo, ou seja, pelo “Outro”.

Com efeito, em sua principal obra, assim se refere aos objetivos da filosofia:

“Filosofía del poder, la ontología, como filosofía primera que no cuestiona el Mismo, es una filosofía de la injusticia” (LÉVINAS, 1999, p. 70). Em outras palavras, a filosofia deve questionar o “Eu”, ou seja, a origem de seu filosofar, de seu próprio pensamento, que ao fim e ao cabo, é o próprio sujeito. Sem isso, haverá injustiça, uma injustiça para a relação com esse “Outro”.

Como nos ensina Sidekum (2015, p. 207):

O pensamento de Lévinas possibilita a ruptura para com a totalidade. Isso é o ponto de partida de todas as exigências para uma civilização que se fundamenta na ordem de ser comunidade. Quando o discurso for sobre justiça e verdade, isso significa dar ouvidos ao pobre, ajudar ao oprimido para que ele descubra o caminho da libertação através de uma educação libertadora.

A ruptura é com a totalidade imposta pelo eurocentrismo e pelo cânone filosófico. Para isso, uma postura renovada é a de ouvir aqueles tratados historicamente como “Outros”. Nesse passo, a filosofia é essencialmente ética ou, em outros termos, a ética é tida como a filosofia primeira. Antecedente e originária de todo e qualquer outro pensamento e conhecimento, filosófico ou não. Reorganiza a ordem das prioridades, colocando a relação com o “Outro” no plano principal e a relação do “Mesmo” consigo próprio em plano secundário.

Nesta perspectiva, o que Lévinas entende por conhecimento? Para esclarecer este ponto, reproduzimos o seguinte trecho:

Mientras saber, el pensamiento es el modelo por el cual una exterioridad se encuentra en el interior de una consciencia, el saber es una relación del Mismo, con el otro en que el otro se reduce ao Mismo y se despoja de su alteridad en que el pensamiento se refiere a otro, más en que el otro ya no es otro, sino que es el mismo, iyá mio [...] (LÉVINAS, 1999, p. 14).

Isto é, o saber e o conhecimento filosóficos se encontram historicamente centrados no Mesmo. Esse “Mesmo” é o próprio sujeito que faz filosofia, que pensa e conclui todos os fenômenos e acontecimentos filosóficos a partir de si. É a lógica da razão cartesiana que, para Lévinas, está mais do que superada e deve ser ultrapassada por uma filosofia pautada na ética e na responsabilidade com o “Outro”.

O racionalismo cartesiano e sua forma de conhecimento buscou um meio pelo qual

constantemente tivesse que se explicar e se tornar um método para conseguir validade/aceitação. Na sociedade industrial, não haveria sobrevivência para a subjetividade se não houvesse se preocupado com esquematizar seus problemas e enquadrar suas aporias em questões tecnicistas, logicamente simples e viáveis, que historicamente foram utilizados como instrumentos de controle social. Assim, esta técnica raciocinável divide o mundo em civilizado e não-civilizado, rejeitando e ignorando aqueles sujeitos que entendem como plenamente possível uma constituição do saber fora dos padrões da razão estabelecidos.

Todavia, a razão erigida desse movimento filosófico é colocada em xeque por Lévinas. Para o filósofo, mais do que ser um parâmetro de fundamentação do conhecimento, a razão deve auxiliar ao homem a fazer questionamentos e efetivar a justiça: “La esencia de la razón no consiste en asegurar al hombre un fundamento y poderes, sino en cuestionarlo y en invitarlo a la justicia.” (LÉVINAS, 1999, p. 110-111).

Nesse passo, justamente, para Lévinas, o conhecimento é o desapegar-se dessa identidade enquanto “Mesmo”, dessa razão cartesiana, libertando-se da compreensão de que apenas o “Eu” se forma sozinho, mas que há intersubjetividades traçando o ser, advindas em grande escala, da relação ética com o “Outro”.

Ou ainda como assinala o filósofo Theodor W. Adorno (2001, p. 203): “A inteligência é uma categoria moral”. O que nos conduz a necessidade de utilizar o intelecto para buscar as melhores e mais adequadas formas de relacionar-se com esse “Outro” e resolver os conflitos emergentes entre “Mesmo-Outro”.

Assim, Lévinas explica que:

la crítica no reduce lo Otro al Mismo como ontología, sino que cuestiona el ejercicio del Mismo. Un cuestionamiento del Mismo - se efectúa por el Otro. A este cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del Otro, se llama ética. (LÉVINAS, 1999, p. 67).

O que Lévinas quer dizer, em nosso ponto de vista, é que a crítica deve colocar a esta pessoa, que tem o poder de chamar e falar pelo “Outro”, um questionamento central: não está subsumindo ao “Outro” ao invés de acolhê-lo a partir de sua espontaneidade? Esse repensar a postura perante o “Outro” seria a ética.

Em outras palavras, ainda:

O ser-para-o-outro é a contracorrente ao eu, que se encontra no *ser-para-si* ou *ser-no-mundo*. Trata-se, essencialmente, segundo Lévinas, de conhecimento moral, pensar moral, de bondade, diaconia, substituição (representação) de justiça. (SIDEKUM, 2015, p. 145).

Portanto, para Lévinas a filosofia ocidental, a qual o filósofo chega a definir como um “egologia”, apresenta-se como uma ontologia, isto é, uma redução do “Outro” ao “Mesmo” (LÉVINAS, 1999). Por sua vez, a ética seria o conceito que questiona a essa redução, que coloca em questão o império do “Mesmo” sobre o “Outro”. Nesse marco da relação face-a-face, surge a alteridade como a própria origem da relação entre as pessoas.

A alteridade é exatamente esse “Outro” que para o “Mesmo” será sempre um estrangeiro. Jamais o “Mesmo” chegará a sentir o que o “Outro” sente. Ou ainda, jamais saberá integralmente as razões pelas quais faz o que faz ou diz o que diz. Isso é parte exclusiva do outro a que o “Mesmo”, enquanto ser, pode apenas supor. Aprender não significa, então, subsumir ou subjugar, mas sim compreender e acolher.

Essa saída do “Eu” solipsista é descrita nas palavras de Melo (2002, p 18):

O Eu não é uma totalidade em si mesmo, ele é um ser sem mundo, um existente sem tempo e sem repouso no conceito. A relação ética é o ponto de partida e chegada da reflexão levinasiana. [...] Exige o abandono do Mesmo da condição de condutor da racionalidade; exige que o Eu abandone seu lugar privilegiado e se torne responsável, servidor, incapaz de matar ou de reduzir o outro num conceito.

Incondicionalmente, o “Outro” merece respeito e sua existência me faz devedor de responsabilidade. Seu rosto o coloca como digno de uma postura ética que o “Mesmo” não se pode furtar de reconhecer. Assim como o “Eu” é um ser cujos pensamentos e essência só mesmo esse “Eu” pode vivenciar, o “Outro”, a partir de suas próprias características, também o é.

Assim, o rosto é anunciador de que há algo maior (infinito) na relação do olhar, do “Eu” e do “Outro” que se encontram. Este infinito é o que instaura a ética. É o que diferencia, para Lévinas, a simples relação entre duas pessoas, da relação que é, fundamentalmente, ética. Esse encontro no qual a filosofia de Lévinas se centra é, ele mesmo, fundado pela ética. Isto é, é esse encontro condicionado pela própria ética, que surge ao estar *diante de* um “Outro” que

é, no sentido levinasiano, estar *para* o “Outro”. Assim explica Lévinas (1997, p. 1):

A ética não aparece aqui como suplemento de uma base existencial prévia; é na ética entendida como responsabilidade que se funda o próprio núcleo do subjetivo [...] a responsabilidade não é um simples atributo da subjetividade, como se esta já existisse nela mesma, antes da relação ética. A subjetividade não é um para si; ela é, ainda uma vez, inicialmente para o outro.

Ou seja, a ética é mais do que uma característica da relação do “Eu” com o “Outro”, mas antes que isso ela é o que constitui a própria relação. Assim, a ética é a prática da responsabilidade para com esse “Outro”. O “Outro” é sempre outro, por isso é impossível atribuir-lhe qualquer estereótipo ou prejulgamento. Por consequência, foge ao “Mesmo” qualquer possibilidade de assimilação desse “Outro” em seus próprios (pré-)conceitos.

Nas palavras de Chalier (1993, p. 80), a ética ocorre:

Anteriormente à livre escolha de uma consciência que se decide, eventualmente, a trabalhar a favor de outrem, antes, portanto, de toda a tomada de posição autônoma, ressoa com efeito um apelo que ordena converter a sua vida a essa obra, para que ela mereça o nome de humana.

A ética não vem antes do próprio pensar, ela é a filosofia mesma que fundamenta todo e qualquer ato para com outrem. O “Outro” é o chamamento à ética. O olhar que fita e se dirige ao “Mesmo” é a lembrança de que existe uma relação vinculada ao infinito e que nessa relação há o chamado à responsabilidade. Assim, a relação que se estabelece entre estes sujeitos é fundamentalmente ética, cujo imperativo mínimo - anunciado pelo rosto⁶ - é o de *não matar* ou, em outras palavras, não deixar que o “Outro” morra (LÉVINAS, 1988). É o rosto que coloca ao “Mesmo” em relação ao ser (LÉVINAS, 1999). O rosto é o início da inteligibilidade e por demandar responsabilidade (LÉVINAS, 1983), é a demanda por não-violência por excelência (LÉVINAS, 1999).⁷

Noutros termos, a relação ética com esse “Outro”, para Lévinas, “introduce una dimensión de la trascendencia y nos conduce hacia una relación totalmente diferente de la experiencia en el sentido sensible del término, relativo y egoísta.” (LÉVINAS, 1999, p. 207).

⁶ “[...] la presentación del rostro me pone en relación con el ser. El existir de este ser [...]” (LÉVINAS, 1999, p. 222).

⁷ Com efeito, explica Lévinas (1999, p. 232): “En el recibimiento del rostro la voluntad se abre a la razón”. Logo, o “Mesmo” não seria sequer livre para negar essa responsabilidade ao “Outro”.

Este imperativo ético como filosofia primeira no relacionamento com o “Outro”, repercute numa transformação na forma com que este “Outro” é visto, percebido e recebido pelo “Mesmo”. Assim afirma Souza (2004, p. 58):

[...] preciso reiniciar o processo de compreensão do mundo no qual o encontro se deu, já que minhas representações e cosmovisões, suficientes que eram para o conforto de minha anterior posição lógica, são incapazes de tratar o acontecimento que o surgimento do outro em meu mundo significa.

Isto é, como dito também anteriormente, essa nova concepção do “Outro” é tão central e transformadora na abordagem filosófica, que é o que caracteriza a crítica feita por Lévinas à filosofia especificamente centrada e pautada pelos sentimentos e leituras do “Mesmo”. Notadamente, nas palavras do próprio Lévinas (2004, p. 242):

Esta inversão humana do em-si e do para-si, do ‘cada um por si’, em um eu ético, em prioridade do para-outro, esta substituição ao para-si da obstinação ontológica de um eu doravante decerto único, mas único por sua eleição a uma responsabilidade pelo outro homem – irrecusável e inacessível – esta reviravolta radical produzir-se-ia no que chamo encontro do rosto de outrem. Por trás da postura que ele toma – ou que suporta – em seu aparecer, ele me chama e me ordena do fundo de sua nudez sem defesa, de sua miséria, de sua mortalidade. É na relação pessoal, do eu ao outro, que o ‘acontecimento’ ético, caridade e misericórdia, generosidade e obediência, conduz além ou eleva acima do ser.

O “Outro” adquire a característica daquele sujeito que não está em paridade de condições com o “Mesmo”, mas sim que realmente demanda uma responsabilidade desse interlocutor. Lévinas reafirma assim a ética dessa relação: “La relación con el Otro o el Discurso es una relación no-alérgica, una relación ética [...] Viene del exterior y trae más de lo que contengo.” (LÉVINAS, 1999, p. 75).

Ao trazer mais do que o “Mesmo” possui, essa relação passa a ser fonte de aprendizado e novas perspectivas para a própria vida. Abandona-se a ideia objetiva sobre a outra pessoa para inaugurar uma relação aberta para o diálogo e acolhimento. Ou seja:

[...] consiste en poner en duda la inextirpable convicción de toda la filosofía que afirma que el conocimiento objetivo es la última relación de la trascendencia, que el Otro - aunque diferente de las cosas - debe ser objetivamente conocido, aún cuando su libertad frustre esta nostalgia del conocimiento. El sentido de nuestro discurso consiste en afirmar no que el otro escapa siempre al saber, sino que no tiene ningún sentido hablar aquí de conocimiento o ignorancia, porque la justicia, la trascendencia por

excelencia y la condición del saber no es de ninguna manera, como se pretende, una *noesis* correlativa de un *noema* (LÉVINAS, 1999, p. 112).

Em outras palavras, não há objetivação do “Outro” em Lévinas. O que é percebido pelo “Mesmo” não corresponde ao resultado do ato de perceber. O percebido pelo “Mesmo” somente pode ser devido às suas próprias percepções. O “Outro” é absolutamente outro.

Conforme Carrara (2010, p. 184-185): “No face-a-face ético, o eu e o outro se acham vinculados por uma responsabilidade infinita que convoca a resposta do eu”.

Estas considerações a respeito do “Outro” que não é reduzido ao que o “Mesmo” percebe ou entende que esse “Outro” pode ou deve ser foram preponderantes para o desenvolvimento da filosofia latino-americana. Lévinas elenca categorias como a de “Outro”, que implica no reconhecimento do “rosto”, na consideração da “responsabilidade” e da “ética” como filosofia primeira que serão posteriormente utilizadas pelos filósofos da “Nossa América” para pensar a própria filosofia que parte de um estar em uma parte do mundo subvalorizada, considerada não-ser. O foco se dará na tentativa de reverter a conceituação e subjugamento que os colonizadores fizeram da população autóctone do continente, assim como do próprio povo escravizado e oprimido nos anos que seguiram ao “descobrimento” do americano. Esse giro não apenas dá ensejo a uma filosofia que modifica completamente a maneira de pensar e tratar os sujeitos, principalmente aqueles vítimas dos (pré-)julgamentos da história, mas propicia uma abordagem ampliada dos próprios direitos humanos.

Remete a questionarmos a legitimidade de uma determinada cultura julgar e/ou submeter a qualquer outra, como fizeram os europeus que aqui chegaram e se instalaram, passando até mesmo a doutrinar aos indígenas com a fé católica (!), punindo aqueles que não se convertiam⁸.

Esta ideia remonta à conclusão que na filosofia ocidental de matriz europeia, o “Outro” ficou reduzido ao Eu, ao “Mesmo”, numa realidade em que esse “Mesmo” poderia

⁸ Nesse sentido, veja-se o texto da instrução da Coroa Espanhola em relação ao tratamento aos indígenas no advento da segunda viagem de Cristóvão Colombo: “Primeramente, que como seáis en las dichas islas, Dios queriendo, procuréis con toda diligencia de animar e atraer a los naturales de las dichas Indias a toda paz e quietud, e que nos hayan de servir a estar so nuestra señoría e sujeción benignamente, e principalmente que se conviertan a nuestra fe católica y que a ellos y a los que han de ir a estar en las dichas Islas sean administrados los Santos Sacramentos por los religiosos e clérigos que allá están en fueren, por manera que Dios Nuestro Señor sea servido, y sus conciencias se aseguren.” (STAVENHAGEN, 1988, p. 14).

tirar a vida ou escravizar ao “Outro”, desde que isso esteja dentro do ordenamento legal e moral de sua própria cultura.

Como vimos anteriormente, em contrapartida a isso, Lévinas propõe resgatar a relação com o “Outro” em que a responsabilidade e consideração por esse “Outro” conformam uma metafísica que o define. A esta metafísica, Lévinas denomina infinito e “tem um lugar privilegiado por ser, antes de tudo, um desejo de exterioridade, desejo este que moveria todo discurso, filosófico ou não.” (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 154).

Assim, demonstra o perigo do solipsismo excludente, pois nele se elege internamente o que e quem é digno de ser respeitado. Lévinas questiona essa filosofia centrada, pretensamente neutra, que pressupõe o privilégio dos homens e da razão. A razão pode não ser somente boa. De fato, a razão é uma construção social que, em grande parte, é influenciada pela ideologia dominante. Não é necessário grande esforço de resgate histórico para vislumbrar que é justamente esse pensamento que tem nos levado ao mundo que vivemos hoje, numa completa opressão econômica, social e existencial aos povos originários e suas culturas, assim com a muitas outras culturas periféricas.

Com efeito, nessa toada, a sempre presente XI tese sobre Feuerbach: "Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo." (MARX, 1999) segue desafiadora. O Estado não deixou de reconhecer a normatização dos direitos humanos mais elementares para o cidadão. Ou seja, não deixou de pensar e prever o que deve ser feito, o “dever ser”. No entanto, o grande problema tem sido a concretização dessas *promessas*. A ideia da positivação dos direitos humanos é insuficiente no pensamento de Lévinas, uma vez que para realizar a caridade, que é um ato de misericórdia e de justiça, não é necessário nenhuma lei escrita, pois sua efetivação se perderia na burocracia estatal. Este tipo de relação benevolente para com o “Outro”, que vem ao defrontarmos o seu “rosto”, é um imperativo da ética, e é nesse campo que deve ser trabalhada (LÉVINAS, 1988).

Esta reflexão nos remete à própria questão ética, que diferente de ser imposição prescritiva dentro do ordenamento social ou legal vigente, é uma composição da própria subjetividade do sujeito, desse “Mesmo”. Nesse sentido, como atitude própria de uma pessoa ou de um determinado grupo ou sociedade, nada mais adequado do que a educação para estabelecê-la.

Sidekum (2015, p. 136) é certo em explicar o advento da alteridade ética para com a justiça:

Desde esta exigência ética pela alteridade, eu sou devedor de justiça ao outro infinitamente, sendo que pela perspectiva da Filosofia e da Teologia da Libertação pode-se ler em Lévinas: ‘O Deus que precedeu, não é a imagem originária, da qual o rosto seria a cópia. Ser segundo a imagem de Deus, não significa ser ícone de Deus, mas encontrar-se no seu traço’. Pois ao trilhar o caminho do traço do outro, nos aproximamos ao tema da revelação do outro.

Vemos aqui uma reflexão sobre a justiça, sendo que o “Mesmo” é sempre devedor de justiça ao “Outro”, que se desvela com seu “Rosto” e assim mostra a sua verdade. Ser à imagem de Deus, para Lévinas, logo ser justo, significaria seguir esse caminho de abertura ao “Outro”.

Este tema é também referido por Souza (1999, p. 152):

A verdade do Outro é determinada pela Ética, é uma verdade Ética, um questionamento Ético ao Mesmo. A verdade ética exige uma resposta – uma responsabilidade - ética. Essa resposta ética principia pela negativa do jogo totalitário: a liberdade não pode mais ser “absolutamente” livre, sem que se perca imediatamente seu status de liberdade. Liberdade significa, agora, ouvir e responder à exigência ética que transparece na presença do Outro infinito. Eu sou livre para oferecer minha resposta – minha resposta justa – à questão da alteridade do Outro. A justiça é quem conduz, a partir deste ponto, a minha liberdade: eu sou absolutamente livre para colocar meu Eu à disposição do encontro com o Outro, ou seja, para ser responsável. O núcleo de minha liberdade não é ela mesma, e sim a possibilidade fundamental de engajá-la a serviço da justiça para com o Outro. O sentido de minha liberdade consiste, portanto, em escapar à tautologia fechada da auto-legitimação.

Logo, para Lévinas, a justiça está relacionada à consideração do terceiro na relação com esse “Outro”. Quem seria o terceiro? “El tercero es otro distinto que el prójimo, pero es también otro prójimo, es también un prójimo del Otro y no simplemente su semejante.” (LÉVINAS, 2003, p. 236). Desta forma, a justiça ocorre quando a relação com o “Outro” recebe a presença de mais uma pessoa: o terceiro. A partir daí, nasce uma nova responsabilidade, maior, sob o encargo do “Mesmo”.

A partir daí, autores começaram a pensar a política em Lévinas. Muito embora esse não tendo sido o seu foco principal, seus escritos ensejaram muitas reflexões sobre como

poderia ser uma relação política e justa, a partir de seus primados éticos. Nesse sentido, para Lévinas a própria política deve ser submetida à ética. Nega-se, portanto, em Lévinas, a autonomia da política e reconhece-se a constante tensão desta com a ética (CARRARA, 2010).

Estas abordagens, sobre o “Outro”, a “Justiça” e a política em Lévinas nos convidam a pensar a condição latino-americana. Conforme citado acima, a filosofia levinasiana foi um marco para a própria filosofia do nosso continente, onde muitos pensadores se debruçaram sobre as obras do autor franco-lituano para ressignificar aspectos muito próprios de nossos países:

Papel decisivo nessa viragem de perspectiva foi jogado pela obra *Totalidade e Infinito* de E. Lévinas, cujo efeito sobre o grupo argentino foi kantianamente descrito por Dussel como o ‘despertar de um sono dogmático’. Com Lévinas, os argentinos despertam para a ‘maravilha da exterioridade’ da América Latina em relação ao mundo europeu-ocidental. Segundo Manfredo Araújo Oliveira, esse despertar acaba abrindo a possibilidade de constituição de um filosofar próprio a partir da América Latina, na medida em que contribui para a destruição dos ‘obstáculos’ que impedem o filósofo de ‘ouvir a voz *do outro*’, isto é, do povo latino-americano, que é pobre. (SANTOS, 2003, p. 149).

Sendo assim, o que gostaríamos de salientar em seu pensamento e que será relevante na construção das ideias a seguir, é que, com suas categorias filosóficas, Lévinas contribuiu muito para o desenvolvimento da Filosofia da Libertação, influenciando principalmente a Enrique Dussel. Ao mesmo tempo, influencia em grande escala a Raúl Fonet-Betancourt, que irá discorrer longamente sobre a interculturalidade na América Latina. Assim como a muitos outros pensadores de nosso continente.

Com efeito, para Dussel (1976, p. 149):

O outro é o oprimido e é ao mesmo tempo o primeiro que na sua pobreza mostra solidariedade e com isso vai mostrar um caminho para a sabedoria, que conduz para a libertação. A virtude do outro, do oprimido, consiste no serviço sábio ao co-humano. Justiça consiste em ser prestador de serviço ao outro e na satisfação de sua fome e no pleno alcance de sua eventual libertação humana.

As ideias levinasianas, ao retirarem o núcleo da filosofia do “Mesmo” e colocá-lo na relação com o “Outro”, abre passagem para que todos aqueles sujeitos historicamente submetidos e subvalorizados tivessem também a chance de ser ouvidos, ser vistos, terem um

rosto e finalmente dizer seu próprio direito. Esta reflexão foi iniciada por Dussel no excerto acima e é desenvolvida em muitas de suas obras.

Em termos hegelianos, não é mais o senhor que irá contar a história dos servos, mas os próprios servos que se erguem para, com sua voz, colocarem o que entenderem por direito naquilo que diz respeito a suas próprias vidas, mesmo à revelia da vontade desse senhor.

O giro epistemológico que emerge daí é incalculável, uma vez que dá espaço para a população oprimida se (re)colocar filosoficamente na história. Lévinas partiu de sua própria realidade, quando pensou sua filosofia a partir do holocausto sofrido pelo povo judeu e pela sua família na Europa. É desta tragédia ocorrida dentro do próprio continente europeu, onde entre conterrâneos houve massacre, escravização e subjugamento, que se originou a reflexão levinasiana. Dussel e os demais filósofos latino-americanos tiveram nessa reflexão a fonte para pensar o que esta mesma Europa fez com a América Latina. A partir do aporte da obra de Lévinas, não sem crítica a esta filosofia e não sem os devidos ajustes, os pensadores latino-americanos abordaram a realidade das vítimas da colonização européia no continente invadido, que - de outra maneira - também foram massacradas, escravizadas e subjugadas.

Nas palavras de Lévinas (1999, p. 95): “La justicia consiste en reconocer en otro a mi maestro”. O outro é a própria condição da aprendizagem (LÉVINAS, 1999). Ou seja, como medida de justiça para com os povos excluídos do continente, os filósofos latino-americanos resgatam aos saberes originários, assim como as culturas jogadas à margem da história, que muito têm a ensinar ao “homem branco”. Passam a considerá-las em contraposição à insuficiência das teorias filosóficas utilizadas até agora, de matriz solipsistas, que possuem sua parte de responsabilidade no caos e na subalternidade com que os sujeitos latino-americanos vêm sendo tratados na história eurocentrada.

Por esta característica diferenciada, fundadora e de grande influência em filósofos de “Nossa América”, que a adaptaram com grande repercussão ao contexto latino-americano, cabe à filosofia de Lévinas um lugar mais destacado no estudo da filosofia em nosso continente.

Veremos esta leitura da filosofia levinasiana e seu fecundo diálogo com a realidade da América Latina com mais detalhe logo a seguir. Seus desdobramentos constituíram eixo de sustentação não apenas para a filosofia da libertação, mas para a construção de uma ética

intercultural, cerne de nossa abordagem crítico-filosófica no presente trabalho.

2.1.2. Filosofia da libertação de Enrique Dussel

*Los filósofos no se dan cuenta que si no
hablan desde aquí, desde América Latina, no
son filósofos, son meros comentaristas.*
Enrique Dussel

Enrique Dussel, desde que realizou a primeira leitura da obra levinasiana fez questão de incorporá-la à perspectiva da Filosofia da Libertação, que já vinha sendo desenvolvida anos antes da publicação de *Totalidade e Infinito*⁹.

Dussel ingressa na Universidade de Mendoza em 1957 e após sua formação, diante do ambiente conturbado que vive a Argentina, vai viajar e estudar na Europa. Em passagem pela Espanha, Alemanha, França e Israel, se depara com a simbologia europeia e ao ler escritos de filósofos do continente americano, como Leopoldo Zea (1970), percebe que a América Latina sempre ficou à margem, como que escanteada, sem qualquer menção nessa história universal da filosofia, que parecia ser unicamente a história eurocentrada do mundo.

Sendo assim, buscou nos próprios autores europeus um fundamento para pensar a América Latina desde seu empobrecimento, desde sua condição de subalternidade, sem jamais perder de vista a base filosófica que vinha sendo trazida não só por pensadores como Zea, mas também da história dos povos originários e descendentes de europeus vítimas do processo de colonização que aqui se instalaram.

De fato, assim explica Dussel (1993b, p. 34) a influência da obra levinasiana:

[...] la filosofía de la liberación se inspiró en el pensamiento de Emmanuel Lévinas, porque nos permitía definir claramente la posición de ‘exterioridad’ (como filosofía, cultura popular, economía latinoamericana con respecto a Estados Unidos o Europa) en cuanto ‘pobres’ (es decir; desde una economicidad antropológica y ética), y en referencia a la ‘totalidad’ hegemónica (política-autoritaria, económico-capitalista, erótico-machista, pedagógico-ilustrada, cultural-imperial-publicitaria, religión fetichista, etc.). Teníamos conciencia de ser la ‘otra-cara’ de la modernidad.

⁹ Assim descreve o descobrimento da obra de Lévinas: “Sin embargo, el que me permitió, alguien siempre da el disparo cuando se está preparado, y ‘me despertó del sueño ontológico’ (heideggeriano y hegeliano) fue un extraño libro de Emmanuel Lévinas, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. [...] Esta obra del primero y más grande de los fenomenólogos franceses [...] me permitió encontrar, desde la fenomenología y la ontología heideggeriana, la manera de superarlas. La ‘exterioridad del Otro’, del pobre, se encuentra, desde siempre más allá del ser.” (DUSSEL, 1983, p. 7-19).

Em diferentes palavras, para Dussel a América Latina era aquele “Outro” categorizado por Lévinas. Isto é, o sujeito latino-americano tinha sido até então egocentricamente presumido pelo “Mesmo” europeu. Nessa sua condição de objeto (pré)(sub)julgado, clama por fazer valer sua exterioridade e clama por justiça.

Nas próprias palavras de Dussel (1993b, p. 35):

[...] desde la ‘intuición’ levinasiana de que ‘el Otro’ (*Autruí*) es la fuente originaria de todo discurso posible, esencialmente ético, y desde la ‘exterioridad’. Se trata de la irrupción del Otro, del pobre (de la mujer dominada, etc.) que ‘aparece’ en la ‘comunidad’ de la institucionalidad vigente, de la ‘totalidad’, y que clama justicia.

Ou seja, Dussel utiliza o filósofo franco-lituano como uma de suas principais fontes para (re)pensar a própria condição latino-americana. Assim, a categoria de “Outro” foi sendo desenvolvida pelo filósofo argentino, a fim de abarcar a/o indígena, a/o negra/o, a/o pobre, à mulher, a/o homossexual, a/o trabalhador/a, a/o camponês/a, a todas aquelas categorias que foram imperialmente controladas e assenhoradas pelo sujeito dominante, que respondia pela figura de homem, branco, heterossexual e europeu¹⁰.

Assim, a filosofia da libertação trata exatamente desse trânsito, dessa passagem, entre a filosofia vigente, posta centralmente pela matriz europeia junto a todos seus sujeitos e práticas dominantes para uma nova filosofia, a ser desenvolvida a partir de uma práxis dos oprimidos.

Para isso, Dussel projeta críticas que vão desde a “conquista” do novo continente, passando pelas lutas por independência, pelos períodos ditatoriais recentes até as últimas crises do neoliberalismo imposto nos anos noventa¹¹ e na última década¹². Todos esses

¹⁰ “Desde o século XVI até o século XX, a América Latina foi ontologicamente oprimida por uma vontade de poder exercida na totalidade européia. A vontade de poder é uma potência que não só critica os valores estabelecidos como propõe novos valores a partir de uma parte dominante da bipolaridade na totalidade.” (DUSSEL, 1985, p. 216).

¹¹ Por Neoliberalismo, vale lembrar o conceito de David Harvey (2008, p. 12): “O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel de Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados.”

períodos históricos são analisados por Dussel e colaboram de alguma forma para concluir sobre a imperatividade de instituir uma cultura libertadora a partir da matriz ameríndia e a partir, principalmente, de uma filosofia ocidental que transpasse a filosofia hegemônica europeia tradicional e fosse às suas origens e influências, tanto no período da idade média quanto na filosofia árabe e asiática. Submergindo, assim, em saberes de tempos e lugares colocados tão à margem como a própria filosofia latino-americana.

Sob a influência do pensamento de Lévinas, Dussel toma para si a insígnia levinasiana, ao dizer que a “filosofia de la liberación afirma que la ética (y por ello la política, como su primer horizonte) es la *prima philosophia*.” (DUSSEL, 1993, p. 18).

Isto é, a filosofia da libertação parte da própria realidade do povo do continente, e dela tenta extrair o pensamento viável para a emancipação social, econômica e histórica da ordem imposta pela cultura eurocêntrica. O ser latino-americano está a todo momento entre o ser europeu e o ser indígena. A mestiçagem é tão presente no sujeito latino-americano, que está não só nas relações interpessoais, mas no seu próprio sangue. Cabe a ele, então, realizar uma filosofia que não negue ao passado colonial, mas que tome em consideração, no mínimo em pé de igualdade, ao saber indígena e autóctone que também o forma, no intuito de construir a realidade própria e autêntica de um povo.

Trata-se de resgatar uma história do continente que ficou fora do discurso oficial, um acerto de rota que corrija o desvio eurocentrista (DUSSEL, 1992, p. 69). Busca, em síntese, reler a cronologia latino-americana através do olhar do “Outro”, que é esse excluído, o que ficou ainda encoberto com o “descobrimento” em 1492, que é o próprio povo originário local, que é o mundo e a cultura que foi devastada e destruída com a chegada dos conquistadores (DUSSEL, *op. cit.*).

¹² Sobre a crise e seus ciclos - que na verdade são permanentes -, importante a reflexão do Comitê Invisível: “Não estamos a viver uma crise do capitalismo, mas antes pelo contrário o triunfo do capitalismo de crise. 'A crise' significa: o governo cresce. Ela tornou-se a ultima ratio daquilo que reina. A modernidade media tudo pela bitola do atraso arcaico ao qual nos pretendia arrancar; daqui em diante tudo se mede pela bitola do seu desmoronamento próximo. Quando se divide por dois o vencimento dos funcionários públicos gregos, tal é feito argumentando que se poderia muito bem nunca mais lhes pagar nada de nada. Cada vez que se alonga o período de descontos dos assalariados franceses para a segurança social, tal é feito a pretexto de 'salvar o sistema de reformas'. A crise presente, permanente e omnilateral, já não é a crise clássica, o momento decisivo. Pelo contrário, ela é um final sem fim, apocalipse sustentável, suspensão indefinida, diferimento eficaz do afundamento coletivo e, por tudo isso, estado de exceção permanente. A crise atual já não promete nada: ela tende, pelo contrário, a libertar quem governa de toda e qualquer contrariedade quanto aos meios aplicados” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 19-20).

Por isso, a filosofia da libertação faz uma escolha “racional y ética ante un hecho que marca un hilo en la Historia mundial reciente” (DUSSEL, *op.cit.*, p. 11), instigando uma abordagem incluyente e transformadora da cultura e da filosofia ameríndia para desafixar-se dos marcos ontológicos e subalternos da filosofia eurocêntrica. Logo, a crítica ao colonialismo, sob todas as suas formas, é permanente.

Fornet-Betancourt endossa essa crítica ao colonialismo, o que testemunha como a filosofia intercultural também acolhe a postura de Dussel:

La crítica al colonialismo, a la herencia colonial, es, pues, crítica de esa hermenéutica de la dominación interiorizada que nos ha llevado a comprendernos no solamente desde la imagen que de nosotros han presentado los otros (bárbaros, paganos, subdesarrollados), sino además a preferir la imitación y ver en ella la única alternativa viable para acceder a la humanidad tan deseada como negada (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 45-46)¹³

Ao se aproximar desta crítica ao colonialismo e a ausência de conhecimentos autênticos da Nossa América em sua própria filosofia, Dussel abre o caminho para que as culturas e filosofias originárias e aquelas historicamente excluídas possam tomar parte da construção de conhecimento em nosso continente.

