

# **DESCONSTRUINDO O DISCURSO ACADÊMICO-JURÍDICO MODERNO: COMPLEXIDADE, IMPREVISIBILIDADE E POSSIBILIDADES PRÁTICAS NO ENSINO DO DIREITO**

## **UNDOING THE MODERN LEGAL-ACADEMIC DISCOURSE: COMPLEXITY, UNPREDICTABILITY AND PRACTICES POSSIBILITIES ON LAW EDUCATION**

Ana Clara Correa Henning<sup>1</sup> e Márcia Teixeira Antunes<sup>2</sup>

**Resumo:** O pensamento preponderante em nossas academias jurídicas possui características bem marcadas: dogmatismo, abstração da realidade, reducionismo, centralidade do poder docente, dentre outras. Germinado pela revolução científica do século XVI, desenhado pelo movimento iluminista do século XVIII, permanece fundamentando o ensino brasileiro contemporâneo. Essa opção se coaduna com a estruturação do próprio direito ocidental, em sua busca pela certeza e redução da complexidade através da aplicação asséptica da norma. A constituição de ambos os campos – o direito e seu ensino – sofreu, ainda, com a deslegitimação de saberes locais preteridos pelo saber do colonizador português. O choque cultural que presenciamos nos move a desconstruir essa perspectiva, através de propostas pedagógicas que assumam a complexidade e a imprevisibilidade cotidianas, ultrapassando uma percepção determinista da realidade, e que deem voz às comunidades locais e características não-eurocêtricas de nossa sociedade. Analisa-se, ao final deste texto, práticas efetivadas em um curso de direito do sul do Brasil que conjugam aspectos interdisciplinares e os conectam a descolonização do pensamento acadêmico.

**Palavras-chave:** Ensino Jurídico; Complexidade; Prática Pedagógica.

**Abstract:** The dominant thought in our law schools has sharp features, like: dogmatism, reality abstraction, reductionism, teacher's power centrality, among others. Seeded by the 17<sup>th</sup>-century scientific revolution, designed by the Age of Enlightenment in the 18<sup>th</sup>-century, this continues to be the contemporary Brazilian education foundation. This choice sit well with the structure of occidental right itself, in its search for certainty and complexity reduction, by aseptic law application. The establishment of both areas - the law and its teaching - also, suffered with the delegitimation from the local knowledge deprecated by the Portuguese colonizers' knowledge. The cultural shock who we have experienced, moves us to deconstruct this perspective, through pedagogical proposals that take the complexity and unpredictability daily, exceeding a deterministic perception of reality, and that give voice to local communities and non-Eurocentric features of our society. It examines the end of this article, effective practices on a law course, based on the Brazilian southern who propose the combination of interdisciplinary aspects linked with decolonization of academic thought.

**Key-words:** Law education; Complexity; Pedagogical Practice.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (UFPEl), Mestre em Direito (PUCRS) e Doutoranda em Direito (UFSC).

<sup>2</sup> Mestre em Direito (PUCRS), Professora de Direito Processual Civil e Coordenadora do Curso de Direito da Faculdade Anhanguera de Pelotas/RS.

## **Introdução**

O ensino jurídico é legatário de uma forma de pensamento forjada no século XVIII. Fundamentado nas descobertas científicas do século XVI, o Iluminismo trouxe a racionalidade das ciências naturais para a seara das humanas, procurando resguardá-las de qualquer interferência espúria do mundo dos fatos. O direito e seu ensino, nessa esteira, albergam até hoje características tais como a busca pela certeza, o hermetismo, o reducionismo, a abstração da realidade, a separação entre o saber acadêmico e o denominado senso comum. Reconhece-se a crise pela qual passamos, advinda também da percepção de que qualquer outro saber que não o advindo da comprovação científica é ilegítimo. Especialmente no que tange ao ensino do direito no Brasil, a desconsideração acerca de conhecimentos locais pelo colonizador português se faz fortemente presente.