Nas palavras do historiador Carlos Beorlegui (2004, p. 49):

En su encuentro con Europa, el pueblo americano no fue reconocido como otro dialogante, en clave de igualdad, sino que su palabra y su personalidad fueron sometidas por la *totalidad* dominante europea. Pero, en opinión de Dussel, esta situación de opresión sitúa al pueblo americano en una situación favorable y privilegiada dentro de la historia de la humanidad, puesto que la perspectiva del pobre y del oprimido es la óptica más adecuada para hacer un juicio sobre la realidad y comenzar desde ahí un proceso de liberación, en la medida en que convierte en el momento teórico y crítico que acompaña al proceso universal de liberación.

Assim, diante desta condição específica vivenciada pelo povo latino-americano, Dussel coloca desafios para a filosofia da libertação. Primeiro, defende a construção de uma

¹³ Nessas mesmas páginas, Fornet-Betancourt lembra uma passagem de “Nuestra América” de José Martí, que descreve o quadro dos “outros” na América Latina: “Éramos una máscara, con los calzones de Inglaterra, el chaleco parisiense, el chaquetón de Norteamérica y la montera de España. El indio, mudo, nos daba vueltas alrededor, y se iba al monte... El negro, oteado, cantaba en la noche la música de su corazón, solo y desconocido [...]” (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 45-46).

práxis de libertação justamente a partir destes saberes. E em segundo lugar, sublinha a necessidade de continuar o debate com uma filosofia desde a exterioridade, a partir do “Outro”, do pobre, daquele que não encontra lugar na comunidade por ter sido anteriormente excluído.

Não obstante sua posição destacada em nosso pensar latino-americano, para uma compreensão da ética intercultural a filosofia da libertação ainda é insuficiente. Primeiro, porque partiria de uma matriz centralmente racional, enquanto que a interculturalidade simplesmente não se prende a qualquer conceito, nem mesmo ao de racionalidade. Ou seja, a interculturalidade considera todas as sabedorias, que podem ser expressadas por metáforas e mitos, por exemplo, e até mesmo o conceito de sabedoria pode ser reinventado. E, por outro lado, critica-se que o conceito de “Outro”, resgatado por Dussel de Lévinas, não supera o que se conhece por “filosofia comparada”, ficando encerrado na referência identitária centro-europeia que a interculturalidade questiona aprioristicamente (FORNET-BETANCOURT, 2004a).

Portanto, foi preciso também suplantar alguns pontos da filosofia da libertação para delimitar uma filosofia que pudesse abarcar às mais diferentes representações de conhecimento e cultura do continente, com o cuidado de não excluir a nenhuma delas, por mais tacitamente que possa se dar essa exclusão. Assim, realizamos uma filosofia de acordo com a própria condição latino-americana, que por suas características de exploração da força de trabalho da classe trabalhadora, do permanente genocídio das comunidades indígenas, da subalternidade de sua economia e contexto histórico-político de constante dominação por parte do capital estrangeiro, facilitada por uma elite servil, possui um terreno fértil para pensarmos a interculturalidade que parte da voz e participação àqueles deixados de fora da construção da história.

Não é demais dizer que a ética levinasiana influencia em grande escala a filosofia latino-americana e esta, por sua vez, se coloca como um pressuposto para entender e organizar o diálogo entre culturas estabelecido pela ética intercultural. Sobretudo por favorecer a participação e construção paritária de conhecimento de grupos vulnerabilizados pelo processo histórico desenvolvido no continente.

O próprio Raúl Fonet-Betancourt tratou de estabelecer estas ligações e também marcar os pontos divergentes em uma de suas obras, em que busca dialogar com diferentes

filósofos latino-americanos a respeito de suas visões e críticas sobre a interculturalidade¹⁴. Nestas conversas reproduzidas em livro, se destacam as conexões mas também as divergências e necessidades de desenvolvimento que a filosofia latino-americana deve trilhar, no caminho da interculturalidade, para de fato estar mais condizente com o que se vive enquanto realidade no continente.

Desse modo, foi na fonte da filosofia latino-americana feita por Dussel que muito se fundamentou a interculturalidade voltada para a condição latino-americana. É o tema que iremos tratar mais especificamente no tópico seguinte.

¹⁴ Além de Enrique Dussel, nesta obra o filósofo cubano busca “afinar” a concepção intercultural e identificar as eventuais críticas de filósofos como Arturo A. Roig, Juan Carlos Scanonne e Luis Villoro (FORNET-BETANCOURT, 2004a).

2.2. POTÊNCIA: A INTERCULTURALIDADE

*A interculturalidade é o imperativo filosófico
de nosso tempo.*
Raimon Panikkar

A relação da ética levinasiana combinada com a filosofia da libertação abriu caminhos para a interculturalidade, que em nosso contexto - tal como disposto por Dussel -, mais do que necessária, caracteriza-se como uma entre tantas potências que o continente e o povo latino-americano possui. O prisma intercultural advoga por trazer sujeitos, cujas culturas foram desconsideradas historicamente, para o campo da construção de conhecimento¹⁵.

Acima de tudo, aqueles conhecimentos originários e de segmentos que foram excluídos pelos processos históricos e culturais da Nossa América. Nesse sentido, a interculturalidade não é apenas uma prática e uma teoria, mas uma postura ética em relação à realidade do continente na busca por novas visões e perspectivas para solucionar os problemas que padecemos enquanto emaranhado social diversificado culturalmente.

Nesse sentido, importante a lição de Fernet-Betancourt (2004b, p. 160):

Para avanzar por el camino de este proceso de discusión que nos debe conducir a la elaboración de definiciones más interculturales o a la transformación intercultural de las definiciones de las que cada uno de nosotros parte, podríamos, por ejemplo, contrastar la comprensión de lo intercultural como metodología que nos permite estudiar, describir y analizar las dinámicas de interacción entre diferentes culturas y que ve **la interculturalidad como una nueva interdisciplina, con la comprensión de lo intercultural como un proceso real de vida, como una forma de vida consciente en la que se va fraguando una toma de posición ética a favor de la convivencia con las diferencias.** (Grifamos).

Este imperativo ético colocado por Fernet-Betancourt não é de forma alguma de natureza prescritiva, mas sim de caráter lógico-dedutivo: por estarmos sabidamente em uma sociedade diversificada, composta por diferenças, como poderia ser outra a forma de construção de conhecimento senão pautado pelo próprio diálogo entre estas culturas, a rigor, pela interculturalidade? Acaso queremos, deliberadamente, retirar e excluir a sujeitos e

¹⁵ Nosso recorte buscará trazê-los para a criação de conhecimento universitário no campo jurídico.

culturas de disporem de seus próprios direitos? Assim, a abordagem intercultural, contribui a desfazer a imposição dos conteúdos culturais únicos dos cursos superiores, além do próprio cientificismo¹⁶ e determinismo cultural¹⁷ hegemônico naturalizado dos conteúdos programáticos em que se fundamentam. Sobretudo no ensino jurídico fortemente dogmatizado em normativas que pouco ou nada refletem numa melhoria da realidade, mas sim uma manutenção da ordem excludente em vigor.

Diante disso, os problemas de justiça, de direito, de educação e de ética em nossa sociedade como um todo podem ser revistos sob o enfoque intercultural, com contribuições de culturas, visões e cosmovisões múltiplas, que no mínimo proporcionarão grande reflexão a uma lógica totalizante cujos resultados até agora foram nada menos que constantes crises como as que recaem sobre os países latino-americanos.

Logo, pauta-se a participação destes mesmos “outros” que no passado não estavam presentes na construção do saber, tendo em vista a histórica característica do Estado de ser totalmente unívoco e monocultural, ditando dessa forma quem pode construir conhecimento válido e quais saberes são permitidos. Esse Estado instituiu suas universidades que, a não ser pelos últimos anos de políticas de acesso a segmentos economicamente vulneráveis e pelas cotas raciais, não tinha feito nada considerável para ouvir e dar chance a estes “outros” da história.

Agora esta capacidade de transpor este monismo está instalada, não só com a presença destes atores sociais na universidade, pela organização social que demonstram os invisibilizados, mas também pela própria potência de teorias que defendem a primazia da colaboração intercultural de todos os conhecimentos e atores sociais, afastando a reprodução acrítica e descontextualizada dos mesmos e repetidos saberes monoculturais.

Nesse passo, a relação ética que nos ensina Lévinas não só nos fornece uma visão mais respeitosa e igualitária da relação com o outro, mas impõe um *estar a serviço*, que é nada mais uma forma de *justiça*, para que a exterioridade dos excluídos também seja

¹⁶ Por cientificismo entendemos a crença de que a ciência e seus métodos seriam os únicos a garantir o conhecimento do mundo e seus fenômenos, possibilitando o desenvolvimento tecnológico.

¹⁷ Por determinismo cultural entendemos quando as características culturais impostas artificialmente em determinado local se sobrepõem àquelas biológicas, instintivas, psicológicas e naturais do ser humano e dos diferentes grupos que se relacionam nesse local determinado.

considerada e, mais do que considerada, seja também fonte de aprendizagem/conhecimento.

Nas palavras de Enrique Dussel (1998, p. 144):

El otro está más allá (trascendencia) del ser - es la tesis de Lévinas y de la filosofía de la liberación -. En este sentido, más allá de la ontología, como transontológica, se encuentra la ética (o la 'meta-física' para Lévinas) como experiencia racional del otro como otro (re-conocimiento), Puedo desplegar el horizonte de mi mundo y abarcar fragmentariamente aspectos pragmáticos del Otro; el Otro puede revelarse y hacerse comunicable, y por un mutuo aprendizaje podemos crear un ámbito común inteligible. Pero el Otro como sujeto, como centro de 'su' mundo, como historia propia, nunca podrá ser abarcado completamente por el logos.

Este mútuo comum inteligível mencionado por Dussel é fruto deste contato com o outro, que não é colocado como objeto de estudo nem em submissão. Não sendo abarcado pelo *logos*, isto é, pelo conhecimento do “Mesmo”, poderá construir um conhecimento conjunto. É daí que se começa a formar uma ética intercultural. Na lição do filósofo chileno Ricardo Salas Astraín (2006, p. 62):

La ética intercultural puede ser entendida en este sentido como aquella forma de tematización discursiva del *ethos* al interior de una cultura, a partir del despliegue de los diversos niveles de reflexividad que se alcanzan en sus formas discursivas y los posibles espacios de apertura comunicativa que se abren frente a otras formas de reflexividad asociadas a otros contextos culturales.

Esta abertura, palavra chave dentro do contexto intercultural, é a exata possibilidade de considerar exterioridade como fonte de conhecimento e construção de saber. Por “reflexividad” podemos entender as diferentes criações culturais advindas dos mais diversos setores, sejam aqueles empobrecidos pela disparidade econômica, sejam aqueles quase dizimados pelo processo de colonização.

Assim, é possível pensar em uma ética intercultural, na medida que temos uma sociedade com tantos grupos subjugados e sem participação no próprio fazer educativo oficial.

Aproximando-nos ainda de uma definição, a conclusão de Astraín (*op. cit.*, p. 66):

La ética intercultural se gesta a partir de una comprensión del contexto como instancia dinamizadora de valores y normas que pueden universalizarse, pero

siempre manteniendo un vínculo con sus orígenes parciales.

Ou seja, é a abertura a diversos níveis de reflexão, que seriam nas palavras de Astraín, as diversas formas de pensar a partir de diferentes culturas, a partir de suas formas discursivas próprias e como isso é tematizado para adentrar na cultura majoritária. O contexto é uma dimensão que dinamiza valores e normas e a ética intercultural vem para dizer se esse contexto está bem assentado ou não, do ponto de vista dos conflitos de identidades e disputas comunitárias reais (ASTRAÍN, 2006).

Assim, temos um contexto cultural em xeque e um plano intercultural a explorar, uma vez que a exterioridade de muitos grupos ainda não foi sequer considerada, quanto mais disposta ao diálogo. Noutra giro, podemos dizer que, em nosso contexto latino-americano, a ética nos convida e, mais do que convida, nos coloca o imperativo de abordar interculturalmente a construção do saber.

Sob esta perspectiva, a ética intercultural contribui para compreender a própria interculturalidade, conceito trazido por Raúl Fonet-Betancourt. Com vários livros sobre o tema, este filósofo cubano, professor da *Universität Bremen* e da *RWTH Aachen University*, ambas da Alemanha, vem travando um diálogo com os principais expoentes de nossa filosofia para construir a relação necessária entre o fazer filosófico e a pluralidade de conhecimento do diálogo entre diferentes contextos.

Assim, no esforço para incluir esta temática para a concepção de novas políticas educativas na pauta do dia da filosofia latino-americana, como uma alternativa à barbárie instituída pela racionalidade e como libertação de opressões teóricas, Fonet-Betancourt defende uma opção ético-teórica por uma filosofia comprometida com o próprio povo do lugar em que esta é produzida (FORNET-BETANCOURT, 2016).

Dessa maneira, a interculturalidade, embora para Fonet-Betancourt talvez não comporte uma categorização, para não capitular ao entendimento hegemônico filosófico de construção de conceitos fechados¹⁸, pode ser descrita inicialmente como:

[...] un proyecto político alternativo para la reorganización de las relaciones

¹⁸ Pergunta Fonet-Betancourt: ¿Por qué piensas así? [...] Es, en el fondo, la cuestión de aprender a replantear de dónde vienen y qué quieren decir los conceptos que tenemos. [...] ¿pensamos o usamos conceptos? Hay mucha gente que tiene conceptos para no pensar. [...] ¿Vamos a privilegiar el concepto frío para nombrar las cosas? o ¿el símbolo, la metáfora, el ritual? Todo esto es lenguaje. (2004c, p. 64-66).

internacionales vigentes, con la concepción de lo intercultural como el espacio que se va creando mediante el diálogo y la comunicación entre culturas. Y en el contexto de este contraste, cabría preguntar además si la concepción de lo intercultural como proyecto político alternativo, para corregir la asimetría de poder existente hoy en el mundo de la política internacional, no reclama como su complemento necesario la comprensión de lo intercultural como proyecto cultural compartido, que busca la recreación de las culturas a partir de la puesta en práctica del principio del reconocimiento recíproco. (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 160).

De fato, é um projeto alternativo ao que está posto, tanto que abre passo à insurgência de saberes, reconhecendo-os como válidos, presentes, úteis e necessários. Porém, ainda não é apenas isso. O diálogo intercultural pressupõe um trabalho de tradução constante dos conceitos e categorias que uma ou outra cultura entenda como próprios. Ou ainda, dito em outras palavras:

[...] é experiência de que nossas práticas culturais devem ser, também, práticas de tradução. Vale dizer: interculturalidade é o reconhecimento da necessidade de que uma dimensão fundamental na prática da cultura que temos como ‘própria’ tem de ser a da tradução dos ‘nomes próprios’ que consolidam sua tradição. (FORNET-BETANCOURT, 2004a, P. 14).

Ou seja, categorias da filosofia ocidental hegemônica como justiça, ética, direito, liberdade, igualdade, fraternidade, entre tantas outras seriam assim traduzidas a outras cosmovisões e vice-versa. Em outras palavras, o que para uma cultura, por exemplo, a ocidental, fosse entendido como liberdade, para outra cultura seria entendido sob outro termo (significante) e outro significado, que mediante uma tradução mútua, seria reconhecido por todos e utilizados naquilo que pode ser benéfico ao crescimento de ambos.

Cumprе salientar que não se trata apenas de colocar as diferentes culturas em pé de igualdade, propiciando o espaço-tempo para que dialoguem. Para Fornet-Betancourt (2006, p. 37) se deve executar o:

[...] diálogo intercultural a partir de práticas culturais concretas. Más que un diálogo entre ‘culturas’ debería ser, pues, como ya decía, un diálogo de situaciones humanas. Esto significa que lo que la interculturalidad debe relacionar, promoviendo además la conciencia de esta acción, es la diversidad de sujetos humanos concretos, la diversidad de los mundos situacionales en que seres humanos vivientes viven y organizan, justamente a su manera situacional, sus necesidades y aspiraciones.

Este diálogo de situações ou de formas de estar no mundo, é de uma riqueza e diversificação ímpar. Em especial, toca a realidade situacional da América Latina, enquanto continente colonizado. Na lição de Mignolo (2002), a interculturalidade não pode prescindir de realizar esta crítica, isto é:

[...] que el concepto de 'interculturalidad' revele y ponga en juego la diferencia colonial, lo cual queda un tanto escondido en el concepto de 'multiculturalidad'. Por eso, cuando la palabra 'interculturalidad' la emplea el Estado, en el discurso oficial el sentido es equivalente a "multiculturalidad." El Estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la ideología neo-liberal y la primacía del mercado. Pero, en todo caso, es importante reconocer las reformas que se pueden realizar a través de la política del Estado. En cambio el proyecto "intercultural" en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo toda otra cosa, está proponiendo una transformación. No están pidiendo el reconocimiento y la "inclusión" en un Estado que reproduce la ideología neo-liberal y el colonialismo interno, sino que están reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Está pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado sino la intervención en paridad y reconociendo la diferencia actual de poder, esto es, la diferencia colonial y la colonialidad del poder todavía existente, de los indígenas en la transformación del estado, y por cierto, de la educación, la economía, la ley.

Em outras palavras, é importante salientar que o projeto intercultural não se enquadra no projeto neoliberal ou totalizante do Estado. Pode, sim, emergir das estruturas desse Estado, porém seu potencial é originalmente descolonizador e contra-hegemônico, no sentido que não só traz à mesa de diálogo outros atores, como também pressupõe a consideração radical de novas teorias e categorias.

Ou seja, a interculturalidade é mais do que reconhecimento, ela é o que por meio do reconhecimento de uma realidade colonial e assimétrica, se faz com o diálogo entre culturas.

O Brasil, por ser um país com efervescente miscigenação cultural, seria um terreno fértil para se estabelecer esse tipo de diálogo. A universidade brasileira, então, seria sua instituição por excelência¹⁹. Com efeito, um país de tanta cultura diversificada de norte a sul

¹⁹ Não se descarta que o diálogo intercultural, para atingir resultados consideráveis, pudesse ser adotado por todo órgão público que tenha contato e preste serviços ao povo de seu país, sobretudo, aqueles vinculados ao Poder Judiciário, como Tribunais, Ministério Público, Defensorias Públicas, OAB, etc. Inclusive incluindo-se processos interculturais na perspectiva eleitoral. No entanto, essa proposta excede os limites do presente trabalho.

tem a interculturalidade como alternativa para a convivência pacífica entre elas. Por seu turno, a desigualdade social tem na interculturalidade mais uma ferramenta para a sua redução.

Assim, para Fonet-Betancourt, não só o Brasil, mas toda a América Latina possui esse potencial de ser o espaço para fomento do diálogo e trocas entre diferentes culturas, principalmente por sua história em comum:

Preferimos não recorrer a uma teoria, porém à experiência histórica, e tratar de ler, a partir dela, alguns fios condutores a nível hermenêutico-epistemológico para o quefazer filosófico na perspectiva intercultural. Concretamente, partiremos da experiência histórica da América Latina como continente de constituição intercultural, que tem sofrido e sofre políticas efetivadas pela idéia da uniformidade cultural. Daqui provém, também, a outra cara constitutiva dessa história americana, a saber, a resistência cultural de povos que querem guardar sua própria memória como um aporte ou voz que não deve faltar na sinfonia polifônica de uma humanidade solidária e livre. (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 20).

A resistência cultural citada por Fonet-Betancourt, tão presente no continente, à raiz da contínua inserção colonizadora e opressora de nações estrangeiras, gerou expressões de cultura genuínas, que podem nutrir e constituir o objeto de diálogo intercultural.

Exemplificando ainda mais, explica o filósofo cubano:

Pois essa história, que congrega tanto ao momento da expansão capitalista, no estrito sentido econômico, como o momento do atentado da civilização ocidental às culturas ameríndias em nível cultural, marca o processo da violenta negação do outro, de onde o outro, se não é destruído fisicamente, é desvalorizado e colocado em função dos interesses do império. Esta é a base histórica a que se refere a hermenêutica do invasor, mas também a base histórica a que se refere igualmente a hermenêutica das vítimas, quando estas, presas nas redes de uma ‘cultura de dominação’, interiorizam acriticamente o código cultural ocidental e desprezam os valores autóctones de suas próprias tradições culturais. (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 21).

Para repensar a si mesmos, descortinando a hermenêutica de vítimas ou invasores, nada mais adequado que o processo educativo. Nessa perspectiva, para que a teoria intercultural se assente e a prática dialógica tome corpo, primeiro é preciso criar as condições que assegurem esta abertura para com o “outro” e logo definir, a partir desta exigência central, os princípios universais que garantam es diálogo entre diferentes (ASTRAÍN, 2006).

Para que isso se torne possível, em patamares educacionais, pelo menos naquilo que ora estamos analisando, que é a faculdade de direito, não só a ética como filosofia primeira trazida por Lévinas, mas também a filosofia da libertação e, por conseguinte, a ética intercultural podem cumprir um papel mais presente na formação do jurista²⁰.

Para pensarmos a respeito das condições em que podem ser colocadas as diretrizes interculturais para uma nova ética, um novo *fazer*, a qual podemos chamar também como o próprio Fonet-Betancourt se refere, de uma “interculturalização da filosofia” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 95)²¹, temos inevitavelmente que passar pela história de nosso continente e, como veremos nos tópicos subsequentes, pela história de nossa instituição “universidade” e da própria faculdade de direito no Brasil.

É impositivo pensar que a trajetória das nações americanas e de suas culturas hegemônicas traz a marca do processo da violenta negação do outro, de onde esse outro, quando não foi destruído totalmente, foi desvalorizado e colocado em função dos interesses desse império conquistador.

Sobre o processo de colonização, ocorrido com tanta brutalidade no continente americano, assim como no africano, os escritos de Frantz Fanon (1979) fornecem uma vigorosa narrativa sob a perspectiva do colonizado, incorporada por Sartre no famoso prefácio ao livro “Os condenados da terra”:

Não faz muito tempo a terra tinha dois bilhões de habitantes, isto é, quinhentos milhões de homens e um bilhão e quinhentos milhões de indígenas. Os primeiros dispunham do verbo, os **outros** pediam-no emprestado. (SARTRE, 1979, p. 03). (Grifamos).

Este prefácio escrito por um filósofo europeu em um dos livros mais marcantes sobre o tema colonialismo é sem dúvida um marco para o pensamento ocidental. Nele está estampada a injustiça cometida por parte de uma minoria (“Mesmo”) que tinha o poder da palavra (verbo) em face da outra, maioria (“Outros”), que foi classificada como bárbara, por não falar o “verbo” do “Mesmo”. Não por acaso, conforme grifado, Sartre chama aquela parte da humanidade de “outros” (LÉVINAS, 1999).

²⁰ Veremos com maior detalhe nos tópicos seguintes.

²¹ E que neste trabalho optamos, em homenagem e em sintonia, nomear como a “transformação intercultural do ensino jurídico”.

O próprio Frantz Fanon, em outra de suas importantes obras, propõe uma nova posição ética em relação ao outro:

É através de uma tentativa de retomada de si e de despojamento, é pela tensão permanente de sua liberdade que os homens podem criar as condições de existência ideais em um mundo humano. Superioridade? Inferioridade? Por que simplesmente não tentar sensibilizar o outro, sentir o outro, revelar-me outro? (FANON, 2008, p. 191).

A interculturalidade é também a possibilidade de fazer com que o “verbo” citado por Sartre e a retomada de si trazida por Fanon seja permitida a esses outros, vilipendiados da história. Não se trata de revanchismo, mas recriação de uma solidariedade perdida entre seres essencialmente iguais.

Para os historiadores de Nossa América, este choque cultural é muito presente, em que culturas estrangeiras se cruzam com culturas autóctones em disputa por espaço para se manter e reproduzir sua cultura. Esta disputa, há muito tem sido injusta e disparitária, tendo a cultura dos invasores se instalado e perpetrado quase à totalidade, principalmente pelo aparato estatal e comunicacional colocado a seu molde e serviço.

No entanto, é a partir dos “outros” que emerge a insurgência que impele a cultura dominante a ouvir e abrir espaço paritário em suas próprias instâncias de poder. A interculturalidade surge como uma forma de transformar isso que poderia ser um confronto em um diálogo profícuo de crescimento.

Estudiosos da ciência e da cultura latino-americana identificaram esta disputa. Como o argentino Alberto Caturelli em sua “América bifronte” (1961), que diz que “la identidad profunda de América es el resultado del enfrentamiento y confrontación de ambas caras, que se miran con tensión contenida y con no disimulada rivalidad.” (BEORLEGUI, 2004, p. 48). As duas caras seriam a indígena e a europeia. Ou ainda, como o também argentino Rodolfo Kusch, para quem a identidade do americano está na *América profunda*, isto é, no popular e libertador, nas culturas pré-colombianas que resguardam a alma autêntica do americano. Que o sujeito americano atual é fruto dessa mestiçagem entre o europeu e o ameríndio, mas que o componente indígena, como mais profundo e primogênito, deve ser privilegiado caso o americano queira recuperar sua verdadeira identidade (*Idem, ibidem*).

É uma pergunta colocada também por Dussel (s.d.):

Quando dizemos que somos ‘latino-americanos’, desde o Texas (com os ‘Chicanos’) ou Porto Rico até à Patagônia ou as ilhas Malvinas e a calota polar chileno-argentina, desde as ilhas Páscoa ou Galápagos no Pacífico pelo Oriente até o Nordeste brasileiro ao Ocidente, pronunciamos algo muito obviamente admitido, mas nunca de todo pensado. O que significa na realidade ser-latino-americano? O que é que me define e me distingue de todo outro grupo humano?

Tomar consciência desse ser-latino-americano é também tomar consciência de ter sido o “outro” no decorrer da história hegemônica da filosofia ocidental. Logo, é tomar consciência da necessidade de uma filosofia própria e de um direito que se aproxime desta realidade.

Nesse passo, é na revelação desse “outro” e no nosso próprio reconhecimento como **integrados** por esse “outro” é que a interculturalidade se abre em cada um. Esse é o primado da ética: fazer com que o sujeito reconheça um imperativo para que se torne também uma prática no seu agir. Logo, reconhecendo-nos como seres interculturais, a culturalidade do “outro” será sempre bem-vinda, pois representa, a rigor, a minha própria culturalidade.

Isto é diametralmente diferente de englobar ao outro em meu próprio cogito²², que é, acima de tudo, uma postura de encerramento do outro em si. Integrar, por sua vez, é abrir-se à exterioridade desse outro e ter sua cultura como fonte de conhecimento. Não é, como foi explicado no início do trabalho, uma forma assimilacionista, mas sim puramente integradora.

Em outras palavras: “las razones de los ‘otros’ no pueden ser aprehendidas sino por parte de un proceso por el que el otro pueda revelarse.” (ASTRAIN, 2006, p. 122). Não deixa de ser, também, o que o filósofo argentino Arturo Andrés Roig (1981, p. 11) defende: “queremos a nosotros mismos como valiosos, y como consecuencia, tener como valiosos el conocernos a nosotros mismos”.

Este diálogo aberto em que se atribui valor a todos os conhecimentos, não é impossibilitado pelo confronto de ideias opostas. A receptividade trazida à luz do conceito de complementariedade que nos lembra o líder indígena Gersem Baniwa Luciano (2011), nos auxilia a aplicar a interculturalidade na prática.

²² “El rostro está presente en su negación a ser contenido. En este sentido no podría ser comprendido, es decir, englobado.” (LÉVINAS, 1999, p. 207).

Nesse sentido, a tradução²³ seria a base para o entendimento do diálogo entre os diferentes. Não há, na complementariedade, a imposição ou sequer a intenção de dominar qualquer um dos entendimentos expostos. Todo e qualquer ponto de vista é considerado em sua essência única. Na mesma sintonia está a ideia do perspectivismo, trazida por Raimon Panikkar (1982), onde se instala

[...] un modelo de ‘relaciones interculturales’ basado en la idea de paridad valorativa de todos los puntos de vista así como de la imperfección de cada uno por separado. Cada cultura interpreta el mundo a su manera, y por tratarse de una manera dentro de muchas posibles, cada cual aislada de las demás es falsa por incompleta. Debido a esto, todas tienen que aprender de las otras, porque ninguna independientemente de las demás puede alcanzar el único conocimiento completo del mundo. Bajo esta perspectiva, el progreso se logra mejorando el punto de vista autóctono a través de complementarlo con los demás. (PANIKKAR, 1982).

Ou seja, a interculturalidade é o local do contraste, é onde nos ouvimos e onde melhoramos as condições desse diálogo entre diferentes, mas também, e isso deve ser salientado, é o local onde não há culturas dominantes nem dominadas.

Para isso, parafraseando o filósofo Antônio Sidekum (2013), a ética vista da América Latina pressupõe o enfrentamento da totalidade e do cogito cartesiano dominante, mas não no sentido de realizar numa contra-cruzada. Mas sim de reconhecer a mestiçagem que nos conforma e valorizar os conhecimentos originários de todos os lados. Para Sidekum (2013, p. 89), a alteridade absoluta, como chama a proposta de Lévinas, é a única que permite tirar os seres humanos do predomínio hegemônico da racionalidade instrumental que nos reduz a objetos e a números (ASTRAIN, 2013).

Na lição de Lévinas, é reconhecendo que somos uma cultura entre tantas outras e não uma cultura superior e que a significação dos diferentes não se presume no próprio pensamento que poderemos superar a visão totalizante. Nas suas próprias palavras: “A significação não pode ser inventariada na interioridade de um pensamento. O próprio pensamento insere-se na Cultura através do gesto verbal do corpo que o precede e o supera.” (LÉVINAS, 2006, p. 32).

Trata-se também de respeito e consideração à diferença como ética, nas palavras de

²³ Tradução, lembrando a Walter Benjamin, para quem “a finalidade da tradução consiste, por último, em expressar o mais íntimo relacionamento das línguas entre si” (BENJAMIN, 2011b, p. 106).

Fornet-Betancourt (2016, p. 04):

El respeto y reconocimiento de las culturas tienen que ser vistos, por tanto, como una exigencia ética que apunta, en última instancia, a fundar realmente las condiciones prácticas para que los sujetos de cualquier universo cultural pueden apropiarse, sin consecuencias discriminatorias, las ‘reservas’ de su tradición de origen como punto de apoyo (histórico-antropológico, que no ontológico) para su propia identidad personal.

Condições práticas, no dizer do filósofo cubano, resgata os direitos que estas culturas possuem. Trata-se também da dimensão jurídica do próprio diálogo intercultural. A ética intercultural seria um direito devido a todas as pessoas, sobretudo aos grupos vulneráveis e discriminados. Ou seja, não se trata apenas do direito humano de cada indivíduo de não ser discriminado por sua etnia, raça, credo, etc²⁴, mas de uma política pública que oportunize o diálogo nas esferas estatais e que o impulse nas demais instituições da sociedade civil. De fato, a história têm demonstrado que não basta registrar a garantia de determinados direitos na Constituição e legislações esparsas, cabe ao Estado empreender políticas que efetivem esses direitos considerando o contexto desigual em que dialogam as diferentes realidades de cada grupo.

É tão somente com uma política ativa de direitos humanos que a falta de uma cultura para a proteção dos mesmos será revertida para, inclusive podermos alterar os currículos dos

²⁴ Vejamos, por exemplo, a própria Declaração Universal de Direitos Humanos, em seu art. 2º: “Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.” O art. 3º, inciso IV, da Constituição Federal de 1988: “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” Ou ainda o art. 2º, inciso 2, alínea “b”, da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, incluída no ordenamento pátrio pelo Decreto nº 5.051/04 que define: “1. Os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade. [...] 2. Essa ação deverá incluir medidas: [...] b) que promovam a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições;” O art. 7º também determina o seguinte: “1. Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente” (BRASIL, 2004). São apenas alguns exemplos de direitos que afetam sujeitos de diferentes culturas previstos no ordenamento jurídico do Estado brasileiro.

cursos de nível superior. Urge, portanto, abarcar a educação em direitos humanos sob a perspectiva intercultural, sob pena de estarmos eternizando um processo educativo que nunca os priorizou ou efetivou. Nas palavras do jurista espanhol Joaquín Herrera Flores (2002, p. 26):

Os direitos humanos, no mundo contemporâneo, necessitam dessa visão complexa, dessa racionalidade de resistência e dessas práticas interculturais, nômades e híbridas, para superar os resultados universalistas e particularistas que impedem uma análise comprometida dos direitos, há muito tempo.

Isto é, a própria interculturalidade pode aportar benefícios enquanto prática ativa de direitos humanos. Sobretudo diante do pouquíssimo respeito que o próprio Estado vem reservando a esses direitos²⁵. Trata-se, a rigor, de uma (re)significação da dignidade humana, colocando-a em pauta sob o prisma intercultural:

Hablar de dignidade humana no implica hacerlo de un concepto ideal o abstracto. La dignidad es un fin material. Un objetivo que se concreta en dicho acceso igualitario y generalizado a los bienes que hacen la vida sea “digna” de ser vivida. (FLORES, 2004, p. 107).

Assim, a aplicação do acesso a bens culturais e a possibilidade de construção de conhecimento reafirma a própria dignidade das pessoas envolvidas. Principalmente, resgata a dignidade dos grupos despojados pelo processo histórico desse encargo.

Por isso, entendemos acertada a conclusão de Herrera Flores (2008, p. 70) quando anuncia:

Reivindicar a interculturalidade não se limita, por outro lado, ao necessário reconhecimento do outro. É preciso, também, transferir poder, ‘empoderar’ aos excluídos dos processos de construção de hegemonia. E, assim, trabalhar para a criação de mediações políticas, institucionais e jurídicas que garantam dito reconhecimento e dita transferência de poder.