Discute-se, assim, formas possíveis de descolonizar os saberes produzidos pela academia, adotando uma postura multicultural, objetivando esbater as linhas que dividem categorias estáticas. As propostas pedagógicas realizadas em um curso de direito do sul do Brasil aqui descritas possuem em comum a assunção da complexidade e da imprevisibilidade em suas respostas, o protagonismo discente e a percepção de que a pedagogia jurídica ultrapassa os muros, outrora cerrados, da academia.

### **1. Paradigma Jurídico-Acadêmico do *Oitocentos*: Abstração na Busca pela Simplicidade e Previsibilidade**

Compreender o universo representou um desafio para a humanidade. Durante séculos o homem preocupou-se em desvendar seus segredos e serviu-se da ciência para compreender uma natureza caprichosa e sem padrões estabelecidos. Seus fenômenos até então se mostravam desordenados e aleatórios (STEWART, 1991). A pretensão de desbravar um universo até então ignorado é reveladora da busca humana por segurança e certeza, pois o desconhecido conduz à ambivalência e à imprevisibilidade, isto é, a uma situação caótica diante da desordem:

Um mundo ordeiro é um mundo no qual sabemos como descobrir – *com toda certeza* – de que modo prosseguir, um mundo no qual sabemos como calcular a probabilidade de um evento e como aumentar ou diminuir tal probabilidade; um mundo no qual as ligações entre certas situações e a eficiência de certas ações permanecem no geral constantes [...] (BAUMAN, 1999, p. 10).

Acreditar na possibilidade de desvendar e dominar a compreensão completa das leis da natureza denuncia uma visão mecanicista do universo. O mundo era concebido tal qual uma gigantesca engrenagem cujo funcionamento era perfeito, ordenado e preciso como um relógio suíço. Este funcionamento viabilizava a previsibilidade e o determinismo do devir:

Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exactamente por meio de leis físicas e matemáticas, **um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio**, um mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o constituem. Esta idéia do mundo-máquina é de tal modo poderosa que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo. Pode parecer surpreendente e até paradoxal que uma forma de conhecimento, assente numa tal visão do mundo, tenha vindo a constituir um dos pilares da idéia de progresso que ganha corpo no pensamento europeu a partir do século XVIII e que é o grande sinal intelectual da ascensão da burguesia (grifamos) (SANTOS, 2006, p. 30-31).

Esta visão de mundo constituiu o modelo do conhecimento científico da modernidade. A ciência desenvolveu-se à luz do determinismo, comprometida com a ordem, a previsibilidade, a certeza e a segurança, com a missão de revelar a simplicidade oculta atrás da aparente desordem dos fenômenos. Edgar Morin (2006, p. 59) denomina esse modelo de simplificador, sendo “um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio”.

Em decorrência do paradigma adotado, o saber científico tornou-se totalitário, uma vez que só reconhece o conhecimento obtido conforme a sua epistemologia e metodologia. O conhecimento vulgar, obtido através da experiência de cada indivíduo, está dali excluído, uma vez que os saberes oriundos da experiência são contingentes, e, portanto, variam conforme o sujeito que os apreende. Daí sua incompatibilidade com o paradigma moderno, que possui uma estreita ligação com a matemática: simplicidade e certeza, privilegiando a quantidade em detrimento da qualidade. Observe-se que tal redução da complexidade mascara a realidade, o que significa afirmar que o conhecimento científico é enganoso, transformando o real em hipotético (SANTOS, 2006).

As ciências sociais se desenvolvem, dessa forma, através da adoção do paradigma das ciências naturais. Note-se que a exatidão destas era uma característica pouco adaptável àquelas, em vista das inúmeras sociedades existentes, com culturas e rituais diversos. Daí a ideia do atraso das ciências humanas, que deveria ser, eventualmente, reduzido através da crescente cientificidade de seus estudos. Importante atuação, nesse contexto, teve o movimento iluminista, concretizado especialmente na Europa (séc. XVIII). Não há coincidência no fato de que este foi denominado de *século das luzes*, em contrapartida à *idade*

*das trevas*. Se o medievo possuía características tais como o primado da religião e o argumento de autoridade, o iluminismo afirmava a superioridade da ciência e o livre debate de ideias (CHASSOT, 2004).