O filósofo alemão Heiner Bielefeldt, um defensor da interculturalidade, contribui no mesmo sentido:

A interculturalidade liberada pelos direitos humanos não é multiculturalismo sem reservas, que reconhece maneiras de viver e cosmovisões unicamente por serem parte integrante de tradições culturais. Pelo contrário, a premissa normativa dos direitos humanos é a percepção de que, *sob condições da era*

²⁵ Inclusive por meio do Poder Judiciário em suas decisões.

moderna, a pluralidade de maneiras de vida cultural e de orientações religiosas e de cosmovisão somente poderá ser tornada produtiva se as pessoas aceitarem, *pelas suas diferenças*, que elas reconhecem a liberdade igual e a participação com direitos iguais para todos (BIELEFELDT, 2000, p. 179). (Grifos no original).

Conforme dissemos anteriormente, o que vai ao encontro do estabelecido nesta passagem sobre interculturalidade, é na aceitação às diferenças que se pode reconhecer o que há de ligação e semelhante entre considerados “diferentes”. Em outras palavras, é na abertura ao diferente que nos reconhecemos como iguais e, em contrapartida, é no fechamento ao outro que nos distanciamos, remarcando as diferenças. Por isso, mesmo com as mais distintas concepções de mundo e realidade, é necessário se colocar eticamente aberto às ideias e às concepções de mundo do “outro”.

É nesse estabelecimento de pontos de contato, a partir dessa abertura, que se faz possível o diálogo construtivo entre opostos. Conforme nos ensina ainda Bielefeldt (2000, p. 181):

Não se trata de procurar estruturas de modernos direitos humanos na Bíblia, no Corão, nas sagradas escrituras do hinduísmo, nos ensinamentos de Confúcio ou nas histórias dos povos africanos e, através disso, criar fundamentação religiosa ou cultural para eles. [...] Por isso, o que foi dito acima, sobre as possibilidades de inculturação desses direitos pela *tradição ocidental*, vale de forma análoga para outras tradições: uma ponte entre direitos humanos e tradição somente pode ser construída como *intermediação retrospectiva crítica*, partindo do ponto de vista hermenêutico da era moderna. Dessa forma, estabelecem-se diferentes pontos de contato entre as tradições no pensamento referente aos direitos humanos que, no entanto, não devem ser rebaixados a meras raízes ou fontes culturais exclusivas desses direitos.

Sendo assim, a interculturalidade pode ser considerada uma das dimensões que podem dar mais efetividade aos direitos humanos. Direitos humanos tais como estão conhecidos hoje em dia, mas também aos próprios “direitos humanos” a serem construídos a partir desse novo diálogo entre culturas.

Nesse passo, na visão a partir da filosofia dos direitos humanos, vemos que a interculturalidade está presente e é considerada como ferramenta importante para a concretização, o empoderamento, a evolução e o alargamento desses direitos. Para isso, se faz recomendável - porém não indispensável - a participação do próprio Estado como um

promovedor do diálogo intercultural, seja na universidade, seja em outros organismos estatais. Na omissão do Estado, os integrantes de instituições de ensino (professores e educadores em geral) e os próprios integrantes de grupos interessados podem realizar o diálogo intercultural independente da ação governamental.

Dessa forma, intentamos demonstrar até aqui como a interculturalidade é de fato uma potência característica de nosso continente para fomentar um giro naquilo que tem se colocado como mais adequado à nossa própria realidade de pluralismos culturais e jurídicos para serem trabalhados dentro do ensino e do direito.

Conceitos como o de justiça, direitos humanos, igualdade, pena, delito e liberdade, apenas para citar algumas das categorias importantes abordadas na formação do jurista oferecida na faculdade de direito, podem ter uma nova compreensão crítica para a reflexão a partir da interculturalidade. Isso teria um grande potencial de transformação da sociedade, uma vez que os juristas são cidadãos e profissionais que incidem e influenciam muito incisivamente sobre a realidade brasileira e latino-americana.

O/A advogado/a, o/a juiz/íza, o/a promotor/a, o/a defensor/a público, entre tantas outras profissões reservadas aos bacharéis em direito, sem contar os cargos políticos ocupados em grande escala por egressos das faculdades de direito²⁶ possuem - naturalmente por seus ofícios - grande influência nos rumos da sociedade. Abordaremos esta situação com maior detalhe adiante.

Na sequência, iremos constatar as relações teóricas existentes entre a interculturalidade e o ensino: suas possibilidades de conexão e contribuições mútuas, para depois ir aproximando a análise sobre o direito e, em específico, sobre a educação jurídica como um todo.

²⁶ Conforme levantamento do TSE, a profissão de “advogado” lidera o ranking de profissões entre os deputados federais e entre os senadores da presente legislatura. São 43 advogados/as na Câmara (CÂMARA DE DEPUTADOS, 2014) e 14 advogados/as no Senado. (GAZETA DO POVO, 2013).

2.3. EMERGÊNCIA: INTERCULTURALIDADE NO ENSINO

*O que eles chamam de educação, para nós são
as palavras de Omama e dos xapiri, os
discursos hereamuu de nossos grandes
homens, os diálogos wayamuu e yãmúuu de
nossas festas.*
Davi Kopenawa

Quando falamos em educação intercultural trazemos a necessidade do respeito às diferenças e ao reconhecimento do outro. Educar neste sentido é buscar as melhores maneiras de realizar o diálogo entre grupos social, cultural e etnicamente distintos.

Em outras palavras, a educação intercultural remete

[...] a la posibilidad de promover un proceso de interlocución y aprendizaje en reciprocidad que favorece las condiciones para la integración de saberes derivados de culturas diversas, las cuales se enriquecen unas a otras, abriendo de esta forma el proceso educativo a la incorporación de elementos culturales diversos. (OCAMPO, 2016, p. 172).

A educação, pensada pelo Ocidente, é vinculada a instituições como a escola e a universidade, cujas características estão voltadas muito mais à competitividade do que a buscar criar e reforçar laços de solidariedade e cooperação entre os alunos.

Contudo, para outras culturas, a educação não necessariamente é desenvolvida em um local fixo nem precisa de avaliações constantes. Esse é apenas um exemplo como outras visões podem nos abrir horizontes e por meio da educação intercultural (re)pensar a própria concepção que temos de “educação”.

Nesse transitar entre a educação que temos e as outras perspectivas e ideias de educação, a interculturalidade se propõe a ser a ponte: um elo de ligação equilibrado e democrático entre visões e concepções a respeito do nosso mundo.

Logo, a colaboração intercultural pressupõe a comunicação bilíngue, quando envolve pessoas de distintas matrizes linguísticas, no intuito de preservar o idioma e a riqueza que cada uma das expressões, palavras e sentidos carregam para cada uma das linguagens.

De fato, é assim que o próprio Raúl Fonet-Betancourt explica como entende uma educação intercultural:

Una pedagogía intercultural tendría que empezar por ampliar la manera en

que nos vemos a nosotros mismos; dejar un poco la mentalidad victimista que cree, por ejemplo, que los españoles, o los estadounidenses, son el origen de todos nuestros males, etc. [...] Lo que quiero decir es que la educación no debería de ser un instrumento para aprender a interpretar a los demás sino que tendría que ser una escuela de traductores, en la cual nos traducimos mutuamente. La educación es un esfuerzo permanente de traducción, no tanto de interpretación, y se debería desarrollar como un proceso hacia dentro mediante el que nos capacitamos para traducir. Eso es valorar al otro, hacer la valoración mutua y mostrar el mutuo reconocimiento como voluntad de traducirse a sí mismo, de ser traductor *para* el otro. El centro del traductor está en el otro. Esta visión, me parece, ha faltado en nuestras tareas políticas y educativas. (FORNET-BETANCOURT, 2004c, p. 50-51). (Grifo no original).

Mais do que realizar a tradução entre um idioma e outro, é necessário traduzirmos mutuamente. Estarmos abertos para o “Outro” e também poder receber aquilo que há de diferente de nós. É a crítica que Fornet-Betancourt faz à educação voltada ao nacionalismo, que só faz reduzir a forma como vemos a nós mesmos coletivamente²⁷.

Esta é uma crítica que cabe perfeitamente a todos os níveis de ensino, mas em especial à universidade como um todo. Há muito se enfileiram críticas e questionamentos aos saberes hegemônicos, porquanto estes não têm dado respostas satisfatórias para a complexidade dos problemas da contemporaneidade.

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos denuncia o principal problema enfrentado pela forma como o conhecimento universitário tem sido construído dentro do modelo vigente:

O conhecimento universitário - ou seja, o conhecimento produzido nas universidades ou instituições separadas das universidades, mas detentoras do mesmo *ethos* universitário - foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades. (SANTOS, 2000, p. 40-41).

Nesta ordem, não faltam críticas ao modelo de universidade convencional, que carece de metodologias de ensino mais próximas à realidade dos povos originários e de utilidade da maior parte da população do país. Os conteúdos universitários tradicionais acabam sendo poucos proveitosos para melhoria da vida em comunidade dos grupos vulnerabilizados social

²⁷ “[...] desde la propuesta de la filosofía intercultural creo que habría que pluralizar la educación y cancelar los programas de las famosas educaciones nacionales en América Latina, es decir, la educación como instrumento de un Estado nacional, como reproductora de la memoria nacional escrita en función de una nación más o menos homogénea.” (FORNET-BETANCOURT, 2004c, p. 49-50).

e economicamente. Até porque, representantes destes grupos não participam em grande escala da vida acadêmica. No Brasil, há pouco tempo atrás, sequer estavam presentes como estudantes na instituição universitária, quanto mais nas instâncias de poder e decisão do ensino superior²⁸. Esta realidade demonstra que as ações afirmativas não devem se limitar apenas ao ingresso aos cursos de graduação, mas devem alcançar todos os níveis de ensino e os conselhos, comissões e agrupamentos decisórios das instituições que se desejam verdadeiramente democráticas.

Neste ponto, portanto, é possível criticar a universidade contemporânea no Brasil, que talvez por estar muito apegada às suas tradições, não tenha recepcionado a emergência das novas práticas interculturais.

Pode-se dizer que a universidade contemporânea brasileira é multicultural, com medidas benéficas aplicadas na última década que aumentaram as possibilidades de acesso a grupos que até então não dispunham da chance de ingressar nos cursos de graduação. Saliente-se, neste aspecto, a inclusão de alunos negros, pardos, de baixa renda e de comunidades indígenas, por meio das ações afirmativas. Entretanto, ainda é tímida a mudança na estrutura curricular da universidade, que possui poucas atividades que incluem esta visão de mundo, advinda destes grupos excluídos de outrora.

Mais do que enumerar os problemas e dificuldades que a universidade possui para experienciar o sentido da interculturalidade, buscamos demonstrar que ela pode servir como um horizonte importante para pensarmos a realidade multicultural que vivemos no contexto latino-americano. Tanto pode ser trabalhada a partir das instituições já existentes, por meio de reformas e ajustes em suas atividades, planos pedagógicos, objetivos e estruturas, como também pode ser trabalhada a partir de novas instituições interculturais.

A despeito de toda a diversidade cultural que encontramos em nosso território, no Brasil ainda não temos, por exemplo, uma universidade intercultural²⁹. O que se verifica, em nosso país, são iniciativas pontuais, porém nenhuma de grande impulso nesse sentido. Outros países da América Latina com forte presença indígena, por exemplo, já possuem universidades interculturais, como é o caso do México, Colômbia e Equador. Estas

²⁸ Cabe trazer aqui a visão ampliada do problema por parte de Maria das Dores de Oliveira-Pankararu (2012, p. 182): “Sabe-se que a exclusão, as desigualdades sociais e econômicas são inerentemente vinculadas ao modelo econômico vigente. Está no cerne do capitalismo a exclusão de uns em benefício de outros, a hegemonia de uma classe dominante em detrimento das classes dominadas, marginalizadas e subvalorizadas, sem o acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade e sem acesso aos bens materiais para viver com dignidade.”

²⁹ Há projetos nesse sentido protocolados no MEC esperando aprovação.

experiências, construídas com a força dos movimentos indígenas desses países, buscam a retomada do processo de resgate das culturas e territórios ancestrais (pré-)colombianos.

É interessante saber, nesta linha, que o que orienta os conteúdos nas universidades indígenas interculturais, por exemplo, é o plano de vida de cada aluno. Isto é, considerando suas origens, seus desejos, necessidades e interesses de estudo, inclusive em como e com quem irá aplicá-lo após a formatura. Já em nossa universidade convencional, o exame vestibular segue sendo uma forma fria e objetiva de seleção para ingresso nos cursos de graduação. O conteúdo é transferido em massa, mediante uma larga escala de aulas expositivas. Avaliações e pesquisas que seguem também, em grande medida, o que é estabelecido pelos órgãos governamentais, que controlam o fluxo de recursos de acordo com o atendimento à pauta submetida de cima para baixo às universidades. Não há qualquer planejamento sobre como o conhecimento adquirido pelo aluno durante os seus estudos será revertido para melhorias à comunidade em geral.

O chamado “Modelo CAPES de Avaliação” limita e impõe determinadas práticas que, por um lado viabilizam o enquadramento da universidade dentro do marco legal e burocrático do Estado - o que possibilita o recebimento de recursos para custeio e investimentos -, mas por outro lado, engessa a pesquisa e a extensão, uma vez que muito pouco ou nenhum tempo sobra para que os docentes realizem a inovação que almejam dentro de seus departamentos. Tudo isso resulta num verdadeiro meio de regulação, controle e até de adoecimento, mesmo que indireto, da prática docente universitária.

Isso mostra que o Brasil ainda está muito distante de um modelo mais orgânico e até mais humano de universidade. Segue ainda muito reticente nas políticas de acesso de grupos historicamente vulnerabilizados e pouco tem feito para o combate e a necessária superação do racismo e outras formas de preconceitos institucionais sofridos pelos cotistas.

Mesmo com as políticas públicas de acesso criadas nos últimos anos, faltaram políticas de permanência, recepção, acolhimento e diálogo entre diferentes no ensino superior, razão pela qual os próprios cotistas continuam a considerar a universidade um local extremamente fechado e pouco amigável à diferença³⁰. Tudo isso inibe, de diferentes formas,

³⁰ Como se pode constatar a partir da campanha “#NãoéNormal” promovida pela internet por um grupo de estudantes de várias universidades do país, ainda é possível ouvir relatos de injúrias racistas, machistas, classistas, lgbt-fóbicos por parte de professores em sala de aula. Além de relatos de silenciamento de opiniões divergentes, abusos intelectuais, assédios morais e sexuais, entre outras violências, tendo como vítimas em sua maioria negros, indígenas e mulheres.

que a interculturalidade prospere no meio universitário.

Como exemplo das dificuldades existentes, na própria UFRGS vemos com preocupação notícias como a de uma agressão a um estudante indígena ocorrida em março de 2016 (JORNAL EXTRA, 2016) na frente do prédio de moradia estudantil. Toda a ação foi filmada por câmeras de segurança e os agressores chegaram a ser identificados. No entanto, não há notícia alguma de resolução para o caso ou punição para os alunos agressores, que seguem estudando na instituição normalmente.

Uma violência como esta não é simplesmente uma briga de dois alunos contra um. É uma violência étnica que contém o simbolismo da dificuldade que existe na relação com grupos mais conservadores da sociedade: dois alunos brancos, que compõem justamente a casta de privilegiados que historicamente ocupou a universidade pública - e que estavam em maioria -, contra um único aluno indígena que representa justamente a abertura desta universidade para novas perspectivas.

Este tipo de violência não é um fato isolado. Há segmentos dentro e fora da universidade que praticam uma série de atos atentatórios diretos contra os cotistas ou a partir de manifestações provocativas e degradantes.

O próprio informante 06 nos relata um pouco das dificuldades que sofrem os estudantes indígenas que começam a estudar na UFRGS. Diz ele:

Pegando os indígenas que ingressaram no curso de direito da UFRGS, era para termos mais de doze, atualmente estamos com três. Os outros desistiram. A evasão é de 70% eu diria. É altíssima. Quando cursaram primeiro, segundo, terceiro semestre, em nenhum momento se depararam com a questão indígena, por exemplo, ou outra linha de ensino que instigasse eles a buscar um conhecimento também. Ou seja, se vissem que o curso tá trabalhando a questão que hoje é tão angustiante pros povos indígenas, em relação a seus direitos, costumes, língua e tradição... Se se conseguisse trabalhar de alguma maneira, mas em nenhum momento nos deparamos. Isso é o que aconteceu com eles e é o que acontece comigo, porque eu não me deparo em nenhum momento com essa discussão. Mesmo sendo um espaço plural, que tem negro, indígena, tem outros tantos ali, mas que realmente não se sentem abraçados na faculdade na questão do ensino em si. (INFORMANTE 06, 2017).

Há uma taxa muito elevada de evasão de indígenas que ingressaram pelas cotas no curso de direito. O informante chega a mencionar um percentual de 70% (setenta por cento).

Entre os motivos, elenca a falta de conteúdos mais representativos para aqueles estudantes oriundos de outras culturas e etnias.

Não há, no ensino, conteúdos ou práticas interculturais que acolham aos estudantes autodeclarados indígenas. A aula magistral é o tipo de aula mais utilizado pelos professores da área jurídica e isso fornece pouco ou nenhum espaço horizontal para participação e aprendizagem entre os alunos e professores. Com efeito, o aluno autodeclarado indígena ou negro, ao ingressar em um ambiente onde a ordem pedagógica se encontra tão verticalizada, extremamente competitiva e com conteúdos de aprendizagem tão distantes e às vezes até ofensivos à história de seu povo, não vê naquela experiência educacional uma possibilidade de crescimento.

Então, mais do que instituir as ações afirmativas, que são uma grande conquista, é necessário educar a própria comunidade acadêmica para bem receber aos alunos cotistas, sob pena de correremos o risco de enrijecer conflitos e aumentar a evasão de alunos cotistas. E isso afetará na viabilização de práticas e estudos interculturais intra-muros da universidade no futuro, pois é justamente a partir da presença de alunos de diversas etnias e culturas que se produzirá o questionamento e o diálogo propositivo contramajoritário para uma nova proposta intercultural.

Para isso, a interculturalidade - a colaboração intercultural - pode ser uma excelente ferramenta para o ensino como um todo. Através de seus expoentes teóricos, com sua contribuição prática, professores, gestores e alunos podem colher uma experiência vívida e adequada no intuito de solucionar os conflitos históricos da sociedade latino-americana a partir da **educação**. Trazer a interculturalidade para o ensino seria uma forma de trabalhar o diálogo de identidades e aproximar as semelhanças, mas também aprender com as diferenças. Sempre com a consciência da necessidade de democratizar os espaços educativos, de que não há saber universal e de que o conhecimento se complementa e enriquece com a divergência.

2.4. INSURGÊNCIA: INTERCULTURALIDADE NO DIREITO

O sistema jurídico ainda não recepcionou nem protegeu a totalidade da diversidade cultural existente. Logo, a interculturalidade pode até estar presente no direito em alguns de seus enunciados, mas ainda se faz ausente na maioria de suas práticas. Para exemplificar isso, é lapidar a resposta do informante 04, professor em cursos jurídicos, comentando sobre a falta de práticas interculturais durante o seu percurso acadêmico e no mundo jurídico:

Não recorro de nenhuma experiência intercultural senão no discurso, na retórica. A retórica do discurso jurídico, se você fizer uma leitura do discurso de oradores em formação em direito, todos dizem que vão colocar sua formação em nome do justo, em nome da verdade, em nome da transformação social. Depois, todo mundo vai colocar o seu escritório e vai fazer a grande lógica de que o ‘bom advogado faz o que o cliente quer’. O que o cliente quer? Que defenda sobremaneira seus interesses normalmente vinculados a projetos liberais, individualistas, privatistas e egoístas. (INFORMANTE 04, 2017).

O entrevistado não se refere apenas à lógica mercadológica instalada nas entranhas do ensino jurídico nacional e latino-americano e que depois vai repercutir no perfil médio do profissional do direito. O que a fala do informante dá conta - e que demonstra o tamanho do problema - é que a interculturalidade não pode ser apenas um discurso acadêmico. É preciso que a prática, seja a pedagógica, seja a investigativa ou a extensionista esteja atravessada por práticas interculturais. Se não for assim, teremos a consequência inevitável de um mundo jurídico formado por profissionais focados em repetir conteúdos e preocupados apenas com suas próprias recompensas.

A conclusão que se extrai, por consequência lógica - e que estamos defendendo nesta pesquisa desde o início - é a de que se não há conteúdo intercultural na graduação, não haverá um profissional compromissado com a transformação.

Para entender a insurgência da interculturalidade no direito é preciso repassar e ter em conta o panorama no qual o direito se estabeleceu no país e em toda América Latina. Nessa perspectiva, é necessário considerar o próprio acontecimento da “conquista” da América até o forte hegemonismo imposto pela Europa a suas colônias. A visão limitada e limitadora advinda daí influenciou na criação da representação de uma pretensa totalidade a partir do ordenamento jurídico. Tudo o que estaria fora deste quadro seria condenado ao

estranhamento, ao afastamento, à clandestinidade e à criminalização.

Para contrapor a forte impostura monista da concepção jurídica tradicional que foi instalada no país, o reconhecimento do pluralismo jurídico é uma das ferramentas mais proficuas no sentido de dar o devido valor àquelas culturas, etnias e formas de resolução de conflitos e proteção de direitos que são próprios de cada comunidade ou grupo de pessoas, principalmente quando geograficamente localizadas naqueles locais onde o Estado não alcançou chegar com seus aparatos legais e repressores.

Ao invés do Estado chegar com seus representantes consultando, incentivando e promovendo a criação de institutos jurídicos ou administrativos de acordo com cada uma das localidades, passando pelo crivo da construção coletiva do próprio povo que irá utilizar esses serviços, o que se viu e se alastra até hoje é uma pavimentação das instituições monistas sobre toda a diversidade cultural e social que existe.

O sistema de justiça brasileiro não é diferente. Há décadas dá sinais que precisa de um reajuste cultural, que perpasse suas barreiras ideológicas. Nas palavras de José Eduardo Faria (2016): “Perante a opinião pública, a instituição é vista como um moroso e inepto prestador de serviço público”. Desde sua origem, nossa sociedade plural se serve obliquamente de um sistema apenas monocultural de justiça. Este descompasso vem sendo denunciado há anos não só na sociologia jurídica e na teoria crítica do direito³¹, mas nos próprios conflitos que emergem das decisões judiciais que afrontam em níveis abissais àquilo que se deveria proteger sobre o nome de direitos humanos³².

Nesse passo, se analisarmos a relação entre o Poder Judiciário proveniente da educação jurídica que temos hoje e a sociedade, podemos afirmar que há uma crise de representatividade e confiança entre os ambos. O sistema de Justiça possui, hoje em dia, apenas 32% (trinta e dois por cento) de confiabilidade perante a população em geral (FGV, 2015). Este quadro, que por si só é preocupante, se torna ainda mais grave quando concluímos que muitas dessas pessoas que possuem o seu relacionamento com o Estado “mediado” por estes operadores do Direito são, em sua grande maioria, integrantes de grupos subvalorizados,

³¹ Além dos autores como Wolkmer, Santos e Faria, podemos citar toda a escola de direito alternativo dos anos ‘80 e ‘90, o Direito Achado na Rua (Lyra Filho e José Geraldo de Souza Júnior) e todo o movimento pela advocacia popular e assessoria jurídica popular. Entre outros.

³² Pode-se exemplificar com diversos precedentes processuais: em conflitos por posse de grandes áreas de terra que não cumprem sua função social - a decisão judicial que se privilegia o direito à propriedade, ou ainda quando se luta pelo fim da cultura do estupro e ao invés de perquirir a conduta do acusado, as autoridades policiais, em sua maioria composta por homens, buscam especular sobre uma eventual culpa da vítima. Entre tantos diversos exemplos de que a lei sem cultura/educação que a efetive, acaba deturpada ou esquecida.

historicamente oprimidos seja por sua condição econômica, sua etnia, sua cor de pele ou orientação sexual.

Em outras palavras, a população pouco ou nada confia no judiciário. A parcela de habitantes economicamente mais necessitada não apenas não confia como também não se vê representada no Poder Judiciário.

Isso decorre da branquitude³³ de nossos tribunais, que continua em níveis extremos desde os seus primórdios. Em 2014, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), informou, em censo realizado em todos os tribunais do país, que apenas 1,4% dos juízes brasileiros se autodeclararam negros e apenas 0,1% indígenas (CNJ, 2014). A situação se mostra ainda mais alarmante quando constatamos que a população carcerária no Brasil é a quarta maior do mundo, sendo composta majoritariamente por jovens (e) negros (BRASIL, 2015).

No Poder Judiciário há uma extrema exclusão de grupos sociais fundamentais na formação na sociedade brasileira, inclusive o da maioria negra, que compõe mais que 50% da população total do país (IPEA, 2011) e possui menos de 1,5% de representação dentro da magistratura.

A toda evidência, demonstra-se aí o histórico encastelamento das instâncias de poder perante a realidade social da maioria da população, com forte recorte de classe e raça, abalando centralmente a legitimidade do Poder Judiciário em face da sociedade que irá servir e julgar.

Para tentar remediar isso, recentes e ainda tímidas políticas públicas de ingresso de integrantes desses grupos subalternizados às carreiras jurídicas estão sendo implementadas. Como é sabido, apenas nos últimos anos e não sem uma forte resistência de setores mais conservadores da sociedade³⁴, foi instituída a reserva de vagas para autodeclarados negros nos concursos públicos para a União - com base na Lei Federal nº 12.990/14 - e, especificamente, para a Magistratura Estadual no Rio Grande do Sul (AJURIS, 2016) - com base na Resolução

³³ “[...] a branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo” (FRANKENBERG *apud* PIZA, 2002, p. 59-90).

³⁴ Tome-se como exemplo a decisão extraída do próprio Poder Judiciário que entendeu como “inconstitucional” a reserva de vagas para negros em concursos públicos no âmbito da União, prevista na Lei Federal nº 12.990/2014 (CONSULTOR JURÍDICO [CONJUR], 2016). Posteriormente, esta decisão foi reformada em grau de recurso. Apenas em 08 de junho de 2017, o Plenário do STF declarou em definitivo a constitucionalidade das cotas raciais nos concursos públicos da União (ADC 41/DF).

nº 203 do CNJ.

Nesse quadro em que se coloca o Poder Judiciário, o poder da República menos plural e representativo, advém, em grande medida, a importância da atuação do jurista na sociedade e, em um olhar mais apurado, a importância de que esse jurista seja preparado para compreender e atuar perante as incríveis desigualdades que assolam a população brasileira em suas mais diversas configurações³⁵.

Isto é, colocando o assunto de forma mais direta: toda esta questão da falta de interculturalidade nas instituições jurídicas e, conseqüentemente, na falta de tratamento com igual dignidade a diferentes culturas passa, invariavelmente, pela composição do ensino jurídico.

Como salientado durante todo o presente trabalho, é na faculdade de direito que se ensina não apenas a julgar ao “Outro”, mas também a assimilar a falsa convicção de superioridade da autoridade jurídica perante esse “Outro”, com o fim de subordiná-lo. Mais precisamente, é o que estamos a demonstrar no presente estudo, que passa pela **formação** desse profissional toda a lógica excludente que se reproduz no próprio desenvolvimento das tarefas do Poder Judiciário, devido não só a falta de compreensão e implementação da interculturalidade no direito, mas no seu estudo.

Logo, é latente e primordial mudar este quadro opressivo em vigor nesse importante poder republicano, e um dos caminhos para essa mudança é, sem lugar a dúvidas, repensar a formação do jurista para uma abertura à prática e à teoria intercultural.

Apesar do quadro desolador descrito acima, existe no ordenamento jurídico normas que podem ser utilizadas por aqueles que estejam buscando proteção à sua prática intercultural, no sentido de defender a troca igualitária e o direito de minorias contra a cultura dominante. No entanto, por muitas vezes estas normativas são desconsideradas, tratadas como “letra morta”, uma vez que não há uma cultura jurídica que ampare a sua efetividade.

Para exemplificar algumas dessas normas que protegem a prática intercultural,

³⁵ Sobre a desigualdade em nosso país, vale ressaltar os dados extraídos entre 2007 e 2013 pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: verificou-se que a renda das famílias da classe A, isto é, a parcela mais rica de nossa população, é 40,9 vezes superior à das classes D/E, ou seja, as mais pobres. Acontece que as famílias da classe A representam apenas 3,6% do total das famílias brasileiras, ao passo que as das classes D/E correspondem a mais da metade desse total; precisamente, 53,5% (IBGE, 2016).

indicamos no plano internacional, os artigos 26 e 27 da Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que determinam:

Artigo 26

Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Artigo 27

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as demais aspirações sociais, econômicas e culturais.
2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.
3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade (BRASIL, 2004).

A Convenção 169 é reconhecida como uma das normativas internacionais mais próximas de uma defesa e inclusão dos povos originários ao abrigo da legislação “branca”.

A par desta Convenção, podemos considerar a interculturalidade como o exercício prático da autodeterminação dos povos, um dos princípios fundadores da Carta das Nações Unidas. Nesse sentido, Raúl Fonet-Betancourt (2004c, p. 48) se reporta:

El desafío del diálogo intercultural radica precisamente en que el reconocimiento de la diversidad y de las tradiciones indígenas no se convierta simplemente en un asunto del pasado sino en que tengan la posibilidad y el derecho de autodeterminación en el futuro. Lo cual significa participación política en todos los niveles de la organización del mundo de hoy.

Na Constituição Federal de 1988, os artigos reservados aos “índios” possuem redação progressista, embora na prática todos saibamos que pouca efetividade conseguem imprimir:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Sobre este artigo constitucional, podemos mencionar o direito indígena como

preexistente à todo ordenamento jurídico branco, conforme interpretação feita em um julgamento no STF³⁶. Nesse sentido, o ordenamento protegeria às terras indígenas por antecederem o próprio direito instituído - o que se mostra como uma das visões mais progressistas dentro dos nossos tribunais.

Todavia, a disputa no campo jurisprudencial tem tido mais decisões contrárias do que benéficas, sendo que muitas das interpretações expressadas em julgados têm servido para limitar ainda mais os direitos dos povos originários³⁷.

No que se refere à educação, a CF protege os idiomas indígenas e o processo de aprendizagem próprio dos povos originários:

Art. 210, § 2º: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

No âmbito cultural amplo, a CF garante a todos a livre expressão cultural, não só a indígenas, mas a comunidades afro-brasileiras e de outros segmentos, conforme o art. 215 e parágrafos:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Afora a Constituição brasileira, a Constituição de países como Equador e Bolívia incluíram uma visão intercultural do conceito de Estado. Na Bolívia, com a instituição do Estado Plurinacional, que busca “descolonización de las naciones y pueblos indígenas originarios, para la recuperación de su autonomía territorial, para garantizar el ejercicio pleno de todos sus derechos como pueblos y para ejercer sus propias formas de autogobierno.” (GARCÉS, 2009, p. 54). No Equador, a partir dos debates promovidos pelo movimento indígena desde os anos oitenta, se formulou a proposta que consolidou a Constituição de 2008. O texto da Constituição equatoriana, em seu art. 1º, não só reconhece o país como “un

³⁶ Na linha do posicionamento do Ministro Lewandowski na SL 948/MS comentado pelo jurista Jacques Alfonsin (2016) como “um sinal evidente e promissor de que não é impossível a lei branca se inculturar e o simplismo da sua interpretação abandonar o seu viés desumano contrário às/aos índias/os brasileiras/os.”

³⁷ Um exemplo clássico de retrocesso é a estipulação do marco temporal, feita no julgamento Raposa/Serra do Sul no STF (2009), em que os indígenas só teriam direito às terras que estivessem ocupando em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal.

Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico” (ECUADOR, 2008), como coloca, no art. 28, o dever do Estado em promover “el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones.” (ECUADOR, 2008).

Contextualizando o caso brasileiro e comparando-o com a América Latina, Alexandre Gonçalves Lippel (2013, p. 70) assim analisa:

Tomando como referência os três ciclos de reformas constitucionais em matéria indígena vivenciados por diferentes Estados latino-americanos, pode-se considerar que o Brasil encontra-se entre o primeiro e o segundo ciclos. Caracteriza-se pelo reconhecimento do direito individual e coletivo dos índios à identidade cultural e à manutenção de sua organização social e suas terras, e oferece possibilidades hermenêuticas para integração do ordenamento jurídico a partir do pluralismo e do direito ao reconhecimento, princípios que podem ser extraídos do texto constitucional.

Poderia-se ainda analisar as legislações infraconstitucionais, como aquelas relacionadas a imigrações, gênero, racismo, proteção aos trabalhadores, proteção às mulheres, entre outras. Nessas leis há avanços e retrocessos em diferentes áreas e em diversos momentos. No entanto, foge ao objetivo do trabalho uma análise tão alongada de matéria legislativa.

Mais do que uma promessa em todas estas leis, constituições e tratados internacionais, a interculturalidade se apresenta como insurgência dos povos transcritas em normativas, no sentido de utilizá-las como meio de (r)evolucinar o próprio sistema de justiça. Todavia, não tem sido suficiente incluir ao máximo, até as comunidades mais distantes e minoritárias, sob a proteção do imenso “guarda-chuva” normativo do ordenamento jurídico. Estas conquistas devem servir para repensar e questionar profundamente a própria lógica atrelada ao direito: a de que por mais que inclua a todas e todos dentro de seus regramentos, o direito segue subserviente ao campo político-econômico, o que impede de que proteção inscrita nas normas se efetive na prática. Nesse sentido, é da maior relevância o comentário de Fernet-Betancourt (2004c, p. 47-48)

No se trata de incluir al indígena con los saberes tradicionales en el orden que tenemos sino de reestructurar el derecho de todos en ese orden. El reclamo intercultural, para que no sea inclusivista en este sentido, necesita abrir el marco del derecho, no incluir en el derecho vigente sino descentrar ese derecho y decir: ‘reestructuremos el derecho de todos’.