Essa relevância da liberdade de argumentação pública fundamenta-se no uso da razão. O esclarecimento (*aufklärung*) torna-se indispensável à maioria do homem – basta “ousar saber” (KANT, 2012). É de se notar que o arcabouço teórico que suportava esse movimento representava, segundo diversos autores, uma classe bem definida - a burguesia em ascensão: “o burguês é o homem novo, que luta pelas reformas progressivas contra o obscurantismo e os privilégios da aristocracia e do clero. Sua filosofia é a filosofia da libertação, isto é, de um ideal realizado intelectualmente, mas não socialmente” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1994).

As ideias introduzidas pelo Iluminismo foram abrigadas pela Revolução Francesa, onde “o indivíduo goza do máximo de liberdade, tanto no domínio do direito privado como no domínio do direito público” (GILISSEN, 2003, p. 413). Dessa forma, o direito albergou vários dos postulados iluministas via sistema jurídico francês, dentre eles, o primado da lei, sendo concebido como um sistema fechado, ordenado de forma racional por um conjunto de normas jurídicas cuja pretensão era prever os problemas decorrentes da vida social e regular as respectivas soluções. O direito positivo, por ser pautado pela razão, seria universal, imutável, dotado de certeza e completo. Neste sentido:

O homem moderno lança-se à construção de um mundo calculável, previsível, certo. O desafio era construir uma ordem que garantisse as expectativas dos indivíduos em uma sociedade que, liberta dos laços feudais, tinha-se tornado uma sociedade de estranhos, sem um *ethos* comum e submetidos a um poder que, ao colocar acima da sociedade, representava um risco constante. Nesse novo mundo, o direito positivo torna-se o principal meio de integração social e a única garantia do indivíduo contra o poder estatal. Mas isso faz com que a segurança na vida social passe a depender, de um modo dramático, da exata determinação do jurídico. Essa é a missão histórica que o liberalismo confiou ao positivismo: garantir a segurança nas relações sociais por meio de um conceito de direito perfeitamente delimitado em relação à moral e à política, resguardando o direito das ameaças representadas pelo pluralismo axiológico e pelo arbítrio estatal (BARZOTTO, 1999, p. 138).

Como reflexo do paradigma determinista, a ciência jurídica apartou a lei do contexto social e de qualquer interpretação, evitando que sua aplicação sofresse influências externas, percorrendo o caminho da complexidade cotidiana dos fatos à simplicidade da previsão de regras para solucionar todas as desavenças decorrentes do convívio social. A racionalidade, a liberdade e a igualdade formais legitimam o distanciamento entre o direito e seu substrato social (HESPANHA, 2003), impondo-lhe uma interpretação auto-referente: a interpretação e

aplicação do regramento de direito parte, exclusivamente, “do sistema, dos conceitos e dos princípios doutrinários da ciência jurídica, sem conceder a valores ou objetivos extra-jurídicos (por exemplo religiosos, sociais ou científicos) a possibilidade de confirmar ou infirmar as soluções jurídicas” (WIEACKER, 1967, p. 492).

Tal foi a receita seguida pelo sistema jurídico brasileiro na modernidade, por meio da centralidade do conhecimento jurídico europeu e iluminista, reconhecida Constituição republicana de 1891 e pelo Código Civil de 1916, baseados em valores tais como “o capitalismo, o liberalismo, a igualdade, a liberdade, a autonomia de vontade e a propriedade individual” (LISBOA, 2010, p. 31). Essa influência europeia, na verdade, nos acompanha desde o Brasil colônia, construído sobre uma enorme lacuna entre o direito e a sociedade, em uma imposição legislativa sob os parâmetros da sociedade portuguesa, cuja estrutura era totalmente distinta da brasileira. Os colonizadores ignoraram as práticas legais nativas consuetudinárias ao impor o direito português à estrutura colonial brasileira (WOLKMER, 2004). Cláudio Valentim Cristiani (2004, p. 333-334) aborda o desenvolvimento da cultura e do direito brasileiro:

A condição de colonizados fez com que tudo surgisse de forma imposta e não construída no dia-a-dia das relações sociais, no embate sadio e construtivo das posições e pensamentos divergentes, enfim, do jogo de forças entre os diversos segmentos formadores do conjunto social. Com a devida precaução, salvo exceções que confirmam a regra, foi uma vontade monolítica imposta que formou as bases culturais e jurídicas do Brasil colonial. A colonização foi um projeto totalizante, cujo objetivo era ocupar o novo chão, explorar os seus bens e submeter os nativos ao seu império pela força, sempre que necessário. O mesmo se deu com os negros, trazidos aqui na condição de escravos. A construção de uma cultura e identidade nacionais, por conseguinte, nunca foi uma empreitada levada a sério no Brasil.

Todas essas considerações encontram-se conectadas com o ensino jurídico. Este, da mesma forma, nasce com as marcas da modernidade: igualdade, neutralidade e imparcialidade (KIPPER, 2000). A compreensão formal da igualdade entre as partes, um sistema jurídico que se autodenomina neutro e garantidor de direitos a todos, a alegada imparcialidade na elaboração e na aplicação legal, se traduzem em nossa linguagem jurídica hermética, de difícil compreensão para os não-iniciados porque distante de suas vidas cotidianas. Da mesma forma, inúmeros currículos classificados de maneira a tornar as disciplinas afastadas umas das outras, sem contemplar a necessária interdisciplinaridade (BERNSTEIN, 1996).

Segue-se que são temas pouco usuais em nossas academias a discussão sobre pluralismo jurídico, minorias, multiculturalismo, estudos pós-coloniais. O cerne de nossos estudos permanece no domínio da técnica e da dogmática, e seu objetivo, a fiel aplicação da

lei, todos eles ideais oitocentistas. Santos denomina essa construção de “pensamento ortopédico”, que, em suas palavras, constitui-se no “constrangimento e empobrecimento causado pela redução dos problemas a marcos analíticos e conceptuais que lhes são estranhos”. Decorrem daí “respostas acadêmicas para problemas acadêmicos cada vez mais distantes e redutores dos problemas existenciais que estavam na sua origem, cada vez mais irrelevantes para dar conta deles” (SANTOS, 2010b, p. 528-529).

Com isso, a complexidade e a contingência das inúmeras variáveis existentes no mundo concreto são abstraídas da pedagogia jurídica: a prática não permite receituário. Ela constrói-se e é compreendida por cada um de maneira diferente e imprevisível. Devido a isso, o senso comum, outrora combatido pela razão iluminista, permanece hoje banido de nossos muros acadêmicos. Afirma-se, portanto, que “a doença da teoria está no doutrinário e no dogmatismo, que fecham a teoria nela mesma e a enrijecem. A patologia da razão é a racionalização que encerra o real num sistema de idéias coerente, mas parcial e unilateral” (MORIN, 2006, p. 15).

Segundo Clarice Sönhgen (2006), é fator determinante para o distanciamento da teoria e da prática esse abismo existente entre o conhecimento decorrente do senso comum e o conhecimento científico, este produzido por poucos. Santos (2010a) se refere ao pensamento abissal: conhecimentos separados entre si por linhas radicais, diferenciando fortemente “nós” e os “outros”, acarretando na desumanização destes. O colapso torna-se inevitável.

A crise daí decorrente, pela qual passa o ensino do direito, afeta a todos os envolvidos: professores, alunos e a própria comunidade. A grande maioria dos docentes absorveu o direito pela forma aqui denunciada: “todos aprenderam a lidar com o Direito a partir de um prisma estático. Vê-lo em movimento é assustador, vê-lo em mutação é o cume dos pesadelos” (FINCATO, 2001, p. 158). A transformação dessa realidade encontra sérios obstáculos tanto no que concerne ao sistema jurídico moderno quanto na forma como ele é ensinado.