Portanto, uma das possibilidades vislumbradas neste trabalho é a de justamente reestruturar esse direito de todos a partir de sua origem, qual seja, a proposta educativa do campo jurídico. Conforme dito na introdução, é justamente na causa e não nos efeitos dos problemas que devemos incidir para atingirmos algum resultado transformador.

Nesta esteira, destacamos a análise ampliada e propositiva de Warat (2003, p. 08):

Reinventar, refundar, quer também dizer poder ver-se a si mesmo desde o outro e para o outro, repensar tudo o que nos foi obrigado a pensar desde as escolas, academias, instituições, desde os lugares dos especialistas, desde os lugares onde se pronuncia a digna voz da majestade, a digna voz das consciências acomodadas, aquelas que se acreditam estar na posse de um lugar de normalidade. Repensar tudo o que nos coloca em situações de discriminação, opressão, exclusão, seja no lugar do opressor ou do oprimido, do discriminado ou do discriminador. Reinventar as visões de mundo junto aos que não formam parte de todas essas certezas recém enumeradas. Um repensar de coração aberto e atento a tudo o que pode dar-se numa relação com o outro, desarmado de certezas ideológicas, com o coração aberto a tudo o que os vínculos com o outro pode brindar, procurando as palavras, os relatos, as ilusões que nos ajudem a olharmos a nós mesmos. Um tentar pensar de outro modo. Pensar a reinclusão social, a partir do pensamento já estabelecido determina processos discriminatórios e de estratificação social.

Diante disso, vimos que o direito, mesmo desvirtuado pelos assimetrias do poder, possui abertura para a interculturalidade, a partir da insurgência dos povos excluídos. Todavia, o Poder Judiciário no Brasil ainda se encontra num estado muito arcaico de prática e de efetivação dos direitos vinculados ao diálogo intercultural, sendo que grande parte da população sequer confia em suas decisões ou na lisura de seus membros.

Nesta perspectiva, reproduzimos parte da declaração da informante 03, que colabora como que descrevemos até aqui:

O diálogo intercultural é de fundamental importância, mas ainda é algo muito distante do mundo jurídico, que tende a ser positivista e impor uma visão de mundo ocidental. Raríssimas vezes tive notícia ou experienciei uma prática intercultural dentro do direito formal. (INFORMANTE 03, 2017).

No tópico seguinte iremos abordar o local onde se originam muitos dos problemas relatados acima: a faculdade de direito.

3. EDUCAÇÃO JURÍDICA: RAÍZES, PADRÕES E ALTERNATIVAS DE MUDANÇAS

3.1. RAÍZES DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL

O presente contém todo o passado.
Antonio Gramsci

Os motivos fundantes da faculdade de direito no Brasil se confundem com os motivos da fundação das primeiras universidades no país. Nas palavras de Fávero (2006, p. 19):

[...] pode-se inferir que alguns desses impasses vividos pela universidade no Brasil poderiam estar ligados à própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento.

Assim, da mesma forma que a instituição universitária, a faculdade de direito no Brasil teve início quando uma elite nacional entendeu necessário formar seus próprios quadros em território brasileiro. Assim poderia atender à demanda por funcionários do aparato estatal que se alargava após a Declaração da Independência e o advento da Constituição de 1824. Esse momento histórico gerou a necessidade do novo país ter suas próprias instituições.

Conforme nos lembra Bittar (2001, p. 68):

A burocracia estatal demandava profissionais e desejava tê-los preparados dentro de uma cultura ideologicamente controlada, cujas origens fossem seguramente determinadas, e cujas inspirações fossem necessariamente coniventes e proporcionais à docilidade esperada do bacharel em Direito.

Ou seja, ao contrário do que se podia pretender com um lugar de construção do saber, a universidade brasileira começou sua história como uma espécie de fábrica de diplomas para preencher vagas nas carreiras burocráticas do Estado Brasileiro. Como se sabe, burocracia em geral não demanda reflexão ou pensamento aprofundado e/ou questionador, mas sim tão

somente um desembaraço para dar andamento a trâmites administrativos e judiciais. No campo jurídico, então, bastava reproduzir acriticamente a lei para atuar como jurista.

É possível ver esta situação ilustrada na literatura, quando no livro “Infância” do escritor Graciliano Ramos, o narrador conta como foi que seu pai se tornou juiz e quais os atributos que possuía para receber esse encargo:

Ofereceram a meu pai o emprego de juiz substituto e ele o aceitou sem nenhum escrúpulo. Nada percebia de lei, possuía conhecimentos gerais muito precários. Mas estava aparentado com senhores de engenho, votava na chapa do governo, merecia a confiança do chefe político – e achou-se capaz se julgar. Naquele tempo, e depois, os cargos se davam a sequazes dóceis, perfeitamente cegos. Isso convinha a justiça. Necessário roubar, absolver amigos, condenar inimigos, sem o que a máquina eleitoral emperraria. (RAMOS, 2010, p. 226).

Não é demais pensar que assim como a ordem legal amparou a diversos regimes totalitários no mundo inteiro, a execução de um ensino jurídico burocratizado contribuiu e contribui para que sistemas opressores se perpetuem e permaneçam, nas mais diversas roupagens, até hoje. Isto porque é criando estudantes e futuros profissionais desacostumados à crítica e ao questionamento que o próprio sistema se perpetua.

Em nosso país, esta formação jurídica que alçava os formandos às posições importantes no aparato estatal ajudou a manutenção do sistema escravocrata por muitos anos, apenas para citar um exemplo. Nos Estados Unidos, a utilização de estudos sociológicos aplicados aos casos fizeram com que os tribunais se dobrassem e garantissem grandes avanços para a sociedade norte-americana, como no julgamento *Brown vs. Board of Education*, que permitiu a permanência de alunos negros em escolas públicas sem qualquer divisão entre raças (GARCÍA-VILLEGAS, 2010, p. 95).

O informante 04 reflete sobre o formato da faculdade de direito no Brasil:

Um direito para ser inovador e intercultural teria que ter no seu currículo o estudo da realidade dos negros no Brasil, o estudo da realidade dos indígenas, da realidade da mulher negra, que levasse em consideração o modo como o Brasil foi constituído e entendesse, por exemplo, o fenômeno da escravidão. Um curso que não estuda um fenômeno que diz respeito há quase 400 (quatrocentos) anos em nosso país e que isso não é estudado, como o direito se comportou em relação a esse fenômeno e as consequências disso para a sociedade moderna, é um curso que na verdade não tem muito a dizer à maioria da população. Por isso que a população não se identifica com a estrutura do judiciário e muitas vezes não procura o judiciário.

(INFORMANTE 04, 2017).

Apenas um curso de direito totalmente acrítico poderia não questionar a escravidão³⁸. Assim como muitos dos cursos atuais não pensam sobre os principais problemas e contradições que atravessam a sociedade brasileira. Todavia, como a faculdade de direito era frequentada por muitos dos filhos do patronato, a saber, dos próprios escravagistas e latifundiários, o ensino jurídico, naquele momento, não se preocupou em afrontar estas questões. E assim é de se pensar também hoje em dia: se o curso de direito possui uma composição extremamente majoritária de classes alta e média no corpo discente e docente, terá interesse em pensar os problemas que atingem a classe menos favorecida?

Assim, com este breve apanhado de um dos precedentes históricos da gênese da faculdade de direito, podemos verificar que o interesse na fundação destas faculdades jamais foi o desenvolvimento nacional ou a pesquisa e solução dos profundos problemas da população.

As primeiras instituições para o ensino do direito só foram efetivamente fundadas em 1827. As cidades escolhidas para suas sedes foram São Paulo e Olinda (posteriormente transferida para Recife). A Faculdade Livre de Direito, em Porto Alegre, foi fundada apenas em 1900, depois integrada à UFRGS. O conteúdo das disciplinas na formação jurídica sempre foi definido pelo Estado. O curso teve considerável estabilidade em sua formação: “no período compreendido entre 1827 a 1961 as Faculdades de Direito tinham um mesmo currículo pleno pré-determinado (fixo e rígido), composto por nove cadeiras e com duração de cinco anos” (RODRIGUES, 2005, p. 61).

Nas palavras de Francisco Bissoli F^o (2014, p. 13), as reformas desse período:

recaíram, principalmente, sobre currículos, conteúdos e exigências de funcionamento, com vistas à expansão desses cursos, e não sobre o ensino em si, que continua sendo, prioritariamente, realizado com base em

³⁸ Sobre o período e a escravidão e o papel dos representantes burocráticos do estado (muitos deles formados em direito), sempre elucidativa a lição de Darcy Ribeiro (1978, p. 87-88): “Na sua forma colonial-escravista, esta ordenação socio-econômica tinha seus alicerces institucionais na propriedade fundiária que cumpria a dupla função de monopolizar a terra para uso agrícola e contingenciar a mão de obra escrava e livre para o trabalho nas minas e nas fazendas. Viabilizava-se economicamente pelo sistema de plantações produtoras de gêneros tropicais para exportação, ampliado, mais tarde, com a exploração de ouro e diamante. Era regida por um patronato senhorial de fazendeiros e mineradores combinado com o patronato parasitário dedicado à usura, ao comércio de importação de bens materiais e ao tráfico de escravos. O governo da vida pública cabia, porém, a representantes burocráticos do poder colonial, colocados à frente dos comandos administrativos, militares e eclesiásticos”

compêndios e por meio de aulas-conferências, nas quais os professores exercem um papel ativo e os alunos um papel passivo na construção do conhecimento.

Assim, em síntese, podemos identificar três reformas durante o Império (1822-1889), centralizadas em alterações básicas nos currículos, programas, professores e compêndios. Em 1879 se permitiu a criação de faculdades de direito privadas, de acordo com a denominada reforma do “ensino livre” (BISSOLI F^o, *op. cit.*).

Já no período republicano, houveram diversas reformas. No seu início, centraram-se sobretudo a incorporar o viés positivista dentro do currículo jurídico. Entre a Era Vargas e o regime militar, não houveram mudanças estruturais. Mesmo com o crescimento do número de cursos por todo o país, manteve-se o caráter profissionalizante e a rigidez curricular dos mesmos (BISSOLI F^o, *op. cit.*).

A partir das reflexões do jurista San Tiago Dantas (2010), publicadas originalmente em 1955, em que defendeu, com muita repercussão à época, a especialização do operador do direito em determinadas áreas com a conseqüente mudança no currículo, as discussões para modificar o programa do ensino jurídico ganharam fôlego. Nos anos setenta se elaborou a redação de uma normativa, que viria a ser oficializada pelo MEC apenas em 1994 (Portaria n^o 1.886). Com um lapso tão longo para conseguir modificar internamente a formação do jurista, se percebe que a mudança no conteúdo do curso jurídico é ponto controverso e de grande resistência para quem dele se beneficia. Essa portaria definiu entre outras questões:

[...] a exigência de monografia final orientada, defendida perante banca, como requisito obrigatório para a conclusão do curso; a fixação de carga horária mínima de 300 (trezentas) horas-atividade para o estágio curricular, que deveria ser integralmente dedicado a atividades práticas, reais ou simuladas e que ensinasse as atividades profissionais básicas dos diversos operadores jurídicos, dentro de uma concepção mais ampla de prática jurídica e não mais, somente, de prática forense; a criação de um espaço curricular obrigatório para as atividades complementares; a ampliação do leque de matérias formativas obrigatórias, com a inclusão da Filosofia e da Ciência Política, e tendo como obrigatório o estudo da Ética; o posicionamento da Teoria do Estado dentro da Ciência Política e não mais do Direito Constitucional; a manutenção da flexibilidade, permitindo aos diversos cursos adequarem os seus currículos plenos às necessidades específicas do mercado de trabalho e das realidades locais e regionais; a ampliação da carga horária mínima para 3.300 (três mil e trezentas) horas-atividade e da duração mínima do curso para 5 (cinco) anos; a exigência de que os cursos noturnos não possuíssem mais de 4 (quatro)

horas-atividades diárias; e a obrigatoriedade de que o currículo envolvesse atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada. (BISSOLI Fº, 2014, p. 31-32).

Foi apenas a partir desta normativa que disciplinas como ética e filosofia passaram a ser obrigatórias. Ou seja, somente depois de cento e sessenta e sete anos da fundação da primeira faculdade de direito no Brasil o estudante de direito teve contato com a filosofia e a ética no currículo.

Não obstante, muitas das medidas instituídas pela Portaria nº 1.886 foram logo depois neutralizadas, por não se conjugarem com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Uma nova resolução de 2004 instituiu, entre outros tópicos, os elementos estruturais do curso e o eixo fundamental, composto por conteúdos de Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia³⁹.

Com os programas de financiamento do ensino superior, por exemplo, FIES⁴⁰ e PROUNI⁴¹, os cursos de direito, que historicamente possuem muita procura, se multiplicaram exponencialmente. Conta-se que em 1991 existiam 165 cursos em todo território nacional, quando em 2010 contabilizaram-se ao redor de 1.240 (ANDRADE, 2014), a maioria de instituições privadas⁴².

Diante dessa explosão de cursos nos últimos 20 anos, a criação e reconhecimento de cursos de direito passou a ficar condicionada à aprovação pelo Conselho Federal da OAB, de acordo com o parágrafo segundo do artigo 28 e o artigo 36, ambos do Decreto 5.773/06⁴³.

³⁹ Trata-se da Resolução CNE/CES nº 9/2004.

⁴⁰ Criado em 1999 pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sucedeu o Crédito Educativo instituído pelo Regime Militar e regulamentado pelo Governo Collor (1991-1992). No decorrer do Governo Lula (2003-2010), ampliou-se o alcance do Programa, reduzindo as taxas de juros de 6,5% para 3,4%. Em resumo, o FIES destina-se a financiar o curso dos estudos àqueles estudantes já matriculados porém sem condições de arcar com os custos de instituições privadas de ensino superior.

⁴¹ É o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

⁴² Não apenas no Direito, mas também em outras áreas as instituições privadas possuem a grande maioria de vagas disponíveis. Cf.: “Apenas 8 grupos privados concentram 27,8% das matrículas do ensino superior”. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2016).

⁴³ “§ 2º A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde.” e “Art. 36. O reconhecimento de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, deverá ser submetido, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde.”

Conta-se que, em 2010, o número de cursos de direito no Brasil era maior que todos os demais países do mundo somados (OAB NOTÍCIAS, 2010).

Numa análise conclusiva sobre o crescimento da oferta de cursos de direito, Antônio Alberto Machado, em obra sobre as mudanças sociais decorrentes dessa massificação, alerta:

Não seria exagero dizer que o ensino jurídico no Brasil está praticamente entregue à lógica do lucro e da exploração econômica, levada a efeito pelos empresários da educação que passaram a enxergar nesse ‘filão’ de mercado um negócio extremamente lucrativo. Observe-se que, entre os fatores que contribuíram significativamente para a proliferação dos cursos jurídicos no país está exatamente o baixo custo desse investimento, centrado basicamente na contratação de professores e funcionários – aqueles nem sempre titulados -, bem como na construção de salas de aula. O curioso, ou talvez irônico, é que esse investimento privado na expansão das escolas de direito é realizado em nome de uma suposta democratização da universidade e do princípio da liberdade de empresa, cujos argumentos sempre buscaram escamotear o forte impacto negativo dessa proliferação de escolas sobre a cultura jurídica nacional. (MACHADO, 2009, p. 109).

Ou seja, se propaga com a massificação dos cursos de direito que se está “democratizando a educação”, quando os reflexos da entrada no mercado de trabalho de um número desproporcional de profissionais da área jurídica não é analisado. Em outras palavras, se oferece o curso de direito, caro mas financiado pelo Estado, porque existe a procura, mas não se medem os impactos que este alto índice de advogados e bacharéis irá causar na sociedade. Com isso, ficamos com uma gama muito grande de profissionais do direito sem vagas disponíveis dentro do mercado de trabalho.

Nessa linha, Machado ainda adiciona em sua crítica:

Essa indústria cultural do direito, se, por um lado, exibe a impressão de que se verificou um saudável aumento da produção científica na área do conhecimento jurídico, pela oferta de todo tipo de obra e pela suposta democratização da cultura, com o aumento das possibilidades de acesso a livros, cursos e eventos culturais; por outro, representa também uma espécie de massificação da cultura jurídica, com a conseqüente queda da qualidade da produção científica nessa área e com o impressionante aumento dos produtos repetitivos e superficiais, que atendem muito mais às exigências do mercado do que, propriamente, às necessidades culturais dos bacharéis e profissionais do direito. (MACHADO, 2009, p. 109).

Assim, o contexto em que se insere esse crescimento vertiginoso dos cursos jurídicos,

a despeito de possibilitar o amplo acesso à educação superior, promove uma precarização no ensino, na medida do binômio em que quanto maior a quantidade menor é a possibilidade de aferir a qualidade dos cursos oferecidos⁴⁴. Embora deva ser festejado o resultado de que muito mais pessoas estão obtendo um diploma de curso superior, a massificação sem critério pode acarretar na banalização da profissão⁴⁵.

Alguns fenômenos já estão sendo vistos, como por exemplo, na prática da advocacia onde a subcontratação de advogados em grandes escritórios como mão-de-obra barata para tão somente realizar defesas e diligências processuais burocráticas semi-automáticas de empresas multinacionais e grandes instituições financeiras, o que vai totalmente ao contrário da natureza da profissão, que é de trabalho intelectual com vistas a proteger a cidadania, a justiça e as próprias condições dignas a quem necessitar. Até mesmo na magistratura se pode verificar o resultado dessas políticas de massificação, onde decisões padronizadas, repetitivas e simplificadas são usadas para resolver ou dar andamento a casos complexos, sem o devido cuidado e leitura dos autos do processo.

Logo, com a enorme oferta de cursos e grande quantidade de bacharéis ingressando no mercado, sobra para o exame nacional para registro junto à OAB, prestado após a formatura, o papel de balizar o conhecimento mínimo para a prática da advocacia. Sem a aprovação nesse exame, o bacharel que egressa dos cursos jurídicos possui limitadas oportunidades de trabalho.

Assim, a raiz de sua mercantilização e do próprio desenho de seu conteúdo programático, a faculdade de direito apresenta contradições que se repetem desde a sua origem: segue distante da solução das principais demandas sociais, uma vez que prioriza o conteúdo técnico e não filosófico, bem como continua a reproduzir a lógica capitalista, isto é, a de uma formação voltada ao mercado e fundado em um padrão acrítico dominante.

⁴⁴ Geralmente, este tipo de controle é feito por amostragem. Logo, uma parcela grande dos cursos sequer é avaliado.

⁴⁵ Outro exemplo de país latino-americano em que o ensino jurídico se massificou sem medidas é o México. Lá existem 1.715 instituições de ensino superior que oferecem o curso de direito, sendo 92% delas privadas e apenas 8% públicas. A taxa média de crescimento desde 1991 até a atualidade é de 1 nova faculdade de direito por semana (CEEAD, 2017).

3.2. PADRÃO NORMATIVO DOMINANTE: A UNIFORMIZAÇÃO DO JURISTA TEÓRICO

No entender de Machado (2009, p. 18) o ensino jurídico estaria “aprisionado por um discurso liberal conservador e por uma pedagogia dogmática e formalista”. Essa problemática oriunda no padrão reproduzido na faculdade de direito repercute na legitimidade e identificação do Poder Judiciário para com o próprio povo - seu destinatário final.

Isto porque o ensino jurídico ao invés de aproximar o jurista ao povo, à sociedade e aos seus mais profundos problemas, o afasta. Busca privilegiar o ensino da proteção a negociações comerciais, proteção a empresas (pessoas jurídicas) e ao patrimônio mais do que aos direitos humanos, por exemplo. Para isso, basta ver a quantidade de disciplinas relacionadas ao direito civil e comercial e compará-las a quantidade de disciplinas sobre direitos humanos nos currículos de qualquer curso jurídico atual. A quantidade das primeiras é oito ou nove vezes maior do que a segunda. Por vezes, em alguns cursos, sequer existem disciplinas voltadas a direitos humanos.

Ainda com Machado, o retrato da faculdade de direito hoje teria as seguintes características:

[...] ensino formalista, centrado apenas no estudos dos códigos e das formalidades legais; o ensino excessivamente tecnicista, resumido no estudo das técnicas jurídicas de interpretação e aplicação dos textos legais sem qualquer articulação com os domínios da ética e da política; o predomínio incontestável da ideologia positivista; o ensino completamente esvaziado de conteúdo social e humanístico; a baixa qualidade técnica da maioria dos cursos jurídicos; a proliferação desordenada desses cursos sem nenhum controle eficiente sobre a qualidade dos mesmos; o predomínio de uma didática superada e autoritária, centrada exclusivamente na aula-conferência e na abordagem de conteúdos programáticos aleatoriamente definidos, etc. (MACHADO, 2009, p. 19).

São muitas as características elencadas por Machado, mas dão conta do tamanho do problema que o ensino jurídico carrega em suas estruturas. O ensino formalista centrado em códigos, por exemplo, assim como o tecnicismo, a falta de conteúdo social e humanístico e a aula-conferência vão totalmente em contra da proposta intercultural desenvolvida no presente

trabalho. No capítulo seguinte iremos discorrer sobre boas práticas de diálogo intercultural que poderiam transformar estas práticas ainda encontradas do educação jurídica contemporânea.

Teoricamente, muito se tem escrito para desarmar esse ensino totalizante e antiquado, cujas dinâmicas remontam ao período de fundação da própria universidade. Ou seja, práticas que nunca foram alteradas, desde a formação e que refletem no fazer profissional do operador jurídico.

Boaventura de Sousa Santos tem se esforçado para construir uma justiça mais representativa e igualitária em nosso continente. Para o sociólogo português, é necessário des-pensar o direito:

[...] para des-pensar o direito num período de transição paradigmática, deve forçosamente começar-se por separar o Estado do direito. Essa separação tem dois propósitos, o primeiro dos quais é mostrar que não só o Estado nunca deteve o monopólio do direito como também nunca se deixou monopolizar por ele. [...] Em segundo lugar, a rejeição arbitrária da pluralidade de ordens jurídicas eliminou ou reduziu drasticamente o potencial emancipatório do direito moderno. (SANTOS, 2001, p. 144).

Esta transição mencionada por Boaventura quer retirar o caráter estritamente positivista, dogmático do direito, o que repercutiria no curso jurídico. Objetiva uma nova perspectiva, advinda da pluralidade de fontes de direito e da diversificada cultura de atores na sociedade. Esses mesmos atores, integrantes de segmentos invisibilizados, que foram desconsiderados na construção do saber jurídico.

Trata-se, sobretudo, de reconectar a formação jurídica às bases da sociedade, ao povo pobre, à luta feminista, aos indígenas, aos negros, aos imigrantes, aos excluídos, isto é, a todos aqueles considerados “outros”.

No ensinamento do jurista italiano Luigi Ferrajoli (2009), o direito, ao se limitar a definir conceitos, a estabelecer relações entre eles e a desenvolver suas implicações, é uma teoria que não diz nada sobre a realidade, não faz qualquer análise permeada pela experiência social na qual está inserida. Representaria, assim, um conjunto de normas e teorias até coerentes, mas carentes de sentido. Louis Althusser (2007) categoriza o ordenamento jurídico em aparelho tanto repressivo quanto ideológico, encarregado de manter a ordem econômica e

social vigente.

Neste marco, em que “todas as representações dos homens, sejam jurídicas, políticas, filosóficas, religiosas, etc. - derivam, em última instância, de suas condições econômicas de vida” (ENGELS; KAUTSKY, 2012, p. 21), o direito não é diferente. Ele é criado nas próprias relações sociais e econômicas. No entanto, seus enunciados são utilizados mais como reflexo acrítico destas relações vigentes e disparitárias na sociedade do que um meio para impulsionar uma transformação social pautada pelos objetivos fundamentais previstos na própria Constituição⁴⁶.

Nas palavras de Warat (1999, p. 99): “Assim como vivemos numa sociedade onde tudo é transformado em mercadoria temos uma vida jurídica onde tudo é convertido em lei.”

Esse distanciamento entre aquilo que se trabalha no ensino do direito e a realidade tem sido muito prejudicial, como explica o jurista gaúcho Ovídio A. Baptista da Silva (2004, p. 36):

Esse exacerbado normativismo é o pilar que sustenta o dogmatismo de nossa formação universitária. É ele que permite a constituição de um ensino do Direito abstrato, formal, acrítico, permitindo que os juristas alimentem a ilusão de produzir uma ciência do Direito neutra quanto a valores, mantendo-os distantes e alienados dos compromissos sociais. O ‘mundo jurídico’, de que tanto falava Pontes de Miranda, é o espaço criado pelas doutrinas políticas liberais para excluir o jurista do ‘mundo social’.

Nessa perspectiva, a faculdade de direito atuaria como uma instituição que afasta e desgarrá o estudante da realidade, municiando-o com ferramentas jurídicas para incidir nesta mesma sociedade com distância e pretensa isenção. A criação deste mundo jurídico apartado da realidade é também um fato abordado por Boaventura de Sousa Santos:

O paradigma jurídico-dogmático que domina o ensino nas faculdades de direito não tem conseguido ver que na sociedade circulam várias formas de poder, de direito e de conhecimentos que vão muito além do que cabe nos seus postulados. Com a tentativa de eliminação de qualquer elemento extranormativo, as faculdades de direito acabaram criando uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças

⁴⁶ “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”. Recordar-se aqui a discussão trazida por Ferdinand Lassalle (1985), no âmbito do Direito Constitucional, em que trata suas normativas como problemas de poder, e não exatamente de direitos, sendo as constituições escritas meras *folhas de papel* quando não representam aos valores e forças vigentes dentro de determinada sociedade.

experimentadas pela sociedade. Enquanto locais de circulação dos postulados da dogmática jurídica, têm estado distantes das preocupações sociais e têm servido, em regra, para a formação de profissionais sem um maior comprometimento com os problemas sociais. (SANTOS, 2011, p. 86-87).

Aprofundando-se na análise do desprendimento do curso de ciências jurídicas e sociais, na visão do crítico da Teoria do Direito, Roberto A. R. de Aguiar, a Faculdade de Direito “erra ao reduzir o direito ao texto, estimulando a abstração da realidade, como se aquilo que está fora do processo de ensino instituído não pertencesse ao mundo” (AGUIAR, 1991, p. 80). Com efeito, entre suas conclusões, Aguiar atesta “a falência das escolas jurídicas perante um mundo em transformação” (*Idem, ibidem*, p. 96).

Um exemplo do afastamento reafirmado, reverencialismo e autorreferência que acomete as ciências jurídicas pode ser visto em um trecho de um dos livros mais lidos na disciplina de Introdução ao Estudo do Direito, oferecida no primeiro semestre do curso jurídico de muitas universidades:

Cada cientista tem a sua maneira própria de expressar-se, e isto também acontece com a Ciência do Direito. Os juristas falam uma linguagem própria e devem ter orgulho da sua linguagem multimilenar, dignidade que bem poucas ciências podem invocar. [...] À medida que forem adquirindo o vocabulário do Direito, com o devido rigor, – o que não exclui, mas antes exige os valores da beleza e da elegância – sentirão crescer *pari passu* os seus conhecimentos jurídicos. (REALE, 2002, p. 8-9).

A linguagem inusual para a maioria das pessoas, a separação do “jurista” como classe superior e apartada das demais classes e a exaltação de um orgulho perante esta situação são ensinadas nos primeiros meses de muitas de nossos cursos jurídicos.

Esta avaliação do sistema de ensino do jurista, que o aliena dos fenômenos sociais, vem em conjunto com a crítica não só às suas origens históricas, mas também ao controle e fiscalização que as próprias entidades estatais têm feito. Nesse ponto, segue Ovídio (2004, p. 47):

[...] através do eficiente controle sobre as Universidades, atualmente exercido pelas agências governamentais, atingimos o ideal burocrático de uma ‘ciência’ jurídica uniforme, sob a fiscalização rigorosa e eficiente das autoridades educacionais, mais preocupadas em exibir estatísticas de produção científica, em grande parte de duvidosa qualidade, do que na formação de autênticos juristas.

Esta falta de propósito social na produção acadêmica reforça o academicismo isolado da realidade. Dentro de uma cultura jurídica já bastante dogmatizada, as distâncias entre as demandas reais por justiça da população e o jurista só aumentam. É na crítica à dogmática e na reformulação dessa característica do curso jurídico que o estudante e futuro operador do direito poderá se reencontrar organicamente com a ciência.

Isto significa se aproximar de realidades que estão fora dessa construção do conhecimento jurídico oficializado. Supõe um novo diálogo, uma abertura a novas culturas e atores. A crítica é, portanto, intercultural, resumida nas palavras propositivas de Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 94):

É necessário partir da ideia de que a dogmática jurídica é apenas um dos saberes jurídicos que vigoram na sociedade e de que todos merecem ser estudados nas faculdades para que se possa avaliar do seu relativo valor. [...] Penso que a educação jurídica deve ser uma educação intercultural, interdisciplinar e profundamente imbuída da ideia de responsabilidade cidadã, pois só assim poderá combater os três pilares da cultura normativista técnico-burocrática a que fiz referência: a ideia de autonomia do direito, do excepcionalismo do direito e da concepção tecno-burocrática dos processos.

Assim, a responsabilidade cidadã deve ser assumida pelo jurista, no intuito de tratar as questões submetidas a sua análise sob uma perspectiva mais abrangente. Nisso, a interculturalidade pode vir a contribuir, aumentando o horizonte do olhar e da prática que esse profissional terá em suas atividades.

Não é outro o ensinamento de Fonet-Betancourt (2017), para quem a interculturalidade:

[...] se entiende como una vuelta a procesos de conocimiento, no a sistemas de verdad. Los sistemas de verdad son, desde el punto de vista de la filosofía intercultural, instrumentos de sistemas de poder. [...] La interculturalidad vuelve a los saberes que no son industrializables para entrar a la memoria de los conocimientos que tienen su finalidad en alimentar a la vida y no alimentar al sistema.

Seria abrir mão de conhecimentos que dão sustentabilidade ao poder e ir atrás daqueles conhecimentos que emergem e defendem a vida, em todas as suas manifestações. Isto significa abandonar a dogmática e o positivismo e ir atrás dos saberes originários e

contextualizados de nosso continente.

Uma ciência excessivamente abstrata, conforme definida pelo jurista francês Michel Miaille, cria um operador jurídico que prioriza a leitura “teórica” e não contextualizada dos fenômenos jurídicos. Este profissional acaba por refletir e analisar os fenômenos sociais sem criticidade, reproduzindo uma lógica dominante. Assim comenta Miaille (1988, p. 29):

O jurista teórico, embora creia que é perfeitamente independente na sua investigação e no seu ensino, é o brinquedo de uma ilusão: ele não faz mais do que *refletir* o sistema jurídico que julga estar a analisar, participa de sua reprodução.

Nessa mesma sintonia, Aguiar (1993) denuncia o perfil desse jurista:

[...] eles aparecem uniformizados, apresentam um mesmo código linguístico, tem um entendimento do mundo, do homem e da história semelhante, vivem adorando o Estado (mesmo quando dele reclamam), preocupam-se com o controle da sociedade e, mesmo quando discursam em contrário, agem segundo um dogma: são as leis que modificam o mundo.

São as características do jurista que egressa de uma educação jurídica centralmente dogmática e afastada da realidade. Esse anacronismo preso às leis e aos ordenamentos retira do jurista a sua possibilidade de intervir no mundo, já que tudo estaria determinado por normativas que vem de outras instâncias e que não possuem relação de sua atuação individual. Nesse pensar, o professor alemão Wolf Paul (2008, p. 115) define em poucas palavras ao perfil do jurista sob estas condições: “un mero funcionario de la legalidad, al que no le importan consideraciones éticas, políticas y sociales”. Aprofundando a análise ao contexto latino-americano, Alysson Mascaro, doutor e livre-docente em Filosofia e Teoria Geral do Direito pela Universidade de São Paulo, assim descreve a situação do profissional do Direito:

Os juristas são constituídos pela mesma ideologia jurídica geral, mas portam discursos e formulações que modulam e exacerbam a relevância da juridicidade. Profissionais do direito pertencem à classe média, distinguindo-se então da população apenas no campo econômico, sem maior lastro intelectual que não seja aquele da técnica da dogmática jurídica. O ambiente de convivência dos juristas e dos agentes dos poderes judiciários é a classe média que partilha dos espaços do capital. Por isso, o interesse imediato da burguesia passa a ser o horizonte prático da ideologia dos juristas. No caso da América Latina, o recente alinhamento do capital gera também uma classe de juristas e de agentes dos poderes judiciários que capitaneia uma injunção jurídica regressista. (MASCARO, 2016).

Ao expor o interesse de classe e a ideologia dominante que obstrui uma política programática progressista, tanto na formação quanto na atuação do operador jurídico, Mascaro (2016) conclui:

Com a recente integração tecnológica e de comportamento das classes médias mundiais, os juristas latino-americanos são formados em horizontes de pensamento norte-americanos e capitalistas. A *common law*, a segurança do capital e dos contratos e um moralismo legalista são louvados mundialmente. Nesse ambiente, eventuais projetos nacionais contrastantes com a movimentação do capital mundial encontram, nos juristas latino-americanos, oponentes ativos.

Ou seja, por vezes, os projetos nacionais ou políticas que visam valorizar o que é autêntico e próprio dos países latino-americanos podem ter certa resistência por parte dos juristas, a raiz da formação que possuem, da classe social que predomina em sua composição e, principalmente, pela ideologia que professam em suas próprias atividades profissionais.