## **2. Entrechoque de Culturas, Pedagogia Jurídica e Multiculturalismo**

A percepção de que o direito é um artefato cultural (COLAÇO, 2011; ROULAND, 2008), não algo dado ou naturalizado, está presente em inúmeras discussões jurídico-doutrinárias, tal como na citação de Judith Martins-Costa (2010, p. 86):

[...] o culturalismo jurídico, com sua atenção voltada à noção de experiência jurídica concreta, com sua decisiva rejeição ao formalismo abstracionista – que julga uma “perversão” – com o olhar voltado à processualidade do processo normativo e à contextualidade que cerca as ações humanas, mostra-se um filtro teórico particularmente indicado para auxiliar o legislador e o intérprete na necessária concreção que viabiliza o encontro das “pessoas” sob a capa dos “sujeitos” e permite a concessão de tutelas jurídicas adequadas à “ética da situação”.

O direito é feito por pessoas deste mundo, aplicado sob condições específicas e deve ser pensado de maneira crítica e construtiva. É na relevância que o conhecimento científico-jurídico alcançou através de um pensamento autônomo, comprovado por raciocínios lógicos e não esotéricos que reside, em grande parte, sua legitimidade. Esse é um dos mais importantes tributos do pensamento iluminista. E, no entanto, é irônico que o legislador esclarecido, autônomo, que ousa raciocinar livremente no exercício de sua maioria não possibilite ampla discussão e interpretação sobre o direito que elaborou.

Compreende-se, dessa forma, que qualquer conhecimento possui elementos e categorias, nele inerentes, que vêm a apontar aspectos os quais opta por ressaltar. O direito moderno possui ênfase em certos aspectos, que pretende ser mais corretos (neutralidade hermenêutica, por ex.) em detrimento de outros (reconhecimento do substrato social e subjetividade). O problema de estar assim situado é o de que o jurista encontra-se fora do sistema, daí conhecendo o direito. Como o moderno cientista natural, ele analisa um objeto que lhe é exterior, nunca uma extensão de si mesmo. O distanciamento conduz a uma tentativa de neutralidade, à redução da complexidade. O ensino jurídico, da mesma forma, detém tais características. A pesquisa de campo possui pouquíssima atenção de professores e alunos: suas investigações se limitam, quando muito, à pesquisa bibliográfica e jurisprudencial.

O sociólogo da educação Basil Bernstein (1996), analisando relações de poder, entende que estas estabelecem a classificação, enquanto diferenciação, externa entre diferentes grupos e interna em um grupo individualmente considerado: a classificação mais forte forja elementos mais individualizados e independentes entre si. Conforme o autor:

Se as categorias [...] são especializadas, então cada categoria necessariamente tem sua própria identidade específica e suas próprias fronteiras específicas. O caráter especial, específico, de cada categoria é criado, mantido e reproduzido apenas se as relações entre as categorias, das quais uma dada categoria faz parte, são conservadas. **O que deve ser conservado? O isolamento entre as categorias. É a intensidade do isolamento que cria um espaço no qual uma categoria pode se tornar específica.** Se uma categoria quiser aumentar sua especificidade, ela tem que se apropriar dos meios de produzir o isolamento necessário, que é a condição prévia para adquirir sua especificidade. **Quanto mais forte o isolamento entre categorias, mais forte será a fronteira entre uma categoria e outra e mais definido o espaço**

**que qualquer categoria ocupa em relação a qual ela é especializada** (itálico no original; grifamos em negrito) (BERNSTEIN, 1996, p. 42).

O direito moderno possui uma forte classificação no que tange às demais ciências. Antropologia, Filosofia e Pedagogia são consideradas de maneira individualizadas; na mesma esteira, o conhecimento do senso comum e o científico: na percepção da sensibilidade jurídica ocidental, as decisões elaboradas por magistrados são mais valiosas do que de pessoas comuns, as quais “não têm acesso a um saber jurídico especializado e que, portanto, seriam dotadas de uma *razoabilidade* subalterna” (KANT DE LIMA, 2013, p. 30).