Como menciona a tese de doutorado apresentada à Universidade de São Paulo intitulada “A nobreza togada” de Frederico Normanha Ribeiro de Almeida, os juristas são levados a crer que estarão em uma posição superior na sociedade, o que faz com que vejam a si mesmos como mais privilegiados que outros e, logo, que queiram dominar aqueles que são inferiores:

Essas hipóteses se complementam na construção de um modelo de análise que tem na educação superior o ponto culminante de processos de distinção social, a partir de sucessivas operações de segregação e agregação. Além disso, elas apontam para a ação extrapedagógica dos estabelecimentos de ensino, que no exercício de sua atividade pedagógica acabam por ensinar mais do que o que está expresso em aulas, programas e currículos, sendo na verdade capazes de criar o *habitus* requerido para uma posição dominante e as visões de mundo necessárias à legitimação das formas de dominação. (ALMEIDA, 2010, p. 99-100).

Logo, a faculdade de direito, como conhecida hoje, é muito mais um agente de afirmação e consolidação do modelo de dominação vigente na sociedade, do que uma forma de transformar a realidade por meio de diretrizes jurídicas voltadas ao avanço social.

Esta realidade se distancia muito daquilo preconizado, por exemplo, por José Geraldo de Souza Júnior, quando compila as principais características do perfil profissional do jurista, proveniente de amplas discussões no âmbito da reformulação do ensino jurídico e da crítica à

formação jurídica atual. Para ele, no decorrer de sua formação, o jurista deveria receber um programa de ensino e aprendizagem com, no mínimo:

[...] a) formação humanística, técnico-jurídica e prática indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais; b) senso ético-profissional, associado à responsabilidade social, com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade; c) apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito, aliadas ao raciocínio lógico e à consciência da necessidade de permanente atualização, não só técnica, mas como processo de educação ao longo da vida; d) visão atualizada de mundo e, em particular, consciência solidária dos problemas de seu tempo e de seu espaço. (SOUZA JR., 2008, p. 30).

Além destes pontos fundamentais elencados por José Geraldo de Souza Jr., o professor da UnB também assinala a necessidade do ensino jurídico cumprir sua função social perante a sociedade:

[...] pode-se ver, de um esforço considerável para inserir indicadores de qualidade no desenvolvimento de cursos jurídicos, ajustando-os à exigência de compromisso social contidas na proposta atualmente em curso de reforma da educação superior, segundo a qual, além de prever que a educação é bem público, estabelece também que ela cumpre função social, concretizada por meio daqueles compromissos. (SOUZA JR., s/d).

Discussões como a necessidade da faculdade de direito se abrir e efetivar sua prestação de serviço social provocou a OAB a instituir a Comissão de Ensino Jurídico no Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em 1993. Dos debates realizados nesta Comissão resultou o documento: *Ensino Jurídico - Balanço de Uma Experiência* (2000), que traz diversos dados quantitativos e qualitativos sobre os cursos jurídicos no país.

Mesmo tendo a própria OAB tomado esse debate para si, as barreiras de classe e ideologia tendem a neutralizar o aprendizado humanístico e o senso ético-profissional associado à responsabilidade social preconizado em suas diretrizes. Com o crescimento e aprofundamento da pesquisa e da extensão no curso de direito, houveram progressos significativos nessas áreas em relação à integração da universidade com a comunidade em que está inserida. Todavia, isto está longe de ser um objetivo principal das faculdades de direito.

Por vezes este contato com a comunidade ao redor da faculdade, com o povo que não faz parte da academia, é vista como uma forma de assistencialismo. Isso foi identificado por um de nossos informantes, que assim relatou:

Não me parece que seja uma política das instituições como um todo. As instituições até falam de um compromisso comunitário. Esse compromisso comunitário às vezes tem um caráter assistencial, ou mesmo assistencialista. Isso é o que as instituições vêem como compromisso social ou comunitário. (INFORMANTE 01, 2017)

Uma universidade que possui uma postura assistencialista jamais irá formar juristas comprometidos com uma transformação social que é tudo menos assistencial.

No próprio direito houveram teorias que buscaram questionar esse distanciamento do jurista da sociedade. Dentro da teoria do Direito Alternativo, por exemplo, havia o conceito de “jurista orgânico”, tal como analogicamente pensou Gramsci (1989) com sua defesa do “intelectual orgânico”. Este operador do direito orgânico, em síntese, seria aquele que “deve se impregnar de mundanidade, sair da clausura de seu gabinete, de sua torre de marfim e se aproximar do povo e de seus problemas concretos” (FONSECA, 2006, p. 137).

Com efeito, em razão do encastelamento, burocratização e descomprometimento dominantes na faculdade de direito, pouco se pode dizer de avanços ou mudanças dentro da estrutura que alicerça o ensino jurídico e que vem formando, ao longo dos anos, este perfil padronizado de jurista.

O juiz da Vara de Execuções de Manaus, Estado do Amazonas, Luiz Carlos Valois, em entrevista publicada no canal do *YouTube* da Mídia Ninja, sintetiza com maestria a forma como o direito é ensinado e aplicado no Brasil e como parte da burguesia vê a ciência jurídica como apolítica:

O judiciário é selecionado da elite. Como é que a elite pensa: ‘A formação do profissional jurista é uma formação apolítica’ ou ‘O direito não é política, o direito é ciência’. Essa é a formação do cara (aluno do direito) e ele começa a acreditar naquilo lá. Primeiro, ele não teve formação política na escola. Aí entra na faculdade, começa a fazer direito, começam a dizer pra ele que aquilo é ciência e que não tem nada a ver com política. Aí ele passa num concurso. Prender pessoas vira ciência para ele: ‘Oh, cometeu o crime? Prisão’. ‘Cometeu o crime, foi preso, houve o inquérito, o promotor denunciou, eu vi que o inquérito era verdade, eu condeno, ele vai para a prisão’. Isso é ciência pra ele, entendeu? Aí é todo mundo pobre, mas ele não consegue ver isso. Todo mundo preto e pobre, preto e pobre, vai chegando preto e pobre... e ele

não consegue ver, porque é ciência o que ele tá fazendo. Ele não consegue ver o social. Esse cara que saiu do colégio, foi para a faculdade, fez a faculdade de direito, ele não consegue ver o social, ele acha que está fazendo ciência. Então esse é o grande problema do direito. Não é: 'Ah, vamos mudar um instrumento aqui.. ou que alguma coisa não está funcionando direito'. Ou você reconstrói o Poder Judiciário, reconstrói o ensino de direito, reconstrói a forma de seleção do judiciário se não quiser mudar o judiciário. Porque essa história de Montesquieu de Judiciário, Executivo e Legislativo... A gente ficou engatado nesse negócio. Porque o judiciário não pode ser do povo? Porque não pode entregar o judiciário pro povo? Agora quem vai julgar vai ser o júri. O pior crime que tem, que é o homicídio, a gente entrega para o povo, não são os jurados que julgam? Só que existe toda uma seleção burocrática, uma formalidade que acaba influenciando aquele pessoal do júri. Mas porque que os julgamentos não são todos populares? (VALOIS, 2017).

Ou seja, remanescem fortes traços ideológicos e de classe no ensino jurídico, como aqueles também denunciados por Mascaro e Noronha em citações acima. Estes traços são o sustentáculo de uma estrutura curricular rígida que, de certa forma, contribui para que as mudanças necessárias sejam neutralizadas.

Nas palavras de Antônio Carlos Wolkmer (2003, p. 99-100):

Não se pode deixar de chamar a atenção para o divórcio entre os reclamos mais imediatos das camadas populares do campo e das cidades e o proselitismo acrítico dos profissionais da lei que, valendo-se de um intelectualismo alienígena, inspirados em princípios advindos da cultura inglesa, francesa ou alemã, ocultavam, sob o manto da neutralidade e da moderação política, a institucionalidade de um espaço marcado por privilégios econômicos e profundas desigualdades sociais.

Diante disso, o profissional do direito segue tendo, em grande medida, o perfil traçado acima e isso é amplamente naturalizado. A qualidade e efetividade dos serviços jurisdicionais oferecidos à sociedade refletem isso: o ensino jurídico é um ensino descoraçonado. Centrado na racionalidade e na técnica. A conclusão imperativa é que estes serviços não têm alcançado qualquer criatividade ou transgressão contra a normatividade e a normose jurídica vigente. Não haverá transformação social pelo judiciário com o ensino jurídico que temos. O quadro atual da faculdade de direito gerou o Poder Judiciário atual: o poder da República menos progressista, plural e democrático. Isso continuará sendo assim, a não ser que se modifique - para início - o ensino jurídico.

Portanto, nos faz necessário e urgente, ao abordar criticamente o ensino jurídico,

repensar o formato e conteúdo do curso de direito, a fim de que forme, na hermenêutica educacional desse termo, juristas que pensem criticamente a sociedade em seus dilemas mais profundos.

É o que analisa José Eduardo Faria (2010, p. 103), quando discorre:

[...] um ensino legal estruturado de modo acrítico, que se limite a acompanhar as tendências de mudança das instituições de direito aqui analisadas e a emergência de novos centros de produção normativa como um peregrino no caminho de Santiago, convertendo seus formandos em profissionais capazes de servir à lógica mercantil e à racionalidade gerencial subjacentes aos imperativos da economia globalizada com o mesmo fervor com que um pastor evangélico busca o dízimo do rebanho. Em menor número, outros, questionando tanto as formas estabelecidas de conhecimento quanto as de vida coletiva existentes e com o olhar voltado quer para os novos processos de dominação política quer para as novas estruturas de acumulação e apropriação de riquezas privadas, em cujo âmbito se produzem identidades, desigualdades e contradições, caminham em linha diametralmente oposta. Preocupados em fazer uma crítica a um só tempo epistemológica e social, estes últimos procuram identificar o fenômeno jurídico a partir da totalidade do período histórico que o determinou, defendendo, inclusive, a ‘repolitização’ da educação jurídica com o objetivo de convertê-la num campo imaginativo, numa estratégia hermenêutica e numa prática social capazes de desenvolver possibilidades emancipatórias de cidadania e formas institucionais alternativas de pluralismo econômico, social e político [...]

Todavia, existem meios que podem auxiliar a criticidade do aluno no decorrer do seu curso jurídico, como por exemplo, as atividades de extensão e pesquisa. São eixos que precisam de fortalecimento e expansão, uma vez que a grande maioria das universidades brasileiras sequer possui a pesquisa e extensão consolidadas. Neste cenário, ainda se pode verificar uma grande quantidade de juristas teóricos que são a consequência imediata do modelo de universidade vigente.

Assim, traçamos breves linhas que mostram como a estrutura do ensino jurídico, tal como posta atualmente, influencia no perfil do profissional que logo estará atuando perante ou dentro do Poder Judiciário, ocupando cargos no aparato administrativo estatal do país, atuando como advogado/a, etc. Mostramos que esse profissional, pela formação que receberá, não terá qualquer compromisso com os problemas sociais e com a transformação da sociedade.

Em função disso, uma mudança se faz necessária. É o que começaremos a abordar a

partir do próximo tópico.

3.3. MUDANÇA NECESSÁRIA: UMA CATARSE INTERCULTURAL PARA O ENSINO JURÍDICO

Una cultura no evoluciona si no es a través de los contactos: lo intercultural es constitutivo de lo cultural.

Tzvetan Todorov

O quadro de problemas constatado nos tópicos anteriores do presente capítulo, sugere a necessidade de uma profunda transformação na educação jurídica. Assim como Fornet-Betancourt suspeita que a filosofia latinoamericana ainda não soube (cor)responder ao tecido intercultural que caracteriza a realidade cultural da América Latina (2004a), suspeitamos que o Direito e seu ensino tampouco.

Esta foi uma conclusão colhida também nas entrevistas. O informante 02 nos brindou com a seguinte reflexão:

Acredito que há a necessidade de uma refundação das estruturas. Mas deve se começar por uma reflexão crítica e interdisciplinar de orientação pós-colonial tendo em vista a emancipação dos sujeitos de todos os processos sociais em curso, fortalecendo a pluralidade de povos, culturas, saberes e assegurando a liberdade contra a dominação política, religiosa, cultural, econômica e jurídica. (INFORMANTE 02, 2017).

Para ilustrar este trânsito de uma proposta a outra, esta transformação, tão necessária, importante e insurgente, por toda a sua dimensionalidade e potencial, optamos por trazer o conceito de “catarse” utilizado por Antonio Gramsci.

Antonio Gramsci foi um pensador, jornalista e político italiano que viveu entre 1891 e 1937. É conhecido mundialmente por sua teoria da hegemonia cultural que descreve como o Estado usa, nas sociedades ocidentais, as instituições culturais para conservar o poder. Foi preso pelo regime totalitário de Benito Mussolini e de dentro da prisão escreveu suas teses que até hoje são utilizadas por muitos estudiosos da ciência política e áreas correlatas.

Assim, em seus escritos, Gramsci (1999a) utiliza a expressão “catarse” para denominar uma passagem de um estado inferior a outro superior de conhecimento. É pela catarse que ocorre a incorporação do que é aprendido para a própria vida dos alunos. Ou seja, trata-se de resgatar a vinculação do conteúdo do aprendizado com o contexto e agir com isso

para buscar uma evolução.

Busca-se uma pedagogia histórico-crítica como uma corrente contra-hegemônica, no sentido de orientar uma prática transformadora a partir da tomada de consciência do contexto em que a América Latina se encontra, partido de um *pensar* a partir desta realidade.

A categoria gramsciana de “catarse”, inclusive, vem sendo utilizado vinculado à pedagogia e à teoria crítica da educação (SAVIANI, 2014; CARDOSO, 2013).

Assim, explica o próprio autor que:

pode-se empregar a expressão 'catarse' para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. (GRAMSCI, 1999a, p. 314)

Sob esse prisma, em outras palavras, é que a transformação requerida para o ensino jurídico o levará de uma atual situação de centralidade mercadológica e tecnicista (econômico) para uma caracterização mais voltada à ética e ao projeto político da interculturalidade (ético-político), mais afeita ao que se produz e reproduz culturalmente em território latino-americano.

Seguindo na explicação, não se trata apenas de uma simples transformação ou passagem de um compromisso a outro, explica Gramsci (1999a, p. 314-315):

Isto significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento ‘catártico’ torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (Recordar os dois pontos entre os quais oscila este processo: que nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução já não existam, ou estejam em vias de aparecimento, as condições necessárias e suficientes; - e que nenhuma sociedade deixa de existir antes de haver expressado todo o seu conteúdo potencial).

Logo, a categoria exposta pelo pensador italiano se adequa bem ao que é necessário e primordial para o ensino jurídico hoje: a transformação de sua missão centrada em objetivos mercadológicos ou econômicos para uma missão programática a partir da ética voltada à realidade de desigualdades e constantes injustiças do continente.

O termo catarse remete também à liberação de emoções, sentimentos e tensões

reprimidas. Pelo próprio dicionário da língua portuguesa, o termo *catarse* deriva etimologicamente do grego – *kátharsis* – significando purificação, purgação, alívio da alma pela satisfação de uma necessidade moral (HOUAISS, 2001).

Com esse giro, a interculturalidade não seria apenas uma prática ou categoria teórica, mas sim a diretriz fundamental de todo e qualquer *fazer* dentro do ensino jurídico.

Esta *catarse* já começou, desde que o primeiro indígena ou o primeiro negro ou o primeiro pobre pisou numa faculdade de direito. É um processo gradual, que tomou maiores proporções com as ações afirmativas e tende a aumentar de acordo com a organização e mobilização destes alunos e professores que não se perfilam com o padrão normativo dominante e com o jurista teórico.

Para esta organização, a interculturalidade pode ser um fundamento importante, auxiliando na transformação do ensino jurídico em um espaço plural e receptivo às diferenças, influenciando a todo o sistema de justiça e, por consequência, a toda sociedade.

4. A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO JURÍDICO

Existe possibilidade de abordar o entrelaçamento da interculturalidade com a educação jurídica? Esta forma de transformar o ensino jurídico é importante? Neste tópico iremos apresentar as perguntas e reflexões que norteiam o trabalho, a partir dessa alternativa de transformação intercultural do ensino jurídico.

Veremos o que opinam os entrevistados sobre a interculturalidade e como acolhem conteúdos e práticas interculturais na educação dos juristas. Por fim, refletiremos sobre o papel do professor, do aluno, do gestor e dos movimentos sociais neste desafio e sobre exemplos de boas práticas que poderiam auxiliar no diálogo intercultural dentro da faculdade de direito.

4.1. A RELAÇÃO DA FACULDADE DE DIREITO E A TEORIA/PRÁTICA INTERCULTURAL

[...] em outras culturas há filosofia em formas que não necessariamente tem de corresponder- se com as expressões que pressupomos como filosofias desde o horizonte conceitual da cultura (filosófica) que temos por nossa, que na maioria dos filósofos - apesar da suposta superação do eurocentrismo - segue sendo a ocidental.
Raúl Fernet-Betancourt

O que a faculdade de direito tem de intercultural nos dias de hoje? Vamos colocar a educação jurídica em questão, sem perder de vista o questionamento à própria universidade. Como lembra Franklin Leopoldo e Silva (2006, p 197):

[...] se não colocamos a própria universidade em questão, que sentido teria colocar em questão qualquer outra coisa a partir da universidade, isto é, a partir de uma certa inserção histórica e cultural que se expressa numa determinada maneira de investigar, de criticar, de conhecer e mesmo de propor condutas?

Fizemos esta consulta a nossos entrevistados, buscando extrair quais processos interculturais identificam na academia, mesmo que não estejam expressamente rotulados como “interculturais”. Em outras palavras, consultamos se conheciam qualquer iniciativa ou prática que trabalhasse a interlocução entre culturas e pessoas pertencentes a distintos segmentos da sociedade. Ou seja, atividades que abordassem a diversidade cultural e étnica dentro do curso de direito.

Assim, colhemos uma série de análises sobre o ensino jurídico. Os professores falaram de suas práticas atuais e da época que eram alunos. O estudante cotista explanou sobre a realidade atual das práticas interculturais. Os profissionais trouxeram recordações de sua formação e exemplos de seus ofícios.

Neste tópico, em específico, iremos fazer um recorte do que foi mais relevante para a pesquisa relacionada a estes questionamentos. Na primeira pergunta submetida aos

entrevistados, referente a presença da interculturalidade no ensino do direito⁴⁷, a resposta do informante 02 foi categórica:

O que efetivamente percebi, neste primeiro período, bem como os posteriores é de que não havia nenhuma preocupação, nem da universidade e muito menos do programa do curso e dos professores acerca das diversidades – dos alunos e da própria sociedade. Na prática, a universidade tende a tratar os alunos como clientes e os clientes, nestes espaços privados, pretendem se qualificar para o mercado que o direito oferece - concursos públicos, especialmente MP, MPF, Magistratura e para o mercado da advocacia. (INFORMANTE 02, 2017).

Esta resposta dá conta do padrão normativo dominante das faculdades de direito que mencionamos no decorrer do trabalho. Existe uma prática muito voltada à preparação do aluno para futuros concursos públicos com questões objetivas de múltipla escolha. Este tipo de prova, geralmente, não demanda pensamento aprofundado sobre questões nacionais ou de fundo filosófico, mas sim memória literal das leis e das jurisprudências mais recorrentes nos tribunais.

O informante 04 a esse respeito comentou:

O curso de direito é um curso extremamente dogmático, normativista, que valoriza a solenidade, a ritualística e a memória. Então, esse foi um efeito muito grande. A universidade, de certo modo, é um espaço plural, no sentido de reunir saberes distintos. Do ponto de vista da realidade social e econômica ela não é, ela sempre foi um paraíso das elites e, de certo modo, mais recentemente, é um paraíso da classe média. Os segmentos mais populares da população, mesmo com as políticas mais recentes de ações afirmativas ainda não têm uma presença expressiva na universidade. Então, não é um espaço da diversidade por natureza, digo, em relação às pessoas. (INFORMANTE 04, 2017).

Esta resposta resume bem o quadro geral da inserção da interculturalidade no ensino jurídico. Por ter sido criada pela elite, demorou muito para que esta abrisse as portas da academia para a classe média. Hoje, esta classe média ocupa a maioria das vagas e a classe mais desfavorecida economicamente segue muito afastada do mundo universitário. Mesmo com ações afirmativas, ainda é muito pequena a quantidade de pessoas de baixa renda que ingressam e conseguem se manter na universidade.

Logo, há de se refletir sobre a conclusão do informante que não há diversidade

⁴⁷ “Quando você cursou a Faculdade de Direito, esta podia ser considerada um espaço plural e diversificado culturalmente?” Cf. Anexo I.

substancial e representativa no ensino jurídico atual. Mesmo com as ações afirmativas, a presença da diversidade seria ainda muito limitada. Esta limitação decorre, em larga escala, em razão das ações afirmativas estarem ancoradas em uma visão multiculturalista, de tolerância ao outro e não em um projeto maior de profunda transformação epistemológica e estrutural da universidade.

Embora o papel vital das cotas no passado recente seja reconhecido como via para que pessoas com diferentes matizes econômicas, étnicas e culturais ocupem o espaço universitário, esta política pública deve ser ainda mais desenvolvida⁴⁸, para que tenhamos de fato uma universidade plural, diversificada e que possibilite maiores práticas de colaboração intercultural.

Com efeito, experiências de expansão das ações afirmativas têm sido muito benéficas, como, por exemplo, a instituição de cotas para os programas de pós-graduação (PPGs) e não apenas nos cursos de graduação. O cursos de mestrado e doutorado precursores foram os do Museu Nacional do Rio de Janeiro, da Universidade Federal de Pelotas e, mais recentemente da própria UFRGS, nos PPGs de Antropologia, Sociologia⁴⁹, História e Educação. Em relação ao PPG em Educação da UFRGS, no edital de 2017 houve uma reserva de uma parcela de vagas para “candidatas/os autodeclaradas/os negras/os, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas travestis e transexuais”, tanto em nível de mestrado quanto em doutorado.

Se, como vimos acima, dar início a uma prática intercultural é possibilitar que diferentes identidades possam circular e interagir no mesmo espaço destinado ao saber, podemos dizer que a universidade tem dado passos certos em direção à implementação do diálogo intercultural com a expansão das ações afirmativas.

De fato, apenas com a presença de pessoas diferentes é que a diferença poderá ser reconhecida e valorizada. A universidade, como um espaço de poder e reprodução desse poder, através do conhecimento, ao incluir a diversidade em seus processos de seleção, está abrindo caminho para a interculturalidade. Contudo, é ainda preciso perguntar: de que forma a

⁴⁸ De fato, é uma política pública que está sendo expandida. “No atendimento à Lei de Cotas, a UFRGS em 2013 e 2014 ofertou 30% das suas vagas, em 2015 para 40% e a partir de 2016, a reserva de vagas será de 50% do total das vagas oferecidas. As vagas remanescentes deverão ser completadas por estudantes de ensino médio público, até o número correspondente a 50% das vagas.” (UFRGS, 2017).

⁴⁹A iniciativa do PPG de Sociologia foi premiada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) como iniciativa que resguarda o respeito aos direitos humanos, já que reservou uma parcela das vagas para apenas para refugiados.

presença destes estudantes na universidade afeta a compreensão de ensino-aprendizagem que aqui temos?

No ensino jurídico, medidas como esta vem modificando a configuração do corpo discente do curso. Isso foi reconhecido pelo informante 05, que apesar de não vislumbrar diversidade na faculdade de direito, citou “avanços a partir dos últimos anos, principalmente por cotas.” (INFORMANTE 05, 2017).

Nas palavras do informante 06, está havendo resistências, mas as mudanças já começam a tomar forma: “muitos professores e integrantes da faculdade de direito enxergam a interculturalidade como um problema para o ensino jurídico e não como uma solução.” (INFORMANTE 06, 2017).

Em sua resposta, o informante 01 não observou qualquer conteúdo intercultural digno de nota na graduação em direito atualmente. O informante 02, da mesma forma, respondeu que o curso de direito que frequentou, quando muito, existia uma abertura intercultural nas disciplinas de filosofia do direito e sociologia jurídica. No mais, o curso esteve voltado para o direito hegemônico – focado numa metodologia para as práticas processuais e concursos públicos.

Outra informante, coloca que não se deparou com qualquer conteúdo intercultural em sua graduação, mas tão somente no mestrado e especializações que cursou (INFORMANTE 03, 2017). O quarto informante chamou a atenção para a interculturalidade que está apenas nos discursos acadêmicos e que não se concretiza nas propostas pedagógicas de ensino.

Informante 05 teve contato com a interculturalidade apenas como bolsista de iniciação científica.

Diante destas respostas, podemos concluir que os professores e profissionais ouvidos nas entrevistas não tiveram nenhuma experiência intercultural substantiva na sua formação.

O aluno que foi ouvido na pesquisa (informante 06) merece uma atenção especial neste tópico, pois nos trouxe uma série de reflexões, inerentes a quem está vivenciando o atual estado do ensino jurídico brasileiro.

O entrevistado, como aluno cotista, percebe uma dificuldade grande da faculdade de direito acolher alguns debates.

Assim relatou, exemplificadamente:

[...] quando tu lida com pessoas que são obcecadas por lei, tudo tem que ser da maneira que eles querem: ‘não é, não tem como, não dá’. Esse é o problema. Tu não consegue discutir com essas pessoas. (INFORMANTE 06,

2017).

Esta parte refere à suposta idolatria que os juristas teóricos teriam à lei e ao ordenamento. O informante, sendo um aluno cotista autodeclarado indígena, vê com estranheza essa veneração à legislação.

Quando perguntado especificamente sobre a presença da interculturalidade, reagiu:

Dentro da faculdade de direito ela não é reconhecida ainda. Longe disso! Eu diria que o diálogo ali está longe de chegar ainda... O problema é eles reconhecerem que têm alunos ali que viveram em outro contexto e que tem uma visão de mundo talvez muito mais diferente e que interpretam o ensino que eles estão nos passando de uma maneira diferente e que absorve aquilo ali e que tem outro conhecimento que é rico e que pode contribuir junto a eles. Eu não entendo como é que os professores do direito conseguem ser tão mente fechada nesse sentido. É isso que a gente está falando. Eles se depararem com outras realidades e outras questões e entenderem que o mundo é uma diversidade intercultural e que a gente tem que entender isso enquanto base da sociedade que a gente vive também. Só que eles não tiveram esse conhecimento ou se tiveram não se interessaram, não quiseram nem saber. Então, esse é um problema. A gente vai ter que modificar toda uma base de ensino desses professores que não reconhecem a interculturalidade. Eu lembro que falei com um professor de processo civil: 'Professor, olha, a gente vive em um país que tem uma diversidade imensa. Olha, no ensino superior a interculturalidade está tão presente. Essa troca de conhecimentos é fundamental' e ele respondeu: 'Olha, assim, eu entendo, reconheço, mas isso não é tão viável dentro deste espaço aqui. É difícil. Como é que eu vou trabalhar isso aqui?'. Aí eu disse 'Vamos pensar junto alguma coisa...'. E ele respondeu: 'Olha, não tem como... meu escritório demanda muito tempo...'. Então, não adianta. Com um outro, junto ao movimento negro, tentamos propor também.. Ele disse 'Pode ser.', mas parou por ali. (INFORMANTE 06, 2017).

O relato do entrevistado denota uma falta de preparo do corpo discente, em especial de alguns professores, no trato com a interculturalidade. A faculdade de direito, a depender do professorado, estaria completamente alheia ao debate intercultural.

O informante segue relatando:

A interculturalidade não se vê presente no ensino, mas dentro da faculdade a gente vê isso muito presente. Dentro da sala de aula, diversas pessoas discutindo outras questões que sequer perpassam pela aula. Eu costumo dizer que eu faço uma faculdade à parte quando eu converso com outros colegas, de outros povos, com o movimento negro, dentro da própria faculdade, no intervalo. Aquilo ali às vezes é um ensinamento muito mais rico, de uma maneira que eu posso entender e como a gente assimila isso e debate, por exemplo. A gente tem que discutir isso na própria sala de aula. Às vezes a questão da interculturalidade está tão forte e presente que o

professor não consegue não tocar no assunto. Está tão presente nos corredores, dentro da instituição mesmo, que em algum momento vários professores se obrigam a ter que tocar em assuntos que muitas vezes não tocariam. (INFORMANTE 06, 2017).

A riqueza da diversidade cultural é latente na faculdade, apesar dos conteúdos que não a reconhecem. As ações afirmativas incluíram pessoas com diferentes visões de mundo, fora do padrão histórico que ocupava as faculdades de direito. Daí nasce a possibilidade de diálogo intercultural. Para isso, no entanto, é necessário também que a instituição universitária acolha e promova esse diálogo.

No entanto, nas palavras do informante 06, esse diálogo está encontrando dificuldades enormes de se realizar. Comenta o próprio informante que tentou promover debates pautados em outras visões de mundo, mas que diante disso recebeu uma espécie de repreensão. Assim noticiou:

Não é um diálogo amigável muitas vezes. Enquanto o professor está ali como ser superior e soberano em conhecimento. Quando se traz esse debate tu tira a base dele, do diálogo e da discussão, porque ele desconhece. Como ele não consegue fazer um paralelo para o campo de conhecimento dele, pra ele já não vale... Eu lembro que nós estávamos em sala de aula, entre alguns bolsistas, tinha bastantes negros, e nós começamos a discutir uma questão de conflito territorial numa cadeira de teoria do Estado. E o professor olha e fala: 'Vocês estão discutindo direito ao território e essas outras questões que não é viável na minha aula...'. E respondi: 'Professor, como assim, nós estamos falando em delimitação territorial. Eu estou dizendo que para os povos indígenas não existe delimitação territorial, uma vez que a concepção territorial dos povos indígenas é diferente, e o senhor não vai abrir espaço para nós discutirmos? Isso que ele estava discutindo sobre o espaço físico do espaço territorial, do nosso país, do Brasil todo. E logo depois outros já fizeram outra discussão que nem era mais isso e quando fui ver metade da turma já estava falando sobre outra coisa. Então, é um processo de censura mesmo: 'Olha, não é isso que vocês têm que discutir.'; 'Não é isso que tá sendo proposto.'. (INFORMANTE 06, 2017).

A falta de preparo dos professores para tratar determinados temas é uma questão a ser enfrentada pela interculturalidade, de acordo com a necessidade de revermos metodologias, formas de abordagem e pensar através do prisma interdisciplinar. Está contida na necessidade da própria universidade - como um todo - instituir políticas e práticas acolhedoras à diferença. Isso representaria medidas que assegurem aos cotistas não só o acesso ao ensino superior mas à permanência e participação nas instâncias de decisão e gestão da universidade. Ao

aprofundar a pergunta sobre a preparação dos docentes para tratar sobre o tema, o informante relatou que os mesmos não estariam nem preparados nem interessados. Relatou que:

Não é porque os professores não abrem espaço que esse diálogo não exista. Está mais presente do que a gente imagina. Só tu ver o perfil do acadêmico do ensino superior, esse diálogo não acontece em um curso ou outro, mas em quase todos. Acontece de forma oprimida, é um debate oprimido, uma vez que tu limita o espaço e não recepciona esse diálogo muitas vezes. A interculturalidade é realmente tu reconhecer que isso é tão importante para eles quanto tantos outros assuntos e diálogos e conhecimentos. Isso é uma opressão violenta que hoje acontece. [...] Eu lembro que um professor era desembargador aqui do Tribunal Regional Federal da 4ª região, discutindo a constitucionalidade ou não da PEC 215. Ele nem sabia do que estava falando. Falou ‘índios’ e eu disse: ‘Peraí, professor... Índio é um pejorativo que não se aplica uma vez que são povos de diferentes etnias...’ Ele começou totalmente errado. Eu não entrei em embate... Ele disse que a questão indígena é complicada, pois eram até pouco tempo tutelados e que o ‘Estado deve ter uma ligação mais próxima com eles pois eles não conseguem andar com suas próprias pernas’. Aí eu disse: ‘Nós estamos na aula de direito constitucional, estou com a Constituição de 1988 na minha mão, os artigos 231 e 232 reconhecem a autonomia dos povos indígenas a se auto-determinarem enquanto coletivo e... como assim não conseguem caminhar com suas próprias pernas? Nós estamos discutindo uma propositura de uma lei que é inconstitucional.’ Aí ele resumiu a aula, disse que ficava para outra aula. (INFORMANTE 06, 2017).

Esta falta de preparo dos professores nos leva a concluir ao menos três coisas: primeiro, a falta de diversidade dos cursos jurídicos, como já foi longamente descrito no presente trabalho, a ponto de sugerir que os docentes de uma das mais importantes faculdades de direito do país não estariam preparados para dialogar com alunos provenientes de outras culturas. Esta falta de diversidade, pelo que se vislumbra, ocorre tanto na graduação como na pós-graduação em direito, já que os referidos professores também passaram por todas estas etapas acadêmicas e, mesmo assim, não lograram uma maior capacidade dialógica-cultural.

Segundo, que a abordagem desta diversidade crescente da faculdade de direito e da universidade brasileira como um todo, com o advento das cotas, não foi algo que interessou aos próprios professores. Isso no sentido de buscar capacitação para tratar a nova configuração do corpo discente.

E, por último, que a própria gestão da faculdade de direito, em todos esses anos, pouco fez para aprimorar seu professorado no sentido de bem receber e promover o diálogo diversificado e multi-étnico a partir da presença de alunos cotistas.

Consultado sobre como a faculdade de direito poderia incorporar uma proposta

transformadora, o informante 01 fez um diagnóstico:

A universidade e conseqüentemente a faculdade de direito têm um compromisso com a transformação social, com a justiça e com uma sociedade mais justa. Então, os alunos de direito deveriam estar sendo trabalhados com essa questão da transformação social e com o compromisso com a justiça. Às vezes eu tenho a impressão que os cursos de direito direcionam e estão preocupados com a inserção dos alunos no mercado de trabalho e esse é o ponto que parece principal. Principalmente instituições privadas mas talvez as públicas também tenham esse viés. E esquecem a questão do compromisso em formar cidadãos e cidadãs com o compromisso da transformação social. As iniciativas de trabalhar esse tema que provocam essa questão da transformação social é uma iniciativa de alguns professores isoladamente mas não é um compromisso da instituição. (INFORMANTE 01, 2017).

A dificuldade, portanto, está em incorporar a perspectiva da interculturalidade como uma proposta de trabalho na faculdade entre gestores, professores e alunos em conjunto. Como disse Fernet-Betancourt (2017), tomar a interculturalidade como um processo de conhecimento e não um sistema de verdade, para buscar o que há de mais adequado para tratar as diferentes etnias e culturas que se fazem presentes na educação jurídica.

Antes de dar esse passo, iremos - no próximo tópico - apresentar a percepção dos entrevistados sobre a interculturalidade, buscando contribuir para que esta possa se inserir nas estruturas da faculdade de direito.

4.2. A INTERCULTURALIDADE DEFINIDA PELOS JURISTAS: VISÃO E PERSPECTIVAS

[...] devemos procurar uma relação mais rica com a razão, capaz de perceber e transcender seus condicionantes totalitários e de denunciar o substrato de desumanização que acompanha a razão instrumental.

Luis Alberto Warat

No direito ainda existe muita resistência e dificuldade a se aceitar novas ideias. Nas últimas décadas, diferentes correntes que questionaram o amorfismo da ciência jurídica, como o Direito Alternativo e o Direito Achado na Rua, foram em grande escala desconsideradas na prática jurídica hegemônica nacional. De fato, não é possível ver atividade progressista significativa nos nossos tribunais, a não ser por atividades isoladas de poucos juízes, promotores, procuradores, advogados e defensores públicos.

Como foi mencionado e fundamentado durante a presente pesquisa, entende-se que esta falta de identificação do jurista com as ideias mais avançadas e integradas à sua realidade possuem como ponto original a faculdade de direito, que não realiza a conexão do aluno com a vida de uma maioria da população que ainda sente na pele a falta dos direitos mais básicos para sua sobrevivência.

Nesse sentido, foi submetida uma pergunta acerca do entendimento que os entrevistados tinham sobre o termo “interculturalidade”, com liberdade para cada um responder tanto com referências acadêmicas e teóricas ou não.

A primeira resposta, do informante 01, é bastante didática, uma vez que se trata de um procurador da república que trabalha diretamente com esse tema em seus processos:

A interculturalidade significa algumas coisas. Primeiro, um reconhecimento da existência de culturas ou de grupos culturalmente diferenciados em relação à cultura majoritária dentro de um mesmo espaço territorial ou de um mesmo país. O primeiro passo é esse reconhecimento da existência mas não só esse reconhecimento, até porque ele pode ser dar de forma autoritária, pode se dar inclusive por um processo de integração ou de assimilação cultural. (INFORMANTE 01, 2017).

Neste parágrafo, o informante explica o primeiro passo para que seja compreendida a

interculturalidade. A cultura majoritária e seus membros, isto é, quem a reproduz, devem reconhecer as culturas minoritárias. Trata-se de reconhecimento com o cuidado necessário para que não se reverta em um processo assimilacionista. Promove a convivência entre desiguais e a complementaridade dos conhecimentos.

A seguir, o informante segue sua explicação:

O segundo passo é reconhecer a dignidade e a igualdade entre as culturas. Ou seja, nenhuma cultura é superior a outra em termos morais ou termos de valores. Cada cultura tem uma dinâmica própria. Cada cultura tem que ser respeitada e o Estado e a sociedade têm o compromisso de que esta cultura ou esse modo diferenciado seja respeitado e preservado. É o compromisso de preservar, de proteger essa cultura. (INFORMANTE 01, 2017).

Esta reflexão, inclusive, vai ao encontro do que ensina o próprio filósofo Raúl Fornet-Betancourt (2014, p. 57), quando nos diz que: “No basta con devolverle los derechos de ciudadano al otro. Hay que restituirle además su autonomía espacial y temporal, esto es, devolverle su asentamiento en el mundo.”.

Cada cultura e cada cidadão dessa cultura, independente se é uma cultura majoritária ou minoritária, deve possuir autonomia, deve ser respeitado e a sociedade - seja a partir do Estado ou não - deve proteger e preservar a essa expressão dentro de seu próprio espaço e da forma como se apresenta.

Continuando em sua explicação, o informante 01 assim arremata:

Em terceiro lugar, interculturalidade significa uma troca entre as culturas. Este acho que é um ponto bastante importante da interculturalidade que se diferencia de outras concepções mais tradicionais de multiculturalismo. A interculturalidade significa troca. Partindo do ponto de vista de que há uma igualdade entre as culturas, do ponto de vista normativo, a igualdade como direito a igual dignidade entre as culturas, a interculturalidade significa uma troca sincera e verdadeira. De modo que deve existir uma disposição da cultura majoritária de aprender sobre essas outras culturas. E esse processo das culturas minoritárias também, ao mesmo tempo que têm o direito de aprender sobre a cultura majoritária, isso jamais pode ser dado de forma assimilacionista ou integracionista. Cada cultura preserva o seu modo de vida e aprende sobre a outra. Do ponto de vista do direito isso tem um reflexo importante. O direito majoritário/estatal abrir-se para direitos tradicionais, consuetudinários, de outras culturas. (INFORMANTE 01, 2017).

Na mesma direção, Raimon Panikkar afirma: “Hemos dicho hasta ahora, en este contexto, dos cosas: que el monoculturalismo es letal y el multiculturalismo imposible. Lo

intercultural reconhece ambas afirmaciones e intenta un vía média” (PANIKKAR, 1996, p. 140). A interculturalidade não se confunde com multiculturalismo, mas pode ser utilizada como “caminho do meio” entre o monoculturalismo e o multiculturalismo.

A troca equânime entre culturas também foi lembrada por outros dois informantes, que - a sua maneira -, conceituaram a interculturalidade como “a capacidade de refletir, conviver e aprender com a alteridade” (INFORMANTE 05, 2017) e como “uma forma de comunicação necessária entre pessoas de diferentes culturas, na busca de uma convivência não só tolerante, mas solidária.” (INFORMANTE 03, 2017).

O informante 02 também converge no entendimento do que é a interculturalidade, como aquilo que se refere ao respeito e à valorização das culturas e suas formas de organização autônomas em diversas áreas do conhecimento:

A interculturalidade - como campo de estudo e de análise - visa, portanto, compreender, respeitar e valorizar as diferentes culturas, especialmente no modo como elas interagem, coexistem, inter-relacionam-se. Também se busca conhecer o modo como se relacionam com o meio ambiente, com a terra, com a economia, política, com o direito, a justiça, o poder e como se exercem as relações internas com autonomia e protagonismo. (INFORMANTE 02, 2017).

O informante 04 possui uma visão mais crítica da interculturalidade, principalmente em relação a sua aplicação:

A interculturalidade, obviamente, é um desafio, é uma utopia. É igual ao discurso da democracia racial. Ninguém diz que não quer um país ou uma sociedade que tenha uma democracia racial mas também ninguém acredita que da forma como é constituída por conta de diferenças estruturais e diferenças conjunturais, ela se realize. Da mesma forma, uma perspectiva intercultural deve levar em consideração aquilo que Husserl falava do ser primordial. O ser primordial é aquele que entende o outro absolutamente como o outro é, com toda a sua autonomia. Mas ninguém consegue suportar o outro com toda a sua autonomia, porque isso diria respeito a suportar a intolerância do outro. O discurso da interculturalidade, na maioria das vezes, vem recheada desse discurso de tolerância. Tolerância significa que você tem um ponto zero, que você tem um ponto médio, então você faz uma mediação de conflitos. Mediar conflitos em um país, em uma sociedade extremamente desigual onde mesmo alguns diferentes são mais diferentes que outros acaba sendo um discurso falacioso, um discurso que não corresponde aos interesses de satisfação de todos os segmentos. (INFORMANTE 04, 2017).

A resposta do informante 04 é importante para trazer à luz alguns contrapontos à

interculturalidade e propiciar o esclarecimento e debate sobre eles. Ademais, a desconfiança do entrevistado é compreensível, uma vez que são muitos os discursos que prometem igualdade, solução dos conflitos e igual dignidade a todos, inclusive na academia. Também são numerosas as teorias que possuem qualidades emancipatórias em sua origem, mas que no decorrer de seu desenvolvimento são capturadas pela lógica capitalista e perdem qualquer eventual força revolucionária que detinham no início.

Alguns pensadores interculturais já se deram conta disso, como nos alerta por exemplo Luis Fernando Sarango (2016, p. 654), para que a interculturalidade deve ficar atenta para não terminar se transformando em uma:

[...] interculturalidad subordinada, es la que patrocina el estado uninacional y su gobierno de manera simulada, ocultando la profunda desigualdad de clases imperante, porque sigue fomentando en su seno una sociedad piramidal organizada en escala de clases sociales desde las más altas hasta las más bajas que constituimos los sectores excluidos económica y culturalmente.

Nesse passo, a interculturalidade é uma compreensão de mundo respaldada por teorias e práticas em expansão que vem se consolidando não apenas na América Latina, mas em outros continentes como na Ásia, África e na própria Europa. Volta sua atenção à comunidade, a ouvir as pessoas originárias de cada lugar, para buscar melhor soluções aos problemas vigentes. É também um posicionamento ético, que valoriza a contextualidade do pensar, revertendo os efeitos nocivos do filosofar totalizante induzido pela expansão europeia.

Todavia, a interculturalidade não se ampara na tolerância, mas busca superá-la. Nas palavras de Fornet-Betancourt (2004b, p. 160):

[...] superando el horizonte de la tolerancia de las diferencias culturales, propone el desarrollo de una práctica de la convivencia y del enriquecimiento mutuo como eje para generar tanto a nivel teórico como práctico procesos de transformación cultural en las culturas en diálogo.

E mais, a interculturalidade não coloca ninguém a falar no lugar de ninguém. O diálogo intercultural pressupõe o respeito aos lugares de fala e aos lugares de escuta. Além desse respeito, a intenção principal da interculturalidade é justamente dar voz àqueles que jamais foram escutados dentro do processo histórico. Na América Latina, estes são os grupos invisibilizados, que a partir da interculturalidade, participarão da construção de conhecimento, como já vem acontecendo com a criação de universidades interculturais na América Latina e

com a presença de diversidade cultural ampliada pelas ações afirmativas no meio universitário do Brasil.

Desta forma, embora haja uma desconfiança inteligível por parte do entrevistado na capacidade emancipatória da interculturalidade, mostramos que as características do diálogo intercultural perpassam a descrição por ele feita em sua resposta.

Todas estas definições de interculturalidade, extraídas de profissionais ou estudantes da área jurídica, longe de fechar uma categorização teórica da interculturalidade, servem como fonte científica importante para: 1) termos uma aproximação do que pensam os juristas a respeito do tema; 2) identificar as contribuições que a interculturalidade pode dar dentro da área do direito; 3) fomentar a reflexão por parte dos entrevistados a respeito desse conceito e seu alcance e, por fim; 4) criar novos *dizeres* sobre a interculturalidade, trazendo a visão do jurista para contribuir com esta construção teórica intercultural, a partir de suas contribuições e críticas.

Ressaltamos que não havia a intenção de fechar conceito a respeito da interculturalidade, pois a categorização da interculturalidade não se limita a um conceito estanque e limitado⁵⁰.

Ouvidas as contribuições a respeito da categorização de interculturalidade, veremos, a seguir, como os informantes abordaram a importância da colaboração intercultural dentro do direito, a partir da educação jurídica.

⁵⁰ “[...] las definiciones suelen tender a objetivizar lo definido. Sobre todo cuando las definiciones, como acostumbran a hacerlo por lo general, operan con el viejo dualismo (occidental) que distingue con rigor entre el sujeto que conoce (y define) y el objeto a conocer. Las definiciones reflejan entonces un proceso cognoscitivo objetivante que emplaza y coloca a lo que va a definir como algo que está fuera, al “otro lado”, frente a nosotros, esto es, a los sujetos definientes. Siguiendo la lógica de esta tendencia, una definición de lo inter-cultural correría el peligro de concebir el campo de la interculturalidad como un mundo objetivo que se examina a distancia y en el que incluso los sujetos, sin cuyas prácticas y relaciones no se tejería dicho espacio intercultural, aparecen más como un “objetivo” de estudio que como gestores y autores de los procesos en cuestión.” (FORNET-BETANCOURT, 2004b, p. 11).

4.3. A PRESENÇA DA INTERCULTURALIDADE NO DIREITO

Como desenvolvemos nos tópicos anteriores, a interculturalidade pode ser um vetor de reconhecimento e diálogo entre os mais diferentes segmentos de pessoas que ocupam o continente latino-americano.

Para o campo jurídico em especial, devemos aproveitar a sua insurgência para abrir caminho para outras compreensões do próprio direito. Desfavorecer a razão armada da ciência jurídica, sua auto-referenciação e buscar alternativas que mostrem novas e variadas formas de enfrentar os problemas e resolver conflitos que emergem da vida em sociedade.

A opinião sobre a importância da interculturalidade para a educação jurídica foi submetida aos informantes durante as entrevistas. Houve unanimidade em constatar que a interculturalidade pode ser uma abertura para repensar a realidade brasileira e trilhar o caminho da justiça social.

Para iniciar nosso giro pelas respostas dos informantes, destacamos a reflexão do informante 01, que assim se manifestou sobre a importância da interculturalidade para o mundo jurídico:

Sem uma compreensão da interculturalidade ou do direito ao reconhecimento de culturas em condições de igualdade ou da igual dignidade entre as culturas fica muito difícil para um operador do direito trabalhar em questões indígenas ou outras populações tradicionais como a questão quilombola, por exemplo. Aqui, nos processos judiciais que tramitam no Ministério Público Federal (MPF), eu percebo claramente a dificuldade que os magistrados têm de entender isso. Embora a Constituição Federal tenha estabelecido um novo paradigma em respeito a populações tradicionais, pondo fim a políticas integracionistas que estão previstas no Estatuto do Índio e que foram revogadas pela Constituição, claramente há uma ideologia integracionista dentro do Poder Judiciário. Majoritariamente dentro do Poder Judiciário. Então, demandas possessórias, por conflitos de terras, processos de demarcação envolvendo terras indígenas, claramente há uma dificuldade de entender a questão de territorialidade, que é um conceito que vai além do próprio conceito de posse ou de terra indígena. É muito mais amplo. E para entender territorialidade tem que entender interculturalidade, tem que reconhecer essa igual dignidade das culturas. Então, digo com bastante clareza e bastante certeza que isso atrapalha realmente o reconhecimento do direito das populações indígenas. (INFORMANTE 01, 2017).

Como bem salientado pelo informante, se houvesse uma proposta intercultural

vinculada à educação jurídica, é razoável concluir que facilitaria a vida do operador do direito em tratar sobre temas que envolvem reconhecimento de culturas e etnias minoritárias. Os próprios magistrados, que não possuem essa formação em seus cursos preparatórios para a carreira da magistratura⁵¹, ou ainda os promotores de justiça e procuradores da república teriam um espectro muito maior de preparação para resolver conflitos que envolvessem essas minorias.

Não é demais perguntar qual o tipo de treinamento que estas importantes funções do judiciário tem para atuarem em processos que envolvem indígenas e quilombolas. A história recente tem demonstrado que estas “outras” realidades têm sido sistematicamente desconsideradas. A atuação do Ministério Público e magistratura não raramente vai em contra os direitos dos povos indígenas e quilombolas, apenas para citar com o mesmo exemplo.

Por vezes, o Ministério Público aplica o Direito Penal do Inimigo⁵² e o *Lawfare*, isto é, o emprego de manobras jurídico-legais em nome da segurança nacional para perseguir os movimentos sociais e seus integrantes. É forçoso concluir que esta perseguição não decorre apenas do ódio⁵³ de classe, mas também do desconhecimento e falta de contato entre diferentes. Há uma clara ausência de contato e diálogo entre desiguais, que precisa ser suprida.

Nesse sentido a interculturalidade poderia operar, desde a educação jurídica, para evitar que futuros juízes e promotores cheguem a carreiras dessa importância sem ter contato direto com a luta de movimentos sociais, comunidades indígenas, pluralismo étnico, cultural, etc.

Sobre isso, o informante 02 nos traz uma importante contribuição:

Quando o ensino jurídico se dobrar para entender que há outras formas e outros modos de se fazer Direito, talvez então venham a se concretizar caminhos que vem sendo refletidos e construídos pelas margens do sistema. Mas há muito a se fazer para romper séculos de dominação de uma cultura que se auto-afirma e se autodefine como sendo ela a legítima e exclusiva no

⁵¹ Este ponto deve ser ressaltado: como pode uma carreira judicante não ter qualquer conteúdo intercultural em seus cursos preparatórios específicos? Se o magistrado terá sob sua jurisdição a pessoas das mais variadas matizes culturais, como pode não receber uma preparação adequada para tratar dessa diversidade? Daí se pode aferir a tamanha injustiça a que os povos originários e os grupos minoritários estão sujeitos: são julgados por juízes sem qualquer familiaridade ou preparo no que se refere às diferentes expressões étnico-culturais existentes na sociedade brasileira.

⁵² Uma forma de escolher determinados grupos como alvos de interpretação lesiva das leis, processos e perseguições jurídicas, considerando os agentes desses grupos como um verdadeiro perigo para a sociedade. Para maiores informações ver: JAKOBS; MELIÁ, 2007.

⁵³ Apenas para dar a medida exata do termo, entenda-se ódio como aversão intensa geralmente motivada por medo ou raiva (HOUAISS, 2001).

campo do direito e de outros espaços e estruturas da sociedade. Abrir-se para outras verdades e outros sistemas é um caminho que pode ajudar a refundar a estrutura do sistema jurídico e do ensino do Direito na academia. Mas para isso, há que se romper com a lógica do ensino-mercadoria destinado a uma clientela elitista, que, em essência, reproduz e alimenta o sistema. (INFORMANTE 02, 2017).

O informante 02, além de se referir ao pluralismo jurídico, traz renovada crítica ao ensino do direito voltado ao mercado, tal como discorremos no capítulo anterior. Importante marcar a expressão “refundar a estrutura do sistema jurídico” utilizada pelo informante. Isso nos dá a ideia do tamanho do problema: não basta reformar ou transformar, na sua opinião. Mais do que isso: é necessário refundar. A refundação parte do pressuposto de modificações estruturais e muito mais profundas do que meras reformas. Ou seja, a percepção é de que o problema do ensino jurídico é um problema de fundo e não solucionável com poucos ou pontuais alterações.

É nesse mesmo sentido que registramos o depoimento da informante 03:

Na minha profissão, como Defensora Pública, é importantíssimo que possamos atender à população e defendê-la sem oprimir as pessoas com os nossos próprios conceitos de vida boa. É preciso dialogar, entender o outro e defendê-lo a partir de um ponto de vista intercultural. Creio que teríamos menos decisões injustas, arbitrárias e colonizadoras. O mundo jurídico é uma ferramenta poderosamente opressora nos dias atuais. O poder que o ‘mundo jurídico’ detém influência na vida da quase totalidade das pessoas, principalmente naquelas mais vulneráveis. Se houvesse diálogo intercultural, a opressão poderia ser eliminada e poderíamos nos aproximar mais da justiça. (INFORMANTE 03, 2017).

Isto é, entende como imprescindível a presença do diálogo intercultural, no sentido de fomentar a reflexão e o ato de se colocar no lugar do outro para entender sua realidade, projetando um melhor atendimento à população no sistema de justiça. As considerações vão ao encontro do que também nos respondeu o informante 05:

Sem interculturalidade não há democracia de fato e nem justiça social. Preparar, sensibilizar sujeitos que atuam no mundo jurídico para a dimensão cultural da história, questões relacionadas à diversidade e identidade. (INFORMANTE 05, 2017).

Em síntese, o que estas últimas duas intervenções revelam que o diálogo intercultural é fundamental para a democracia e a justiça social. Primeiro, para a democracia, iremos

refletir: porque é importante para a democracia? Acaso até agora - então - não temos democracia, já que não há um diálogo intercultural amplamente estabelecido? De fato, a democracia pressupõe participação e voz ativa de todos. Atualmente, possuímos as ferramentas necessárias para que essa participação ocorra? Ao que tudo indica, nossos informantes identificam a colaboração intercultural como uma ferramenta importante para promover esse diálogo inerente à democracia. Por outro lado, essa constatação nos impõe o reconhecimento de que nossa democracia contemporânea não instalou em suas instituições a capacidade desse diálogo e o espaço de fala e escuta para que todos interajam com todos.

Daí que a interculturalidade, mais uma vez, pode ser considerada uma medida de suma importância, pois a partir de sua busca é possível identificar as demandas que obstruem o próprio diálogo entre diferentes segmentos que compõem a sociedade. Em última análise, seriam os próprios entraves da democracia.

Em outro momento, a informante relata que é necessário se entender o outro, compreender sua realidade. Com efeito, é uma das leituras que se podem fazer da prática intercultural. De acordo com o Fonet-Betancourt (2001, p. 47):

La interculturalidad no apunta pues a la incorporación del otro en lo propio, sea ya en sentido religioso, moral o estético. Busca más bien la transfiguración de lo propio y de lo ajeno con base en la interacción y en vistas a la creación de un espacio común compartido determinado por la con-vivencia.

A “con-vivência” é a transfiguração entre o que é próprio e o que é do “outro”. Reconhecer-se integrado pela dita “outra” cultura e pelo “outro” é “se colocar no lugar do outro”.

Seguindo a análise das duas respostas acima, verificamos que mais uma vez a distância entre a interculturalidade e o mundo jurídico é lembrada. Desta vez, é importante constatar que esse apontamento vem da informante que atua como defensora pública estadual. Justamente aquela carreira jurídica que realiza o contato direto com as camadas mais invisibilizadas e desfavorecidas economicamente. No passo desta informação, questiona-se: considerando que a opinião da defensora pública entende o mundo jurídico afastado da interculturalidade; considerando as camadas sociais com que a defensoria pública trabalha; e, por fim; considerando os dados apontados na pesquisa de confiabilidade do Poder Judiciário⁵⁴,

⁵⁴ Cf. Capítulo 3. Educação jurídica: raízes, padrões e alternativas de mudanças.

estaríamos autorizados a concluir que há uma falta de procedimento ou, em outras palavras, uma lacuna no método do Poder Judiciário tratar e se relacionar com as classes mais necessitadas?

Por consequência, não seria a interculturalidade uma forma de reduzir essa desconfiança e proporcionar um diálogo e uma transformação - ou refundação como mencionado pelo informante 04 - no mundo jurídico?

Nesta linha, concordamos com Fernet-Betancourt, para quem: “el diálogo intercultural nos parece ser hoy la alternativa histórica para emprender la transformación de los modos de pensar vigentes” (2001, p. 43). E seguindo nessa linha, que outro local seria o adequado para modificar o sistema de justiça que não a faculdade de direito?

Este é o desafio que está posto, no sentido de resolver a tensão entre a educação jurídica formal e a emergência da interculturalidade. Nas palavras de Machado (2009, p. 25):

Trata-se de uma tensão que nasce exatamente do contraste de uma cultura jurídica essencialmente formalista, tecnológica e despolitizada dos profissionais do direito, proporcionada pelo ensino jurídico eminentemente dogmático, frente à nova configuração de um ordenamento jurídico fortemente carregado de fatores políticos que exigem novos papéis do jurista e uma consciência política mais atilada.

Diante disso, não se faz necessário maiores explanações para concluir neste tópico, à luz dos relatos trazidos pelos entrevistados e pelo amparo teórico já reproduzido, pela necessidade de se pensar a interculturalidade a partir do ensino jurídico. A potência da interculturalidade é característica do nosso próprio continente e do nosso país, e está posta para ser utilizada a partir da abertura e do rompimento do monismo da educação jurídica. Nesta perspectiva, a insurgência de novos atores no ensino jurídico torna possível que se desenvolvam processos interculturais em suas dinâmicas, no sentido de reduzir o distanciamento entre a justiça e quem dela precisa.

No tópico seguinte iremos refletir sobre quem são os protagonistas dessa mudança.

4.4. OS SUJEITOS DA TRANSFORMAÇÃO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO JURÍDICA

*Quando as teias de aranha se juntam, elas
podem amarrar um leão.*
Provérbio africano

Trabalhar tanto prática quanto teoricamente com as transformações que a ciência e as instituições precisam demanda uma distribuição de tarefas e papéis entre os diferentes sujeitos sociais para que as mudanças sejam implementadas.

Em se tratando de uma transformação intercultural da educação jurídica, perguntamos: quem - de fato - pode ser protagonista em promover esta mudança? Em outros termos, resgatados de Antonio Gramsci⁵⁵, quem deve encorajar e ocasionar esta “catarse” dentro do ensino jurídico? Esta foi uma das questões submetidas aos nossos informantes: se eram os professores, os alunos, os gestores, o governo, os movimentos sociais ou outros os que deveriam agir e se movimentar no sentido de elaborar práticas e propostas interculturais no ensino.

As respostas dos informantes foram majoritariamente homogêneas para esta questão, considerando que a tarefa é inevitavelmente coletiva. No entanto, observou-se um direcionamento ao protagonismo dos alunos nessa mudança.

Nesse passo, em sua resposta, o informante 06 indicou que esta tarefa é - em linhas gerais - de toda a comunidade acadêmica. Na ocasião, assim respondeu:

Eu diria que tem que ser um conjunto de esforços. A demanda é maior por parte dos alunos, que precisam que se abram espaços de diálogo entre os movimentos. Mas com o apoio dos professores, docentes e gestores para que exista essa discussão mais sólida. É preciso fazer com que os professores abracem a causa. E, atualmente, não é bem isso que acontece. O perfil acadêmico que está aí, é os alunos que demandam e reivindicam, mas os professores não vêm isso como competência deles para propor isso em sala de aula. Cabe aos alunos fazer o esforço até conseguir. Não adianta a gente ter a discussão intercultural em sala de aula e os professores reprimirem isso em vários espaços. É um conjunto de toda a faculdade para que - com alguma medida - pode transformá-la. (INFORMANTE 06, 2017).

Como aluno cotista e indígena, o informante 06 remarca com frequência a dificuldade

⁵⁵ Cf. Tópico 3.3.

que encontra em dialogar com professores sobre a proposta intercultural. Salienta, mesmo assim, o papel protagonista dos alunos. Os demais atores - gestores, professores, etc - teriam a função de apoiar a iniciativa do corpo discente. Esta visão é reforçada pela opinião do informante 01, que adiciona o importante papel do Ministério da Educação no compromisso de promover o diálogo intercultural:

Acho que são todos: professores, alunos, gestores. O Ministério da Educação, por meio de políticas de educação, deveria ter uma orientação nesse sentido. (INFORMANTE 01, 2017).

Outras respostas, como a do informante 05, citam os projetos pedagógicos, as comissões de curso, as coordenações e os professores, sem deixar de marcar o caráter coletivo da tarefa intercultural. A informante 03 também concorda com o envolvimento de todos. Todavia, coloca a função dos alunos em aprender:

Acredito que todos/as deveriam estar envolvidos/as. Não sei bem o que é um jurista. O professor tem que incluir na sua pauta o diálogo e as formas de promovê-lo, e aos alunos caberia aprender. (INFORMANTE 03, 2017).

Como protagonistas dessa mudança, os alunos do curso de direito, especialmente aqueles provenientes de grupos e segmentos invisibilizados da sociedade, representam a própria insurgência da interculturalidade na educação jurídica.

Como dito em tópicos anteriores, após a implementação das ações afirmativas, o corpo discente do curso de direito se diversificou como nunca antes. Hoje, embora ainda não seja majoritariamente multicultural, a faculdade de direito está mais plural do que nunca, graças a entrada de alunos cotistas, como indígenas, negros e estudantes de baixa renda. Todos estes historicamente afastados do elitismo que imperou na educação jurídica brasileira desde sua origem.

Por isso, as ações afirmativas, mesmo com todas as suas limitações, realizam a instalação do contexto ideal promover a interculturalidade na universidade, com a presença de alunos diferentes do padrão histórico branco e aristocrático da faculdade de direito. Logo, os alunos cotistas começam a se articular e organizar uma nova concepção de faculdade de direito de dentro dessa mesma faculdade. Daí surge não apenas a perspectiva intercultural, mas a própria possibilidade de mudanças maiores na sociedade.

Esta articulação pode ser constatada na fala do informante 06:

Olha, agora com esse perfil de alunos que estão aí, indígenas, negros, esses

tantos que estão dentro do ensino superior, a gente conseguiu um caldo de gente pra realmente se propor isso [articulação]. Não só nossa, mas outros que estão ali dentro que sentem a necessidade da remodelação do próprio ensino. Instigar novas e outras discussões que hoje, a gente olhando o Brasil, a gente vê que tem discussões de tudo o que é tipo. Os movimentos sociais, a luta e a resistência por direitos. É só analisar o contexto e discutir esse contexto, é uma disciplina tranquila, pois perpassa diversas problemáticas que a gente vê no país. Então, hoje dentro da faculdade de direito, a gente está tentando dialogar junto ao movimento negro. (INFORMANTE 06, 2017).

O contexto mencionado pelo informante demonstra que a presença dos alunos cotistas na educação jurídica potencializou a influência dos movimentos sociais dentro da faculdade de direito.

É inegável a importância da luta por direitos de grupos populares organizados. Os exemplos de Ricardo Salas Astraín (2006, p. 97) nos dão a dimensão da relevância do papel destas organizações:

[...] las luchas de los indígenas zapatistas, el de los campesinos sin tierra en Brasil, o las Madres de Mayo que en Argentina claman por el paradero de sus familiares desaparecidos: ‘...ellas restablecieron una racionalidad organizada plenamente sobre la dignidad humana y, desde ella, lanzaron un reto a la eticidad oprimiente y opresora, alimentada de las más antihumanas de las ideologías’.

Em outras palavras, é a insurgência dos movimentos sociais que não permite a universalização de teorias abstratas e opressoras. Ademais, resguarda a prevalência dos direitos humanos contra qualquer violação. Em nossa pesquisa, a percepção da necessidade dos movimentos sociais atuarem propositivamente na educação jurídica esteve presente. Em sua resposta, o informante 05 foi assertivo ao responder qual o papel dos movimentos sociais:

Fundamental, pois o *movimento* vem antes do *direito*. Primeiro a luta, depois os direitos. Os movimentos sociais devem ter uma participação total na formação jurídica, desde o direito achado na rua como também escritores jurídicos populares. (INFORMANTE 05, 2017).

Se refere à necessidade de conquistar direitos através da luta para depois revesti-los com a formalidade jurídica. Ainda nesta linha, o informante 02 aborda o papel dos movimentos sociais:

Os movimentos sociais, em minha opinião, devem trilhar caminhos antisistêmicos, sendo areia nas engrenagens das estruturas de dominação e, conseqüentemente, construir, na periferia e ou nas margens, alternativas

tendo como referência o pluralismo jurídico e a descolonização do sistema. (INFORMANTE 02, 2017).

Percebemos então que, primeiro há a disputa política. Ao vencedor o direito se oferece para estabelecer as novas regras do jogo. Por isso os movimentos são tão importantes, pois são eles que fazem essa luta política contra as forças dominantes. Não é outro o entendimento do informante 04, para quem os movimentos sociais têm encampado a luta por mudanças em diferentes áreas. Até mesmo no próprio direito:

A universidade pode estar pulsante, viva, que pode estar em confronto e permanente diálogo com a sociedade e conseqüentemente ela se alimenta e se retroalimenta devolvendo para a sociedade aquilo que ela buscou e fazendo isso com novas tecnologias, novas formas de tratamento. (...) Então, a maioria das políticas públicas, eu posso falar isso na área da saúde da população negra, eu posso falar isso da cultura, foi o movimento social, foi a própria sociedade que de certa forma estruturou as bases para que o Estado transformasse isso. Da mesma forma, o direito só vai responder a essas demandas, se ele também se abrir para isso. Mas o perfil dos nossos professores, a expectativa que os alunos têm do curso de direito, tem aí, um hiato. (INFORMANTE 04, 2017).

Num país como o Brasil e na América Latina, cujos sistemas de justiça seguem confortavelmente ocupados por uma mesma elite desde sua origem, apenas por ingerência externa é que a dinâmica irá se modificar. Para isso, começar a questionar e a modificar as dinâmicas da própria educação jurídica fará com que as próximas gerações de juristas estejam, desde sua formação, aproximados do contexto social que os cerca. A informante 03 avalia esta perspectiva, destacando a necessidade da atuação destes movimentos para que ocorram mudanças concretas:

Acredito que os movimentos tiveram um papel fundamental para fazer incluir no campo do direito esses debates que antes estavam isolados no campo sociológico e filosófico (como se esses aspectos não fossem essenciais ao direito). Se não há insurgência, se não há quem reivindique, não há mudança. Nunca. (INFORMANTE 03, 2017).

É a insurgência que começa a aparecer na educação jurídica e que, com organização, promoverá o diálogo intercultural para a abertura do direito a todas as realidades e contextos existentes. Ou seja, os movimentos sociais possuem práticas e pautas próprias que, por si só, são interculturais, uma vez que visam romper com o monismo e com a cultura majoritária que os submete. Assim, são estes movimentos que possuem a força e a perspectiva de mudança.

Cumprem um papel muito importante na transformação cultural de todas as áreas. Nas palavras de Sarango (2016, p. 641):

En la actualidad, vivimos un nuevo resurgir de esta propuesta filosófica alternativa – que como hemos dicho –, siempre estuvo presente, con la diferencia que hoy nos enfrentamos a un mundo globalizado en crisis, cuya crisis es civilizatoria, pero también, donde somos testigos de la articulación de Movimientos Sociales históricamente excluidos a escala continental y mundial que cada vez son más visibles, dentro de los cuales aparece el Movimiento Indígena, como portador de su filosofía milenaria, originaria y pluriversal, que marcando su sello propio coadyuva a dar sentido y mayor fundamento al desarrollo de un Pluralismo Jurídico transcivilizatorio a escala mundial.