No ensino jurídico, essa perspectiva abissal (SANTOS, 2010a) pode ser observada na pouca atividade interdisciplinar e no reconhecimento de um centro único de poder. O professor é reconhecido como única autoridade legítima na sala de aula. Seu componente curricular é ensinado individualizadamente, sem dialogar com outras disciplinas e saberes, desconsiderando o conhecimento dos alunos, seja ele técnico ou empírico. Decorre daí a dificuldade que os discentes enfrentam em se identificar com a matéria, em desenvolver um conhecimento autônomo e crítico.

Conexa ao exposto está a discussão sobre as *vozes ausentes* (SANTOS, 2001) do ensino do direito, as quais podem ser compreendidas de duas formas. Há vozes que estão banidas do discurso pedagógico, tais como o pluralismo jurídico e normas localmente produzidas. Outras, apesar de serem referidas, o são através de uma recontextualização estruturada em antigos termos iluministas de racionalidade moderna, meras descaracterizações de si mesmas: comunidades indígenas e negras, por exemplo (SPAREMBERGER, 2011; PILATI, 2000). A desconsideração pela identidade do outro pode passar despercebida tanto pelos sujeitos envolvidos quanto pelos alunos de cursos jurídicos quando do desenvolvimento de certos conteúdos em sala de aula. Bernstein (2000, p. 156) faz a referência:

No campo educacional uma forma é às vezes referida como conhecimento escolar e a outra como conhecimento do senso comum cotidiano, ou conhecimento ‘oficial’ & ‘local’. Estes contrastes muitas vezes são ideologicamente posicionados e recebem diferentes avaliações. Uma forma vem a ser os meios pelos quais um grupo dominante é citado a impor a si mesmo a outro grupo, dominado, e opera para silenciar e excluir a voz deste. A voz excluída é então transformada numa voz pedagógica latente de potencial não reconhecido.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Do original, em Inglês: *In the educational field one form is sometimes referred to as school knowledge and the other as everyday common sense knowledge, or ‘official’ & ‘local’ knowledge. These contrasts are often ideologically positioned and receive different evaluations. One form becomes the means whereby a dominant group is said to impose itself upon a dominated group and functions to silence and exclude the voice of this*



Um direito e um ensino assim propagados acabam por tornar-se profundamente desconectados com a sociedade que pretende regular, sujeitos a uma “revolta dos fatos contra o código” (FACHIN, 1994). Percebe-se, frente ao exposto, a dificuldade enfrentada em transformar o sistema jurídico e sua pedagogia, importantes instrumento de perpetuação dessa mentalidade iluminista. A representação imagética que Boaventura de Sousa Santos faz da epistemologia moderna é um ponto de partida interessante para pensarmos um antidiscurso (DUSSEL, 2010) disciplinar sobre as questões aqui apresentadas.

Santos refere ao que ele denomina metáfora dos espelhos sociais: a imagem de uma sociedade é, muitas vezes, representada por instituições como o direito e a ciência. Quando o tecido social sofre modificações consideráveis, pode ocorrer de tais espaços não acompanharem essas transformações, petrificados que estão em suas estruturas. Ocorre que:

[...] em vez da sociedade se ver reflectida no espelho, é o espelho a pretender que a sociedade o reflecta. De objecto do olhar, passa a ser, ele próprio, olhar. Um olhar imperial e imperscrutável, porque se, por um lado a sociedade deixa de se reconhecer nele, por outro não entende sequer o que o espelho pretende reconhecer nela. É como se [...] de espelho passasse a estátua. Perante a estátua, a sociedade pode, quando muito, imaginar-se como foi ou, pelo contrário, como nunca foi. Deixa, no entanto, de ver nela uma imagem credível do que imagina ser quando olha. A actualidade do olhar deixa de corresponder a actualidade da imagem (SANTOS, 2001, p. 48).