Como dito nos tópicos que analisaram o ensino jurídico, a crise e a utilização exacerbada de teorias abstratas para cuidar de uma realidade diversificada e complexa se esgotou e dá sinais de insustentabilidade. Consequentemente, a interculturalidade se apresenta como a chance de diálogo e participação ampliada de diferentes sujeitos históricos, adequando a ciência jurídica ao seu contexto cultural, transformando-a de fora para dentro.

Para isso, de acordo com o que foi comentado por nossos informantes, não apenas os alunos, mas também os gestores, professores, governo e movimentos sociais devem, cada um por sua parte, construir o diálogo intercultural efetivo e interrelacioná-lo com suas próprias práticas e o ensino jurídico.

Aos docentes, em especial, cabe um olhar acima do horizonte comum, para ver a transformação que a insurgência dos alunos cotistas permitirá dentro dos muros da universidade. Como ressalta Fonet-Betancourt (2004c, p. 70): "la preparación de un docente tendría que estar articulada, al mismo tiempo, con movimientos sociales ligados a otros mundos posibles".

Aos gestores cabe avaliar o quanto de democracia e participação comunitária existe em suas práticas de administração. Considerando que a democracia não se resume ao processo eleitoral amplo, paritário e participativo, mas a toda uma série de atos que se revestem de publicidade, pluralidade e atuação dos mais variados segmentos relacionados ao curso. Pensar a filosofia intercultural desde a gestão é fazer com que as vozes de todos - desde os alunos, funcionários e professores até as entidades representativas e a comunidade em geral - sejam escutadas e contribuam para a evolução da proposta pedagógica do curso em todas as suas expressões: ensino, pesquisa e extensão.

Ao governo, instituir políticas públicas voltadas aos historicamente invisibilizados, proporcionando não só o acesso e a permanência às instituições do Estado existentes, mas também fomentar a criação de universidades e organismos interculturais com o apoio do próprio Estado, como acontece em países da América Latina como Equador, Colômbia e México. Trata-se, com isso, de instituir uma forma de governança alternativa e mais abrangente. No dizer de Fonet-Betancourt (2004c, p. 69): “Tomar una postura indigenista o intercultural supone, al mismo tiempo, dar la batalla a nivel político por descentrar el mundo de un único ritmo civilizatorio”.

E aos movimentos sociais, como impulsionadores das mudanças ora propostas no trabalho, segue a tarefa de ocupar os espaços públicos, provocar os debates necessários, fazer a universidade transitar até a realidade crua das ruas, assim como levar essa realidade para dentro da universidade, e pressionar por mudanças que beneficiem a participação diversificada e promovam o diálogo intercultural.

São estes os sujeitos da transformação intercultural da educação jurídica, cujas boas práticas iremos considerar a seguir.

4.5. BOAS PRÁTICAS E CONTRIBUIÇÕES DO DIÁLOGO INTERCULTURAL AO ENSINO DO DIREITO

*Contra o pessimismo da razão,
o otimismo da prática.*
Antonio Gramsci

Durante a presente pesquisa, uma de nossas principais preocupações foi apresentar a dimensão prática da interculturalidade, porque esta pressupõe necessariamente ações, uma práxis em que pensar e agir não são dicotômicos. Mais especificamente, não apenas em verificar se a interculturalidade é uma boa medida para a educação jurídica, mas identificar quais seriam as atividades interculturais concretas que se adequariam ao ambiente do ensino superior em direito. Assim, a efetiva realização da colaboração intercultural foi abordada nas questões submetidas aos entrevistados, com o objetivo de colher sugestões e opiniões que contribuíssem neste sentido.

A partir desse questionamento, se intencionou contemplar a pesquisa não apenas nas suas características descritivas, mas também naquelas propositivas, a partir de uma práxis que se conecte com a realidade hermética da faculdade de direito, abrindo-a para a experiência intercultural.

Começamos o giro pelas respostas dos entrevistados com a objetiva e programática resposta do informante 06. Segundo o estudante, a principal ideia prática seria:

Trazer para a sala de aula a questão da interculturalidade e abrir o espaço de discussão para trabalhar isso dentro da faculdade. (INFORMANTE 06, 2017).

Embora pareça uma resposta simples, nela está contida toda a necessidade de abertura da instituição universitária e, em específico, a faculdade de direito, para a prática da interculturalidade. O informante 06, por ser um atual graduando em direito, expressou com exatidão o que inicialmente deve ser feito para que uma prática, por muitos desconhecida ou rejeitada, comece a ser recebida e desenvolvida: abrir espaço para discussão dentro da sala de aula.

Podemos pensar duas questões a partir desta reflexão do informante: a sala de aula deve abrir esse espaço para a interculturalidade e para isso devemos pensar como realizar essa

inclusão nos conteúdos programáticos das disciplinas. Ou a “sala de aula”⁵⁶ deve sair e procurar esta prática em outros espaços, se abrindo para a colaboração intercultural que está fora tanto da sala de aula quanto da própria faculdade.

São duas perspectivas: a primeira mais centrada nas mesmas práticas pedagógicas e estruturas vigentes e a segunda voltada à busca da interculturalidade por parte de professores e alunos em outras dinâmicas que não necessariamente o de sala de aula. Ambas ideias estariam enriquecendo o ensino jurídico com perspectivas diferentes. A diferença entre elas é a forma como isso aconteceria: se dentro da própria estrutura da faculdade de direito ou se levando os educandos a lugares onde a interculturalidade pode ser praticada com mais facilidade.

O informante 01 nos dá mais algumas pistas para reflexão desses pontos ao avaliar a forma como a interculturalidade poderia ser incorporada dentro do currículo do direito:

Dentro do ensino, eu acho que esse tema de interculturalidade poderia permear todas as disciplinas, mas principalmente as disciplinas de direito constitucional, direitos humanos. O problema é que mesmo os direitos humanos é ainda fechado a esse debate da interculturalidade, numa visão mais tradicional dos direitos humanos. Há alguns cursos que tem a disciplina de “antropologia do direito”. Na Unisinos tem, na UniRitter tem. Essas disciplinas acho que são um espaço para a interculturalidade. (INFORMANTE 01, 2017).

Nota-se que nesta primeira parte da resposta, o informante se concentra na viabilidade da proposta ser implementada em várias disciplinas do currículo do direito, chegando a propor que todas tenham conteúdo intercultural. Com ênfase, sugere as disciplinas de direitos humanos, direito constitucional e antropologia do direito e critica a visão tradicional dos direitos humanos que ainda não estaria suficientemente aberta à compreensão da interculturalidade.

A ideia de utilizar a antropologia jurídica para chegar na interculturalidade também está presente em outras respostas, com a do informante 05, que a expressa da seguinte forma:

Aumentar a carga horária da antropologia e dos estudos culturais, aumentar a inserção de atividades comunitárias, como também inserir componentes que discutam horizontalmente temas relacionados à diversidade. (INFORMANTE 05, 2017).

⁵⁶ Em aspas pois utilizada como sinônimo do ato de ensino-aprendizagem, englobando a todos aqueles que compõem a sala de aula: os atores mencionados no tópico anterior - gestores, professores e alunos.

Para o informante, não é suficiente apenas aumentar a carga horária de determinadas disciplinas, mas sim proporcionar o contato com a comunidade a partir de uma relação horizontal do estudante com os membros da sociedade dentro da estrutura do ensino. Assim, o aluno, no intuito de apre(e)nder conteúdos, desenvolve discussões e atividades e pode relacioná-las aos problemas da realidade de seu entorno.

A menção a realização de atividades com a comunidade é de suma importância para a formação social do aluno. Ou seja, ter frente-a-frente a realidade a partir da interação com outros setores da sociedade, para construir conhecimento e tomar ciência das circunstâncias em que vivem as pessoas de outras culturas, outras classes sociais, outras profissões, outras orientações sexuais, outros gêneros, outras nacionalidades, etc.

Diante disso, entendemos que além de se incluir a temática intercultural no conteúdo programático das disciplinas mais afins, se faz necessário que a dinâmica da aula inclua a saída do educando das dependências da faculdade em direção a outras realidades, sobretudo aquelas dos grupos invisibilizados: comunidades indígenas, ocupações de áreas urbanas e rurais, sedes de movimentos sociais, comunidades de refugiados, abrigos, manicômios, prisões⁵⁷, etc.

A atividade preponderante de escuta nestes espaços, escuta ao que as pessoas que fazem parte destes lugares marginalizados têm a dizer, suas histórias e percepções de mundo, pode ser de grande aprendizado para além daquilo que comumente se aprende na faculdade de direito.

A informante 03 optou por questionar a estrutura do curso de direito e indiretamente propõe o mesmo giro em direção à comunidade:

Creio que somente por meio de uma reforma estrutural, sobrelevando a parte conceitual em detrimento da parte processual. Acredito que deveria haver uma conscientização de que o processo é instrumento, e não o fim do direito. Insistir nas vulnerabilidades e suas características, bem como na história de cada uma delas e sua concepção sociológica também seria uma boa forma de reestruturar esse ensino. (INFORMANTE 03, 2017).

A preocupação contida nesta resposta remonta a quantidade exagerada de disciplinas

⁵⁷ Conforme comentário do deputado estadual carioca Marcelo Freixo, reconhecido militante na área dos direitos humanos e historiador, em debate sobre violência urbana e crise nos presídios: “Estudantes de Direito não deveriam poder se formar enquanto não tivessem visitado uma cadeia. Cadeia tem cheiro. Quem não conhece esse cheiro não deveria poder falar em prisão, falar que um sujeito tem que ficar 15, 20 anos na prisão. Não dá para ficar só nesse trajeto Barra da Tijuca-PUC. O cheiro da cadeia é fundamental para gerar sabedoria jurídica.” (CONSULTOR JURÍDICO [CONJUR], 2017).

técnicas e ritualísticas em detrimento daquelas filosóficas e propedêuticas. Além disso, pode-se fazer uma ligação com as respostas anteriores, já que a informante sugere o estudo das vulnerabilidades por um viés sociológico. Portanto, busca privilegiar a formação social e o conhecimento da própria realidade por parte do aluno. Para isso, nada mais adequado que o contato direto com a comunidade, como vem sendo dito por todos os informantes.

Aliás, não é outro o entendimento de Boaventura de Sousa Santos, em crítica à educação jurídica, conforme o seguinte trecho:

Em regra, o ensino jurídico até hoje praticado (180 anos depois da implantação dos primeiros cursos em São Paulo e Olinda) parte do pressuposto de que o conhecimento do sistema jurídico é suficiente para a obtenção de êxito no processo de ensino-aprendizagem. A necessária leitura cruzada entre o ordenamento jurídico e as práticas e problemas sociais é ignorada, encerrando-se o conhecimento jurídico e, conseqüentemente, o aluno, no mundo das leis e dos códigos. As pesquisas no direito estão ainda muito centradas na descrição de institutos, sem a devida contextualização social. A subversão deste quadro passa pelo investimento em propostas como a de pesquisa-ação, onde a definição e execução participativa de projetos de pesquisa e ensino envolve a comunidade e esta pode se beneficiar dos resultados dos estudos. (SANTOS, 2011a, p. 59).

Isto é, a formação no direito deve contextualizar o aluno para que, mais tarde em sua profissão, possa incidir nessa realidade para transformá-la. Nada mais de acordo com isso do que propiciar - no decorrer do ensino - o contato direto estudante-comunidade.

Já o informante 04, por sua condição de professor de filosofia, buscou refletir e desenvolver a sua resposta criticando o ensino jurídico atual, a conjuntura no qual se insere e propondo alternativas:

Boas práticas significam instituir um novo ensino jurídico no Brasil. Um ensino jurídico que é feito marcadamente para as pessoas montarem escritórios particulares ou para fazerem concurso público diz muito sobre isso. Recentemente, o Congresso Nacional instituiu um projeto de lei dos tecnólogos do ensino jurídico, mostrando por mais uma vez que o curso de direito é apenas para um operador de manuais jurídicos. O curso de direito como um espaço de produção de conhecimento para pensar as grandes questões nacionais exige que no seu corpo de professores e alunos, na sua construção do seu programa ideológico e sua grade curricular tematizem assuntos que envolvem os problemas da população. Se eu digo para você que um dos grandes problemas do Brasil hoje é o problema de energia, eu quero saber porque a energia eólica, as energias dos recursos naturais, não são discutidas a partir da realidade da população que já envolve essas práticas. Eu estou falando dos saberes culturais de vários tipos de terapias de saúde que não são reconhecidos pela ANVISA ou por organizações de saúde porque é desenvolvido por populações discriminadas. Então, qual é o

direito? De que direito nós estamos falando? (INFORMANTE 04, 2017).

E segue, como já referido anteriormente no presente trabalho:

Um direito para ser inovador e intercultural teria que ter no seu currículo o estudo da realidade dos negros no Brasil, o estudo da realidade dos indígenas, da realidade da mulher negra, que levasse em consideração o modo como o Brasil foi constituído e entendesse, por exemplo, o fenômeno da escravidão. Um curso que não estuda um fenômeno que diz respeito há quase 400 (quatrocentos) anos em nosso país e que isso não é estudado, como o direito se comportou em relação a esse fenômeno e as consequências disso para a sociedade moderna, é um curso que na verdade não tem muito a dizer à maioria da população. Por isso que a população não se identifica com a estrutura do judiciário e muitas vezes não procura o judiciário. (INFORMANTE 04, 2017).

São grandes as denúncias elencadas na resposta do informante 04. Primeiro, porque descortina a realidade de que não há boas práticas de interculturalidade no ensino jurídico hoje. Teria que ser instituído um novo ensino jurídico no Brasil, com novas propostas, para que isso fosse realmente concretizado. A sequência, há uma crítica cortante à formação do operador do direito, que estaria submetido às necessidades de mercado, criando profissionais com o perfil individualista e indiferente à situação social do país.

Inclusive há a menção ao curso de *tecnólogo em serviços jurídicos*, criado com autorização do MEC em uma universidade do noroeste do estado do Paraná, com duração de dois anos, que estaria ainda dependeria de um projeto de lei em tramitação no congresso, para permitir em definitivo a disponibilização da formação nesta carreira de tecnólogo vinculado ao direito.

A ascensão desse tipo de curso técnico-jurídico foi duramente criticada por representantes do Conselho Federal da OAB e outras representações dos advogados, principalmente, por serem considerados uma afronta à profissão jurídica e ao próprio estatuto da Advocacia (Lei Federal nº 8.906/94). Incrivelmente, o MEC autorizou o funcionamento de alguns desses cursos e não revogou até a presente data qualquer uma dessas autorizações.

Por outro lado, a resposta também chama a atenção para a necessidade de reconhecimento de saberes tradicionais por parte dos órgãos estatais. Menciona os conhecimentos culturais e medicinais ancestrais, tais como as curanderias, praticadas nos locais onde não há sequer um posto de saúde.

A necessidade de abertura do Estado para saberes “outros”, fora do padrão estabelecido e essencialmente diversificados é o cerne da questão intercultural. Vê-se que não é apenas no direito que esta potência se mostra e que ocorre forte resistência. A título de exemplificação sobre a abertura para conhecimentos diferentes, têm-se o primeiro parágrafo da tese apresentada perante este PPG em Educação pelo médico Mauro Luiz Pozatti (2003, p. 10-11):

Nos anos 1970, durante a realização de meu curso de medicina, havia muita discussão teórica sobre os destinos do Brasil, na época em pleno regime militar, e pouca atividade concreta de promoção de saúde. Para mudar esta percepção, junto com alguns colegas, iniciamos atividades de saúde comunitária na Vila Augusta, em Viamão - RS (Alcântara et al., 1980). Esta prática alterou o rumo de minha vida: aprendi a respeitar o uso de ervas medicinais, simpatias e benzeduras; a organizar movimentos comunitários em prol da saúde, a trabalhar com diferentes grupos e a ensinar com o coração. Durante seus dez anos de atividades, a experiência envolveu alunos de diversos cursos, permitindo-me uma primeira experiência de convívio transdisciplinar profundo.⁵⁸

A medicina, assim com o direito, é uma das áreas mais conservadoras e cujas vagas foram historicamente preenchidas por integrantes da elite. O referido trecho dá testemunho que mesmo aqueles saberes não chancelados pela academia podem ser fonte de conhecimento e levar a efeitos benéficos para o crescimento e aprimoramento pessoal e profissional de estudantes.

É no mesmo sentido que o escritor moçambicano Mia Couto (2011, p. 13) refere sobre sua formação acadêmica que pouco ou nada lhe ensinou sobre o verdadeiro saber contido no interior do seu país, conforme relata neste trecho de um ensaio:

Sou biólogo e viajo muito pela savana do meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto. Não sei ler sinais da terra, das árvores e dos bichos. Não sei ler nuvens, nem o prenúncio das chuvas. Não sei falar com os mortos, perdi contacto com os antepassados que nos concedem o sentido da eternidade. Nessas visitas que faço à savana, vou aprendendo sensibilidades que me ajudam a sair de mim e a afastar-me das minhas certezas. Nesse território, eu não tenho apenas sonhos. Eu sou sonhável.

Está relatando um aprendizado que esteve ausente da faculdade de biologia que cursou. Temos aqui mais um exemplo de que dentro das instituições científicas tradicionais

⁵⁸ Veja-se que o que o autor denomina como “convívio transdisciplinar” pode ser entendido, com outro olhar, também como “interculturalidade”.

pouco ou nada se aprende de sabedoria que emerge do povo, das pessoas e da consciência coletiva. Fato que só reafirma e reforça a importância da perspectiva intercultural no ensino superior.

Seguindo com a análise de sua reflexão, o informante 04 afirma que a população não se identifica com o judiciário e por isso não o procura e que o curso jurídico não se encarrega de estudar a fundo as representações culturais que emergem da sociedade brasileira. Reflexão que concordamos e que foi abordada em tópicos anteriores com maior detalhe.

Interessante pontuar que este distanciamento entre sociedade e judiciário é constantemente lembrado. Sobre esse ponto, além de tudo o que já foi dito no presente trabalho, nos reportamos a Faria (2010, p. 102-103):

Por isso, a questão de saber se as faculdades de direito podem continuar agindo e pensando somente com base nos paradigmas de caráter normativista parece não ter, em face do que foi tudo aqui exposto, condições de ser respondida afirmativamente. Pelo contrário, as crescentes dificuldades enfrentadas pelos cursos jurídicos para acompanhar e compreender a evolução da complexidade social, econômica, política e cultural, o vazio intelectual como resposta às realidades emergentes e aos problemas delas resultantes, a incapacidade de tentar pensar o impensado, as mudanças ocorridas, quer no arcabouço, quer no próprio conteúdo dos sistemas legais, e a crise generalizada dos direitos induzem a uma resposta negativa. No entanto, quais seriam as alternativas possíveis para esses paradigmas? E, não menos importante do que a indagação anterior, como revitalizar um ensino jurídico que, organizado com base em paradigmas exauridos em seu potencial analítico-descritivo e cada vez mais incapazes de dar conta das contingências da realidade, de há muito já teriam perdido seu papel de transmissor não só de valores científicos, mas até mesmo de seus valores funcionais, levando os confrontos doutrinários a se converterem em verdadeiros campos de batalhas profissionais e de guerras acadêmicas [...]

Parece conclusivo em todo nosso estudo que, na estrutura do ensino jurídico de hoje, vê-se uma omissão proposital nos conteúdos programáticos de toda identificação do educando com a realidade de seu próprio povo e de sua própria terra e com a pluralidade cultural e jurídica existente. Mais do que práticas, o conflito de teorias e discursos toma conta do espaço acadêmico no direito, onde há pouco ou nenhum diálogo com a realidade concreta da maioria da população. Assim, a abstração e afastamento das profundas contradições sociais e problemas que afetam o país passam ao largo do educando durante toda a sua formação, a não ser que o estudante seja quem realmente sinta na pele estas incômodas contradições e vá atrás, por si só, de respostas para suas angústias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A TRANSFORMAÇÃO INTERCULTURAL DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

A prática dos juristas unicamente será alterada na medida em que mudem as crenças matrizes que organizam a ordem simbólica dessa prática. A pedagogia emancipatória do Direito passa pela reformulação de seu imaginário instituído.
Luis Alberto Warat

Na presente dissertação, buscamos aproximar a interculturalidade da proposta educativa da faculdade de direito, assim como visamos identificar quais seriam as contribuições e boas práticas interculturais que poderiam ser implementadas no ensino jurídico. Utilizamos para tanto a bibliografia relacionada ao tema da interculturalidade no continente latino-americano e a consulta a informantes que puderam colaborar com a sua visão particular sobre essa proposta e sua viabilidade.

No primeiro capítulo, buscamos demonstrar como a interculturalidade pode ser considerada uma potência que se encontra latente na sociedade latino-americana, a partir de sua diversidade cultural. Assim como a partir de sua emergência pode ser incluída e integrada ao ensino e, ao final, por se tratar de uma insurgência de grupos historicamente invisibilizados, como podem irromper o direito monista para fazer valer os direitos humanos e fundamentais de reconhecimento de suas culturas com igual dignidade e participação em todos os processos e instâncias do Estado, seja os de decisão até os de criação de conhecimento como as universidades.

No segundo capítulo, mostramos a realidade da educação jurídica no Brasil. Desde as primeiras instituições de ensino do direito fundadas no país havia o traço marcante do positivismo e da pretendida universalização das teorias ali apresentadas. Mostramos como até hoje esse quadro persiste e como isso contribui para a formação de um padrão normativo dominante e para um modelo de profissional específico: voltado ao mercado e às mesmas teorias de sempre. E, ao final, esboçamos uma via de transformação a partir do conceito de “catarse” trazido pelo filósofo italiano Antonio Gramsci.

Por fim, no terceiro e último capítulo abordamos o entrelaçamento da

interculturalidade no ensino jurídico: a perspectiva de transformação da educação jurídica pelo diálogo intercultural. Desde a relação entre a interculturalidade e a faculdade de direito hoje, passando pela opinião de juristas sobre a proposta intercultural, pela avaliação da importância da interculturalidade para o fazer do jurista, identificamos os sujeitos históricos encarregados de protagonizar essa mudança e, por fim, apontamos boas práticas interculturais entre aquelas sugeridas pelos informantes em suas respostas.

O trabalho serviu para aprofundar o entendimento sobre a implicação da colaboração intercultural e relacioná-la à realidade da educação jurídica hoje, com fins de transformá-la. Nas palavras de Fornet-Betancourt (2006, p. 39), a interculturalidade: “se presenta, pues, en este ámbito, como teoría y práctica de alternativas que rompen el monólogo de la cultura dominante recuperando espacios para los silenciados o invisibilizados”. Exatamente o que se mostrou necessário dentro dos limites da educação jurídica: trazer novas vozes, antes silenciadas, para criar conhecimento, romper o monismo e solucionar conflitos históricos.

Com efeito, a presença desse monismo cultural na educação jurídica faz da interculturalidade uma medida essencial no sentido de buscar alternativas viáveis e adequadas ao contexto latino-americano e brasileiro para modificar o ensino jurídico. É, em outro giro, tratar a interculturalidade entre diferentes saberes e cosmovisões como uma transformação pela qual a instituição de ensino deverá - cedo ou tarde - passar. Incluindo a novos sujeitos - antes subvalorizados - como protagonistas, co-criadores e partícipes da história em que estão inseridos. Mesmo que não tenham atuado do início da construção da experiência universitária brasileira, o contexto social mais recente demonstra que os representantes destes segmentos passaram a ocupar espaços que antes não ocupavam, numa crescente integração onde produzem conhecimento a partir de suas próprias experiências e situações de vida, dentro das instituições de ensino superior.

Aliás, por vezes vemos que as conquistas por melhoria em qualquer espaço acontecem da seguinte forma: se exaure a tal ponto determinada teoria ou prática, por ser tão repetitiva ou por não ter dado resposta adequada à dinâmica da sociedade que possibilidades emergem. Isso ocorre a partir da organização social e da própria necessidade dessas novas propostas se fazerem ouvir. Logo, tomam os espaços deixados anteriormente pelas teorias insuficientes para dar novo trato aos problemas sociais, por meio de novos fundamentos e práticas. Há, por todo o que se apresentou do ensino jurídico e da potência da interculturalidade, uma situação

favorável para que sejam feitas mudanças na formação do jurista e que estas mudanças considerem a insurgência ética intercultural em nosso continente. Ou seja, com a nova configuração do corpo discente na faculdade de direito - trazida pelas ações afirmativas -, como não priorizar uma teoria/prática que viabilize não apenas a produção cultural e científica de todos, mas também o diálogo entre suas diferenças?

Todavia, não se perde de vista a observação de Darcy Ribeiro, que em sua trajetória buscou moldar a universidade brasileira o mais adequada possível para um desenvolvimento nacional autêntico e amplo. Ele alertava que:

[...] entre o modelo teórico de universidade, a ser posto em debate, e qualquer projeto concreto de implantação duma nova universidade, ou de transformação duma existente, haverá a diferença que distingue, necessariamente, uma concepção utópica de um plano de ação. Entretanto, esta concepção utópica só logrará seus fins normativos se não for construída sobre o vazio, como um modelo de universidade desejável em qualquer tempo e em qualquer situação; só os logrará, se for elaborada com base na análise cuidadosa dos fracassos e frustrações da experiência universitária latino-americana, a fim de suprir as carências observáveis nas condições presentes da região e contando com recursos escassos. [...] Assim, distanciar-se-á, necessariamente, das universidades existentes, mas não ao ponto de não poder cristalizar-se, nas melhores delas, como um ideal de reestruturação. (RIBEIRO, 1969, p. 174).

Por isso, buscamos ponderação na proposta, assentando-a desde sua principal influência, na ética como filosofia primeira de Emmanuel Lévinas, passando pelos fundamentos que teve em nosso continente com a filosofia latino-americana, para somente depois disso conceituá-la e, amparada naqueles sólidos antecedentes, colocá-la em bases firmes para pensar sua aplicação na educação jurídica. Atentamos para mostrar um caminho lógico a ser percorrido, desde a crítica levinasiana até a filosofia intercultural e analisamos a realidade da faculdade de direito e sua extrema necessidade de mudança. Assim, avaliamos que além de possível, a proposta intercultural é de implementação necessária, para dar conta da configuração sócio-cultural da faculdade de direito que temos hoje, projetando-a para o futuro. Propõe-se, desse modo, um novo espaço de diálogo, em que a interculturalidade seja estudada e sirva de inspiração a novas práticas no ensino jurídico, mediante suas incontáveis formas.

A partir desta abertura pedagógica, o efeito é incalculável pois nos conduz à criação de

práticas interculturais, ao alvitre das/os professores/as, dos/as gestores/as do curso e, principalmente das/os alunos/as. Existem boas práticas instituídas para a interculturalidade, algumas delas sugeridas por nossos informantes, mas também existem muitas outras práticas interculturais a serem elaboradas, a partir da própria mistura cultural.

Esta experiência intercultural, em diálogo com o ensino jurídico, pode trazer ainda melhores e mais enriquecedoras práticas, vinculado a colaboração entre culturas desde temas como justiça, direitos, igualdade, liberdade, crime, pena, entre tantos outros. Os sujeitos da transformação intercultural identificados neste trabalho poderão criar novos debates e seminários em sala de aula e fora dela, destruindo assim os muros imaginários que distanciam a universidade da sociedade. Ainda, em sentido oposto, levar a “sala de aula”⁵⁹ para realizar visitas nos locais onde estão estes sujeitos “outros”. A pedagogia e todos os debates que a acompanham não está no escopo do trabalho, porém suas possibilidades são, pela proposta intercultural, muito abrangentes, nos conduzindo a uma pedagogia intercultural.

A par disso, em relação a gestão universitária, o fomento a políticas de ingresso e permanência na graduação e pós-graduação de representantes de grupos vulnerabilizados deve ser aumentada, a fim de garantir que participem não só como alunos mas também como criadores dos programas pedagógicos desses cursos. Trata-se de incluí-los no próprio fazer educativo “por dentro” da faculdade, como alunos e futuramente, como discentes e como gestores, numa concepção de gestão verdadeiramente ampla e democrática: onde sujeitos das mais variadas matizes co-ordenem e co-mandem - juntos.

Resta claro que modificar uma proposta de ensino não é tarefa fácil, quanto mais em um curso tão permeado por questões relacionadas ao poder como o curso de direito. No entanto, ao percorrermos a insurgência da interculturalidade no direito e o panorama do ensino jurídico, vemos que as condições estão dadas e, com a manutenção e desenvolvimento das ações afirmativas, tendem a se consolidar. Logo, a consequência direta destas ações se veria no Poder Judiciário, que também se beneficiaria. Lamentavelmente, a principal característica dos tribunais tem sido um déficit de legitimidade e na resposta efetiva aos conflitos que chegam a seu diagnóstico. Nada mais justo do que propor novas abordagens como a ética intercultural desde a educação jurídica, que é o embrião deste Poder Judiciário excludente e desvinculado do seu povo, para modificá-lo em sua origem. Ou seja, onde se

⁵⁹ Aqui entre aspas, no mesmo sentido referido na p. 109.

formam todos os profissionais que irão compor seus quadros futuramente.

A colaboração intercultural dentro da faculdade de direito também influenciaria em outros setores da sociedade, já que outras profissões jurídicas como promotores, procuradores, advogados, defensores públicos, teriam maiores fundamentos para o contato direto com pessoas das mais variadas etnias e segmentos sociais, assim como a classe política que, conforme mencionado, possui grande quantidade de bacharéis entre seus membros.

De nada adianta insistir nos velhos paradigmas dominantes e em teorias congeladas no tempo, trazidas sempre pelos mesmos sujeitos criadores de conhecimento. O potencial intercultural insurgente que aqui se propõe visa contribuir na necessidade comprovada de inclusão de novos sujeitos e fomentar novos debates oriundos das suas respectivas visões de mundo no direito. Veja-se que em sua renomada obra de introdução crítica ao direito, Miaille (1988, p. 24) já avistava a questão nos seguintes termos:

Os progressos científicos são sempre, segundo o termo consagrado cujo sentido real se esquece, *conquistas*: há um que ataca e outro que é vencido. O conhecimento de hoje é recortado sobre o conhecimento de ontem, de tal modo é verdade que descobrir em ciência não significa melhorar o pensamento anterior, mas **propor um outro modo de colocar o problema**. (Grifamos).

Não basta tentar resolver problemas históricos com o mesmo fundamento de sempre. É necessário trazer novos saberes para poder olhar os problemas de outra forma e assim aproximar uma solução.

Por isso, nesta pesquisa privilegiamos a interculturalidade: o tratamento dos contrastes culturais e sociais e não a sua negação. O problema a ser resolvido pelo direito, na educação jurídica, deve ser colocado como uma chance para o diálogo e não como origem do conflito. Para isso, pressupõe uma comunicação autêntica entre sujeitos, a tradução de conceitos análogos, a denúncia das injustiças advindas da assimetria cultural, a compreensão das origens desses conflitos e das alternativas viáveis e pacíficas para suas resoluções e o fomento da solidariedade e da reciprocidade entre os diferentes saberes (VALLESCAR, 2001). A rigor, a interculturalidade parte do princípio que não há melhor saída para qualquer conflito, em qualquer nível que esteja, que o próprio diálogo. Trata, portanto, de qualificar esse diálogo o mais franco, aberto e empático possível, para que seja uma fonte de entendimento e

integração e não uma nova razão para embates.

Nada mais próximo do que o direito e a própria democracia preconizam: diálogo mesmo que divergente, porém respeitoso. A interculturalidade, nesse passo, é a democracia feita real, por meio da participação de todos em igualdade. E é na faculdade de direito, o local crucial onde a democracia deve ser praticada, tal como se ora se sugere, por meio da interculturalidade.

Cabe lembrar que a teoria só se concretiza num povo na medida em que é a realização de suas necessidades e uma revolução, a rigor, só pode ser a revolução de necessidades reais (MARX, 2010). Sob esta análise, a proposta totalizante, eurocêntrica e pretensamente universalista, há muito vem sendo confrontada pela diversidade epistemológica, ontológica e cultural (SANTOS, 2008), fruto desta insurgência de novos saberes e sujeitos que pressionam de fora para dentro e, cada vez mais, ingressam nas estruturas tradicionais de produção de conhecimento. Por esse motivo dizemos que, em sentido amplo, esta proposta se conjuga ao que se entende por objetivo do próprio direito, prestigiar a redução de conflitos entre este grande número de saberes e cosmovisões⁶⁰.

Frisa-se que para que o direito incorpore as questões interculturais em seu cerne, é preciso que a orientação deste debate aconteça no campo ético. Este conceito, ao que nos ensina a abordagem difundida por Emmanuel Lévinas, a leitura feita pela filosofia latino-americana e o próprio olhar intercultural, nos convidam a determinadas reflexões para considerar de forma inclusiva e equânime ao “outro”, mas um outro que, no olhar de Dussel, passe do afastamento histórico e cultural à participação da construção do conhecimento. Assim, afirmam-se os processos de diálogo e construção conjunta de conhecimentos, em sintonia com as insurgências culturais em ascensão na sociedade, bem como atende-se ao primado intercultural de uma sociedade multiétnica dentro do ensino jurídico. Surge, portanto, um novo posicionamento ético para os juristas, indispensável para aceitar e promover a interculturalidade.

Mostra-se necessária essa reformulação no direito: mais do que na prática profissional, a partir da militância advocatícia ou do progressismo judicial, é na educação jurídica que a

⁶⁰ Aqui cabe recordar novamente a Miaile (1988, p. 25): “O direito é, em primeiro lugar, um conjunto de técnicas para reduzir os antagonismos sociais, para permitir uma vida tão pacífica quanto possível entre homens propensos às paixões.”

mudança pode ocorrer. O que remete a (re)fundação da cultura jurídica desde a sua matriz educativa. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 124) é lapidar em sua análise: “Sem uma outra cultura jurídica não se faz nenhuma reforma”. Assim, se convida a encarar de frente os desafios de se conduzir um diálogo amplo e inclusivo também em outras instituições e espaços do Estado e da sociedade civil, sob pena de que sua omissão mantenha a estrutura unívoca trazida pelo padrão normativo dominante.

Sob a análise deste trabalho, a universidade é a instituição por excelência para esse desafio, assim como a faculdade de direito é o local onde a transformação intercultural pode se multiplicar, influenciando as práticas dessas outras instituições do Estado e a toda a sociedade civil.

Diante disso, buscamos, sobretudo, redesenhar criativamente o propósito do ensino jurídico sob o “tecido intercultural que caracteriza a realidade cultural da América Latina” (FORNET-BETANCOURT, 2004a, p. 13) em contexto múltiplo e dinâmico. Mais do que ter a razão ou entender a razão dos “outros”, a interculturalidade propõe a mediar as razões, mesmo quando não signifiquem uma “razão” cartesianamente construída. A interculturalidade se abre a saberes “outros”, contextualizados, complementares, universalizáveis ou não.

Ademais, sublinhamos que não se trata apenas de trazer o termo interculturalidade para o vocabulário jurídico, mas sim que filósofos, educadores e, sobretudo, juristas se apropriem deste conhecimento para viabilizar avanços democráticos e includentes em seus ofícios. Mais do que isso, é preciso que acadêmicos não apenas do campo jurídico, mas da educação como da filosofia pensem o direito, demonstrando que suas áreas possuem muito a colaborar com a cultura jurídica que os influencia em maior ou menor intensidade. A legitimidade dessa intervenção se auto-satisfaz na própria incidência do direito e das noções de justiça sobre a educação e a filosofia. Todas as áreas dependem entre si e reconhecer isso possibilita um conhecimento mais amplo e interligado.

Em sentido oposto, a continuidade da ausência da colaboração intercultural no ensino jurídico pode prolongar uma omissão que resulta, ao fim e ao cabo, numa força destrutiva de culturas historicamente excluídas. Isto porque a negação advinda do Estado, seja em suas esferas educacionais ou na falta de políticas públicas, condena grupos vulneráveis inteiros a se perpetuarem fora do alcance de um sistema de justiça que jamais foram convidados a

participar⁶¹. Trata-se de sistema pensado pelo “mesmo” para submeter a um “outro”, sem qualquer possibilidade que pessoas fora do padrão estabelecido pela educação jurídica cheguem a exercer poder ou a se desenvolverem na área. Na educação vemos isso claramente a partir dos altos índices de evasão de cotistas.

Em suma, queremos defender no presente estudo o imperativo ético que faz com que estes “outros” possam e devam trazer seus aportes às categorias jurídicas, uma vez que é a própria Constituição Federal de 1988 e todo o ordenamento jurídico brasileiro que permite e promove este tipo de interação sem preconceitos de qualquer espécie. Promover o diálogo intercultural, transformando a educação jurídica, é também concretamente democratizar o direito, como bem determina nossa lei maior.

Assim, trazer, por exemplo, a sabedoria ancestral indígena, ou em outro giro, as emergências dos movimentos sociais para contribuir por dentro da universidade, na faculdade de direito, e no debate ético-jurídico de suas categorias, sem classificar, qualificar ou querer enquadrar estes saberes, mas sim incluindo-os e buscando seus aportes para a compreensão e resolução de problemas que incidem sobre todos, enquanto sujeitos de direitos e deveres, não é apenas uma proposta teórica e ética mas uma diretriz normativa constitucional de direitos humanos.

Desta forma, como medida de justiça para com os “outros” excluídos pela dominação social e econômica, que compõem a diversificada população brasileira e latino-americana, a transformação do ensino jurídico pela interculturalidade se impõe para que suas culturas não sejam meramente objetos de estudo ou de tutela do direito instituído, mas sim que sejam reconhecidas e partícipes da construção do conteúdo científico nas instituições de ensino superior, sobretudo no espaço em que se discutem os seus próprios direitos.

⁶¹ O que Paulo Freire (1987) denominou de “cultura do silêncio”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Mínima moralia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Trad. Iraci D. Poleti. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGUIAR, Roberto. A. R. de. **Direito, poder e opressão**. 3ªed. revista e ampliada. São Paulo: Alfa-Ômega, 1990.

_____. **A crise da advocacia no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1991.

AGUIRRE, Francisco Ballón; BORRERO, Camilo. **Qual direito?**. Coleção Seminários, n. 16. Rio de Janeiro: AJUP/FASE, 1991.

AJURIS. **Concurso à magistratura estadual terá cotas para negros**. Disponível em: <<https://goo.gl/CMLj0I>>. Acesso em 10 de junho de 2016.

ALFONSIN, Jacques. Efeitos sociais da posse de terra indígena como direito preexistente. In: **Jornal Sul21**: Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/o7MMgm>>. Acesso em 20 de abril de 2017.

ALMEIDA, Frederico Normanha Ribeiro de. **A nobreza togada**: as elites jurídicas e a política da justiça no Brasil. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. São Paulo: Graal, 2007.

ANDRADE, Lédio C. **Os cursos de direito e a formação profissional**. In: RODRIGUES; ARRUDA JR. (orgs.). Educação jurídica. Florianópolis: FUNJAB, 2014.

ASTRAÍN, Ricardo Salas. **Ética intercultural**. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) Lectura del pensamiento latinoamericano. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2006.

_____. **Antonio Sidekum y Raúl Fornet-Betancourt**: Ética, reconocimiento y discurso intercultural. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 18, núm. 60, enero-marzo, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. Trad. S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2011a.

_____. **Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2011b.

BEORLEGUI, Carlos. **Historia del pensamiento filosófico latinoamericano**. Una búsqueda incesante de la identidad. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004.

_____. **La influencia de E. Lévinas en la filosofía de la liberación de J.C. Scannone y de E. Dussel**. Realidad, 58, p. 347-371. Chalier, C. 1995.

BEZERRA, H. A. **Trajetória bioepistemográfica de Emmanuel Lévinas**: pistas para uma prática intercultural do pensamento. Revista de Administração Educacional (UFPE) , v. 4, n. 10, p. 167-202, 2013.

BIELEFELDT, Heiner. **Filosofia dos direitos humanos**. Trad. D. Bernsmüller. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

BISSOLI F^o., Francisco. Das reformas dos cursos de Direito às reformas do ensino jurídico no Brasil: a importância dos professores e alunos na discussão das reformas e no processo ensino-aprendizagem. In: RODRIGUES; ARRUDA JR. (orgs.). **Educação jurídica**. Florianópolis: FUNJAB, 2014.

BITTAR, Eduardo. C.B. **Direito e ensino jurídico**: legislação educacional. São Paulo, Atlas, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Presidência da República, 2004. Disponível em <<https://goo.gl/P6bkuZ>>. Acesso em 20 de maio de 2016.

_____. **Mapa do encarceramento**: os jovens do Brasil. Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: Presidência da República, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Educação escolar indígena**: diversidade sociocultural

indígena ressignificando a escola. Disponível em: <<https://goo.gl/EExlqV>>. Acesso em 20 de abril de 2017. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

_____. Ministério da Justiça. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **PNDH-3. Diretriz 19 - Objetivos Estratégicos I, II e III**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

CABRAL, João de Pina. **Semelhança e verossimilhança**: horizontes da narrativa etnográfica. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 109-122, Apr. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/zqWUk2>>. Acesso em 31 de maio de 2017.

CÂMARA DE DEPUTADOS. **80% dos deputados federais eleitos têm nível superior**. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/gLHnUW>>. Acesso em 20 de abril de 2017.

CANDAU, Vera. **Educación y diversidad cultural**. *Crítica*: n. 847/ Jul-Ago, 1997. Pág. 51-52.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. Coimbra: Almedina, 6a. ed, 2002.

CÁRCOVA, Carlos Maria. **La opacidad del derecho**. Buenos Aires: Trotta, 2006.

CARDOSO, Mario Mariano Ruiz. A catarse na educação: contribuições de Gramsci e seu significado na pedagogia histórico-crítica. In: **Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba**, v. 1, n.1, p. 123-137, 2013.

CARRARA, Ozanan Vicente. **Lévinas**: do sujeito ético ao sujeito político: elementos para pensar a política outramente. Aparecida/SP: Idéias & Letras, 2010.

CATURELLI, Alberto. **América bifronte**. Buenos Aires, 1961.

CEEAD. **Programas de licenciatura en derecho (LED) en instituciones de educación superior (IES) en México**. Infográfico. Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el

Aprendizaje del Derecho (CEEAD). Monterrey: CEEAD, 2017.

CHALIER, Catherine. **Lévinas: a utopia do humano**. Lisboa: Editions Albin Michel, 1993.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CINTRA, Benedito Eliseu Leite. Lévinas e a filosofia da libertação de Enrique Dussel. In: SOUZA; FARIAS; FABRI (orgs). **Alteridade e ética: obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Lévinas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

CNE. **Resolução CNE/CES 9/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos**. Edições antipáticas, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/p1T24I>>. Acesso em 20 de maio de 2016.

CNJ. **Censo do Poder Judiciário: VIDE - Vetores iniciais e dados estatísticos**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2014.

CONSULTOR JURÍDICO [CONJUR]. **Juiz diz que reserva de vagas para negros em concursos públicos é inconstitucional**. Disponível em: <<https://goo.gl/9hHBEh>>. Acesso em 20 de maio de 2016.

_____. **Visitar cadeia deveria ser obrigatório para estudante de Direito, diz Freixo**. Disponível em: <<https://goo.gl/oin1wg>>. Acesso em 25 de abril de 2017.

CORTINA, Adelia; NAVARRO, Emílio M. **Ética**. Madrid: Akal, 2001.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CUNHA, José Ricardo; NORONHA, Rodolfo; ALVES, Vinícius (orgs.). **Anais do seminário reforma da justiça no Brasil: uma década de desafios e conquistas em uma perspectiva latino-americana**. Rio de Janeiro: Gramma, 2016.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: **Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito**. v. 3. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010.

DUSSEL, Enrique; GUILLOT, Daniel. **Liberación latinoamericana y Emmanuel Lévinas**. Buenos Aires: BONUM, 1975.

DUSSEL, Enrique. **1942: El encubrimiento del otro - hacia el origen del mito de la modernidad**. Madrid: 1992.

_____. **Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación**: con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1993b.

_____. **Caminhos da libertação latino-americana III e IV**. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

_____. **China (1421-1800)**. México: UAM-Iztapalapa, 2004. Disponível em <<http://enriquedussel.com/txt/china-dussel.pdf>>. Acesso em 10 de abril de 2017.

_____. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Ética comunitária**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Filosofia da libertação**. São Paulo/Piracicaba: Loyola/UNIMEP, 1976.

_____. **Filosofía de la liberación**: desde la praxis de los oprimidos. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1993a.

_____. **La ética de la liberación**: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel. México D.F.: Universidad Autónoma del Estado de México Editorial/Editor, 1998.

_____. **Liberación latinoamericana y filosofía**: Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación. Bogotá: Editorial Nueva América, 1983.

_____. **Para uma ética da libertação latino-americana**. São Paulo: Loyola, s.d.

ECUADOR. **Constitución de la República del Ecuador**. 2008. Disponível em <<https://goo.gl/PP3wSP>>. Acesso em 14 de abril de 2017.

ENGELS, Friedrich; KAUTSKY, Karl. **O socialismo jurídico**. São Paulo: Boitempo, 2012.

ESTADO DE SÃO PAULO, O. **Apenas 8 grupos privados concentram 27,8% das matrículas do ensino superior**. Disponível em: <<https://goo.gl/982b1Z>>. Acesso em 08 de junho de 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Lourêncio de Melo. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, José Eduardo. **Sociologia jurídica: direito e conjuntura**. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. **Direito e justiça no séc. XXI: a crise da justiça no Brasil**. Disponível em: <<https://goo.gl/59uhRa>>. Acesso em 04 de junho de 2016.

_____. Ensino Jurídico: Mudar Cenários e Substituir Paradigmas Teóricos. In: **Ensino Jurídico: Parâmetros para Elevação de Qualidade e Avaliação**. Brasília: Conselho Federal da OAB - Comissão de Ensino Jurídico, 1993.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, n. 28, p. 17-36. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

FERRAJOLI, Luigi. La teoría del derecho en el sistema de los saberes jurídicos. In: Ferrajoli, Moreso, Atienza. **La teoría del derecho en el paradigma constitucional**. Madrid: Fundación Coloquio Jurídico Europeo, 2009.

FLORES, Joaquin Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Fundação Boiteux/IDHID: Florianópolis, 2004.

_____. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. Sequência: **Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, p. 9-30, jan. 2002. ISSN 2177-7055. Disponível em: <<https://goo.gl/8cWSFi>>. Acesso em: 07 maio 2016.

_____. Os direitos humanos no contexto da globalização: três precisões conceituais. In: **Revista Lugar Comum**, n. 25-26. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

FONSECA, Edson Pires da. **O direito como espaço de lutas**: a teoria constitucional como ferramental de trabalho dos juristas orgânicos. Dissertação. Mestrado em Direito. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Entrevista**. Universidad Católica Silva Henríquez; Universidad Nacional de Tres de Febrero. Santiago de Chile, 2017. Disponível em <<https://goo.gl/6d3Z9d>>. Acesso em 22 de abril de 2017.

_____. **La fecundidad de la filosofía latinoamericana**. Disponível em: <<https://goo.gl/VQuLbD>>. Acesso em 04 de maio de 2016.

_____. Lo intercultural: el problema de y con su definición. In: **Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural**. Aachen: Concordia, 2004b.

_____. **Interculturalidad o barbarie**: 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. Volumen I. Número 4. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2006b.

_____. **Interculturalidade**: críticas, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004a.

_____. **Filosofía e interculturalidad**: una relación necesaria para pensar nuestro tiempo. In: La interculturalidad a prueba. Tomo 43. Aachen: Concordia, 2006a.

_____. **La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana**. Solar, nº 3, año 3. p. 23-40. Lima: PUCP, 2007. Disponível em <<https://goo.gl/vccNnl>>. Acesso em 23 de abril de 2017.

_____. **Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad**. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004c.

_____. **Supuestos filosóficos del diálogo intercultural**. Disponível em: <<http://them.polylog.org/1/ffr-es.htm>>. Acesso em 06 de junho de 2016.

_____. **Transformación intercultural de la filosofía**: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización. Paris: Desclée de Brouwer, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FGV. **Relatório com os dados da pesquisa Índice de Confiança na Justiça (ICJBrasil) referente ao 2º semestre de 2015**. São Paulo: Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV), 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10438/16539>>. Acesso em 20 de maio de 2016.

GALINDO, Bruno. **Constituição e Integração Interestatal: Defesa de uma Teoria Intercultural da Constituição**. Tese de Doutorado – Centro de Ciências Jurídicas/Faculdade de Direito do Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

GARCÉS, Fernando V. Os esforços de construção descolonizada de um Estado Plurinacional e os riscos de vestir o mesmo cavaleiro com um novo paletó. In: VERDUM, Ricardo (Org.). **Povos indígenas**: constituições e reformas políticas na América Latina. Brasília: IES, 2009.

GARCÍA-VILLEGAS, Mauricio. **Sociología y crítica del derecho**. México: Fontamara Editorial, 2010.

GAZETA DO POVO. **Advogados lideram ranking por profissões do novo Senado**. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/8qechr>>. Acesso em 20 de abril de 2017.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16. n. 47. p. 333-361. mai-ago. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/5tu7Yd>>. Acesso em 22 de abril de 2017.

GOLDARACENA, Francisco Idareta. E. Lévinas y el Trabajo Social: Más allá que de Jonia a Jena. In: **Δαίμων**. Revista Internacional de Filosofía, nº 58, 2013, Pág. 19-32. Disponível em: <<http://revistas.um.es/daimon/article/view/132761>>. Acesso em 04 de maio de 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999a.

_____. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999b.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRISA, Gregório Durlo. **As ações afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento**. Porto Alegre, 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2015.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Da existência ao infinito: ensaios sobre Emmanuel Lévinas**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2006.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HERRERA FLORES, Joaquín (Org.). **Direitos humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2004.

_____. **A reinvenção do direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

_____. Los derechos humanos en el contexto de la globalización: tres precisiones conceptuales. Pág. 73-109. In: RUBIO, David Sánchez; FLORES, Joaquín Herrera; CARVALHO, Salo de. **Direitos humanos e globalização [recurso eletrônico]: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/direitoshumanos.pdf>>. Acesso em 04 de maio de 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores 2013**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://goo.gl/yUIOQe>>. Acesso em 20 de maio de 2016.

INFORMANTE 01. **Entrevista**. [jan. 2017]. Entrevistador: Lucas Laitano Valente. Porto Alegre, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em posse do autor.

INFORMANTE 02. **Entrevista**. [mar. 2017]. Entrevistador: Lucas Laitano Valente. Porto Alegre, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em posse do autor.

INFORMANTE 03. **Entrevista**. [abr. 2017]. Entrevistador: Lucas Laitano Valente. Porto Alegre, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em posse do autor.

INFORMANTE 04. **Entrevista**. [mar. 2017]. Entrevistador: Lucas Laitano Valente. Porto Alegre, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em posse do autor.

INFORMANTE 05. **Entrevista**. [mar. 2017]. Entrevistador: Lucas Laitano Valente. Porto Alegre, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em posse do autor.

INFORMANTE 06. **Entrevista**. [jan. 2017]. Entrevistador: Lucas Laitano Valente. Porto Alegre, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em posse do autor.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. 4ª ed. Brasília: Ipea, 2011.

JAKOBS, Gunther. **Direito penal do inimigo: noções e críticas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

JORNAL EXTRA. **Estudante indígena da UFRGS é agredido em frente a moradia estudantil; advogado fala em preconceito**. Notícia. Disponível em: <<https://goo.gl/upR2dN>>. Acesso em 20 de abril de 2017.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

KUSCH, Rodolfo. **América profunda**. Buenos Aires: Biblos, 1999.

LAITANO VALENTE, Lucas. O desafio da interculturalidade para o ensino jurídico. In: Congresso Internacional Epistemologias do Sul, 2017, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu, 2017. v. 1. p. 90-97.

LAS CASAS, Bartolomé de. **Brevíssima relação da destruição das Índias**: o paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América espanhola. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 1991.

LASSALE, Ferdinand. **A essência da constituição**. Rio de Janeiro: Liber Juris, 1985.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÉVINAS, Emmanuel. **De otro modo que ser o más allá de la esencia**. Cuarta edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2003.

_____. **Emmanuel Lévinas**. Direção: Pierre-André Boutang. Produção: Sodeperaga, França. 1988. Documentário, 52'13". Disponível em: <https://youtu.be/jIZnjFLpZ_A>. Acesso em maio de 2016.

_____. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Entrevistas com Emmanuel Lévinas. In: **Cadernos de subjetividade**. Ed. 5(1). p. 9-38, dezembro (publicações originais das revistas, 1982 e 1986). São Paulo: 1997.

_____. **Filosofia, justicia y amor**. Entrevista a Raúl Fonet-Betancourt e Alfredo Gómez-Muller. Paris: Concórdia 3, 1983.

_____. **La huella del otro**. Editora Alfaguara, México: 1998.

_____. **Totalidad e infinito**: ensayo sobre la exterioridad. Quinta edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1999.

LIPPEL, Alexandre Gonçalves. **O conceito de terras indígenas na Constituição Federal de 1988**: crítica à decisão do Supremo Tribunal Federal no caso Raposa Serra do Sol. 2013. Dissertação (Mestrado em Direito), Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2013.

LUCIANO, Gersém J. dos S. **Educação para manejo e domesticação do mundo**: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese de Doutorado. Brasília: UnB, 2011.

LYRA FILHO, Roberto. **Para um direito sem dogmas**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1980.

MACEDO JR., Gilson Santiago; CARVALHO, Claudio O. **Educação jurídica e barbárie: quem não beber deste cálice morrerá**. Disponível em: <<https://goo.gl/PStxLm>>. Acesso em 04 de fevereiro de 2017.

MACHADO FAGUNDES, Lucas. **Juridicidades insurgentes: elementos para o pluralismo jurídico de libertação latino-americano** / Lucas Machado Fagundes; orientador, Antonio Carlos Wolkmer ; coorientador, Enrique Domingo Dussel Ambrosini. - Florianópolis, SC, 2015.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. São Paulo: Expressão Popular, 2ª ed., 2009.

MARTÍ, José. Libros. In: **Obras completas**, vol. 18, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1991.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 1999.

MASCARO, Alysson. **Todo direito é golpe**. Disponível em <<https://goo.gl/tI2K0P>>. Acesso em 25 de maio de 2016.

MATO, Daniel. **No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible**. In: Revista Alteridades, 2008. 18 (35): Págs. 101-116.

MELO, Nélvio Vieira de. **A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

MENDEZ, José Mário. **Educação intercultural e justiça cultural**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao direito**. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

MIGNOLO, Walter. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Catherine Walsh. En: **Indisciplinar las ciencias sociales**. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino, editado por C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez. Quito; UASB/Abya Yala, 2002. Disponível em: <<http://www.oei.es/salactsi/walsh.htm>>. Acesso em 31 de maio de 2016.

OAB NOTÍCIAS. **Brasil, sozinho, tem mais faculdades de Direito que todos os países**. Disponível em <<https://goo.gl/kJJN91>>. Acesso em 20 de abril de 2017.

OAB. **Ensino jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília: OAB - Conselho Federal, 2000.

OCAMPO M., Manuel Gustavo. **La educación jurídica intercultural**. p. 163-176. In: Reflexiones sobre la ciencia jurídica. Ensayos sobre la metodología de la enseñanza e investigación del derecho. Austin, Texas: UNACH - Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-PANKARARU, M. das D. de. As políticas públicas de Educação Superior para Indígenas e Afrodescendentes no Brasil: perspectivas e desafios. In: MATO, D. (Coord.). **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina**: normas, políticas y prácticas. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012.

PANIKKAR, Raimon. **¿Es occidental el concepto de los derechos humanos?** México: Diógenes, 1982.

_____. Religião, filosofia e cultura. **Ilú**. Revista de Ciências de las Religiones, Norteamérica, 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/QQCRCt>>. Acesso em 24 de abril de 2017.

PAUL, Wolf. Ciencia jurídica y formación de juristas en tiempos de reforma universitária. In: BERGALI; RIVERA BEIRAS. **Poder económico y educación legal**. p. 95-118. Madrid: Anthropos/Digitalia, 2008.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. **Lévinas**: a reconstrução da subjetividade. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

POZATTI, Mauro Luiz. **A busca da inteireza do ser**: formulações imagéticas para uma abordagem transdisciplinar e holística em saúde e educação. Tese (Doutorado em Educação) – Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Roberto Leher e Mariana Setúbal (orgs.): **Pensamento crítico e movimentos sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. São Paulo: Record, 2010.

RANGEL, Jesús Antonio de la Torre (org.). **Derecho alternativo y crítica jurídica**. México: Editorial Porrúa, 2002.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. São Paulo: Saraiva, 2002.

RIBAS, Luiz Otávio. **Direito insurgente e pluralismo jurídico**: assessoria jurídica de movimentos populares em Porto Alegre e no Rio de Janeiro (1960-2000). 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Curso de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.

_____. **O dilema da América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1978.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. **Educação jurídica**. Florianópolis: FUNJAB, 2011.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI**: diretrizes curriculares projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____. Roberto Lyra Filho: a importância de sua obra na história do ensino do direito brasileiro. In: **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millenium, 2007.

ROIG, A. A. **Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano**. México. Fondo de Cultura Económica, 1981.

RUBIO, David Sánchez; FLORES, Joaquín Herrera; CARVALHO, Salo de. **Direitos humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/direitoshumanos.pdf>>. Acesso em 04 de maio de 2016.

RUIZ, Castor Mari Martín Bartolomé. **Alteridade, dimensão primeira do sujeito**. Revista IHU on-line. v. 334, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/L71UEj>>. Acesso em 02 de maio de 2016.

_____. **Ética e poder: a sujeição política, novo dilema ético**. Disponível em <<https://goo.gl/2nA27D>>. Acesso em 23 de março de 2016.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

SANTOS, Luciano Costa. O sagrado e o santo: notas preliminares ao diálogo intercultural J. C. Scanonne - Lévinas. In: SUSIN, Luiz Carlos [et al.] (Orgs.) **Éticas em diálogo: Lévinas e o pensamento contemporâneo: questões e interfaces.** Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

SARANGO, Luis Fernando. El estado plurinacional y la sociedad intercultural Una visión desde el Ecuador. In: **Revista Direito e Práxis.** Rio de Janeiro: UERJ, Vol. 07, N. 13, 2016, p. 636-658.

SARTRE, Jean-Paul. **Prefácio.** In: FANON, Frantz. Os condenados da terra. Trad. José Lourêncio de Melo. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SAVIANI, D. **Gramsci e a educação no Brasil:** para uma teoria gramsciana da educação e da escola. In: Anita Helena Schlesener. (Org.). Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci. 1ed. Curitiba: UTP, 2014, v. 1, p. 137-164.

SIDEKUM Antônio. **Ética e alteridade:** a subjetividade ferida. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

_____. **Emmanuel Lévinas:** educação e interpelação ética. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 22, nº 39, p. 85-94, jan/jun. 2013.

_____. **Lévinas e a filosofia da libertação.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia / São Leopoldo: Karywa, 2015.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. In: WOLKMER, Antônio Carlos (org.). **Fundamentos de história do direito.** Belo Horizonte: Del Rey, 2009.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Universidade:** a ideia e a história. Revista do IEA (Instituto de Estudos Avançados), vol. 20, n.56, São Paulo: IEA, 2006.

SILVA, José Vicente Medeiros da. **Ética material da vida e responsabilidade pelo outro em Enrique Dussel.** Tese de Doutorado. Orientador: Antonio Rufino Vieira. João Pessoa: UFPB-UFPE-UFRN, 2012.

SILVA, Ovídio B. da. **Processo e ideologia**: o paradigma racionalista. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

SINGER, Peter. **Ética prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SOUSA JR., José Geraldo de. **Direito como liberdade**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 2010.

_____. **Direitos humanos**: subjetividade e práticas pedagógicas. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo et al (Org.). Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004.

_____. **Educação em direitos humanos na formação dos profissionais de direito**: novas perspectivas a partir do ensino jurídico. Artigo. Disponível em: <<https://goo.gl/WReZXm>>. Acesso em 20 de abril de 2017.

_____. **Idéias para a cidadania e para a justiça**. Porto Alegre: Sérgio Fabris Ed, 2008.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Ética como fundamento**: Uma introdução à Ética contemporânea. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

_____. Humano, hoje: sobre a questão da dignidade humana no discurso filosófico contemporâneo. Pág. 15-36 In: CARBONARI, Paulo (org.). **O sentido filosófico dos direitos humanos**: leituras do pensamento contemporâneo. Passo Fundo: IFIBE, 2006.

_____. **Justiça em seus termos – dignidade humana, dignidade do mundo**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

_____. **Sentido e alteridade**: dez ensaios sobre o pensamento de Emmanuel Lévinas. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

_____. **Sujeito, ética e história**: Lévinas, o traumatismo infinito e a crítica da filosofia ocidental. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Derecho indígena y derechos humanos en América Latina**. México: Instituto Interamericano de Derechos Humanos; El Colegio de México, 1988.

SUSIN, L. C. **O homem messiânico**: uma introdução ao pensamento de E. Lévinas. Porto

Alegre: EST/Vozes, 1984.

TODOROV, Tzevetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

UFRGS. **Ações afirmativas: a lei de cotas**. Disponível em: <<https://goo.gl/gb4rtl>>. Acesso em 15 de maio de 2017.

VALLESCAR, Diana. **Consideraciones sobre la interculturalidad y la educación**. In: HEISE, M. Interculturalidad. Lima, Perú: Inversiones Hatuey S.A.C., 2001. Pág. 115-136. Disponível em: <<https://goo.gl/sfeUkR>>. Acesso em 03 de maio de 2016.

VALOIS, Luiz Carlos. **Entrevista**. Mídia Ninja. Disponível em <<https://youtu.be/9fF8ev2R2LY?t=2m59s>>. Acesso em 21 de abril de 2017.

VIOLA, Solon Eduardo A. **Diálogo com Solon Eduardo A. Viola**. In: REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 19, n. 1, Passo Fundo:, p. 197-213, jan./jun. 2012.

WARAT, Luis Alberto. **A pureza do poder: uma análise crítica da teoria jurídica**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1983.

_____. Ensino jurídico: o fracasso de um sonho; In: **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou** / Luis Alberto Warat; coordenadores: Orides Mezzaroba, Arno Dal Ri Júnior, Aires José Rover, Cláudia Servilha Monteiro - Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. **Educação, direitos humanos, cidadania e exclusão social: fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação**. Domínio Público, 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/1tLh1Oz>>. Acesso em 20 de maio de 2016.

_____. **Manifestos para uma ecologia do desejo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1990.

_____. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. Seqüência: **Estudos jurídicos e políticos**, Florianópolis, p. 48-57, jan. 1982. ISSN 2177-7055. Disponível em: <<https://goo.gl/7S21Uo>>. Acesso em 17 de abril de 2017.

WOLKMER, Antônio Carlos (org.). **Fundamentos da história do direito**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

_____. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no direito. São Paulo: Alfa Ômega, 2001.

ZEA, Leopoldo. **América en la historia**. Madri: Revista de Occidente, 1970.

ZIELINSKI, A. Lecture de Merleau-Ponty et Lévinas. Le corps, le monde, l'autre. Paris: PUF, 2002. apud COELHO JR., Nelson E. **Alteridade e ética no diálogo entre as filosofias de Merleau-Ponty e Lévinas**: contribuições para a psicanálise. In: SAFATLE; MANZI. A filosofia pós-Freud. São Paulo: Humanistas, 2008.

ZIMMERMANN, Roque. **América Latina - o não-ser**: uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976). Petrópolis: Vozes, 1986.

ZITKOSKI, Jaime José; TROMBETTA, Sérgio. Ética e Direitos Humanos: um olhar da Filosofia sobre os desafios da educação contemporânea. In: **Educação, como estás?** - Debates na trama de temas emergentes. Hammes, Lúcio Jorge. Selau, Bento (orgs.) Lageado: Editora Univates, 2011.

ANEXOS

ANEXO I - QUESTÕES SUBMETIDAS AOS INFORMANTES

1. Quando você cursou a Faculdade de Direito, esta podia ser considerada um espaço plural e diversificado culturalmente?
2. Pode dizer que o ensino jurídico influenciou na sua concepção de justiça social? Se sim, em que medida?
3. Durante o seu percurso acadêmico teve contato com outras formas de aprendizagem fora da sala de aula? Quais? De que forma influenciaram o jurista que é hoje?
4. Considera o ensino jurídico de hoje plural e diversificado culturalmente? Por quê?
5. Quais seriam os principais assuntos ou pautas indispensáveis para o ensino jurídico preparar bem o profissional do direito para encarar e transformar a realidade brasileira atualmente?
6. O que você compreende por interculturalidade ou diálogo intercultural?
7. Recorda de algum conteúdo ou prática intercultural durante o seu percurso acadêmico? Quem eram os que praticavam? Como e com que frequência?
8. Qual a importância das práticas e do diálogo intercultural para o mundo jurídico? Primeiro, para a academia (para o curso jurídico), segundo, para a partir de seu sua profissão.
9. Quais as vantagens que o diálogo intercultural pode trazer para o mundo jurídico?
10. Como você avalia a concretização do diálogo intercultural atualmente na academia e no meio jurídico?
11. De que forma o ensino jurídico poderia incorporar boas práticas de diálogo intercultural dentro de sua grade e estrutura curricular? (Ou eixos: pesq. e ext.)
12. Quem deve promover o diálogo intercultural na academia? Qual o papel específico do jurista, do professor e dos alunos nesta realização dentro do curso de direito?
13. Qual a papel dos movimentos sociais e das grupos historicamente marginalizados na transformação intercultural do direito e, em específico, do ensino jurídico?
14. Quais os problemas que a falta de diálogo intercultural acarreta para a realização da justiça?
15. Em que medida a justiça precisa da interculturalidade?

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: "UNIVERSIDADE: TEORIA E PRÁTICA"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa referente ao projeto/pesquisa intitulado "O DESAFIO ÉTICO DA INTERCULTURALIDADE NO ENSINO JURÍDICO" desenvolvido por Lucas Laitano Valente, aluno do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof.^a Dra. Magali Mendes de Menezes, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do correio eletrônico magaliufrgs@gmail.com. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é aprofundar o debate sobre a interculturalidade dentro do ensino jurídico. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou sua orientadora. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Porto Alegre/RS, 20 de março de 2017.

Pesquisador

Participante

Testemunha

Orientadora

ANEXO III - QUADRO REFERENCIAL DO PERFIL DOS INFORMANTES

Informante	Grupo	Perfil
01	Profissionais	procurador da república em atividade, atuante em processos que envolvem demarcação de terras indígenas
02	Profissionais	advogado popular e militante das causas indígenas
03	Profissionais	defensora pública estadual, especialista e mestra em direitos humanos
04	Acadêmicos	professor das disciplinas de filosofia do direito, hermenêutica jurídica e direito do consumidor numa faculdade de direito, doutorando em direito e militante dos direitos humanos
05	Acadêmicos	professor das disciplinas de ética, antropologia do direito, sociologia jurídica, direitos humanos, teoria geral do estado e ciência política numa faculdade de direito
06	Acadêmicos	aluno do curso de direito que ingressou pelas cotas reservadas para autodeclarados pretos, pardos ou indígenas