O olhar que o direito moderno e o ensino jurídico lançam sobre a sociedade pressupõe a homogeneidade da cultura, das relações sociais. O direito é ensinado de maneira igual para todos, sob a égide dos princípios da igualdade e liberdade formais, desconsiderando a ampla gama de sujeitos e elementos que destoam dessa representação. Perante essa estátua jurídica, os grupos sociais não se reconhecem: a petrificação e a ilegitimidade tornam-se inevitáveis.

Presenciamos um momento em que o pedestal do direito enfrenta o desequilíbrio, “o momento em que o olhar imperial, fixo e opaco sobre o mundo, tem de repente de olhar para os pés” (SANTOS, 2001, p. 48). O que ele constata é uma comunidade não hegemônica, complexa e múltipla. Perplexo, o olhar jurídico da modernidade deve, de algum modo, rever seus fundamentos, reorganizar seus pressupostos epistemológicos e desenvolver métodos mais adequados à interpretação de seus regramentos.

Tais considerações também são amplificadas pelo acesso às universidades atualmente implementado por políticas públicas, cujo objetivo é viabilizar o ensino superior à parte da população que até então se encontrava alijada de saberes acadêmicos. Em especial os cursos de direito, historicamente, eram em grande parte reservados a uma camada social representativa daquele homem do *oitocentos*: branco, burguês, cristão, heterossexual.

Hoje, novos caminhos hermenêuticos são traçados. A aproximação do olhar institucional e docente torna possível o reconhecimento da pluralidade cultural subjacente em nossa comunidade. Entretanto, a percepção dessas relações de poder nos lança em uma vertiginosa fase de transição, em uma multiplicidade de vozes frente as quais o ensino jurídico, de cima de seu pedestal, encontra-se perplexo. E, no entanto:

Reconhecer a diversidade encontrada em diferentes culturas é muito importante no mundo contemporâneo. Nossa compreensão da presença da diversidade tende a ser um tanto prejudicada por um constante bombardeio de generalizações excessivamente simplificadas sobre a “civilização ocidental”, os “valores asiáticos”, as “culturas africanas” etc. Muitas dessas interpretações da história e da civilização não só são intelectualmente superficiais, como também agravam as tendências divisoras do mundo em que vivemos (SEN, 2000, p. 282).

Especialmente, há necessidade do reconhecimento de culturas próprias de grupos no interior de uma mesma sociedade, às quais o olhar pedagógico não pode fazer caso omissivo. O multiculturalismo sempre existiu, ainda que, muitas vezes, invisível para o direito. A representação homogênea da sociedade começa a erodir-se e em seu lugar surgem dissonâncias, semelhanças, configurações que ora se encontram, ora se diferenciam. Clifford Geertz (2008, p. 138) tem, afinal, razão quando afirma que “o slogan nacionalista ‘Um povo, Um país, Um idioma’ é apenas uma esperança, não uma descrição”. Nesse sentido é que se fala em “identidades mestiças” (RAMOS, 2006, p. 43-44), negando uma pretensa pureza sócio-cultural. Semelhante crítica é encontrada no pensamento do historiador do direito, Antonio Manuel Hespanha:

Encarar a história como uma via para a revelação do “espírito nacional” – se tal coisa de facto existisse – levantaria problemas metodológicos muito sérios. Na verdade, a consciência metodológica está hoje bem consciente de que a história, mais do que descrever, cria. Ou seja, aquilo que o historiador crê encontrar como “alma de um povo”, na verdade é ele – com as suas crenças e preconceitos – que o lá põe. A prova a partir da história – sobretudo, a prova histórica de entidades tão evanescentes como o espírito nacional ou a cultura jurídico-política nacional – **constitui uma construção intelectual que, portanto, diz mais sobre os historiadores seus autores do que sobre as crenças e as culturas do passado que se supõe estarem a ser descritas** (grifos nossos) (HESPANHA, 2003, p. 18).

O reconhecimento da diversidade cultural por nossas academias jurídicas não ocorre de maneira tranquila. Conforme referenciado, boa parte dos professores foi formada nos moldes do ensino tradicional. O corpo discente sofre tais influências na sala de aula e no modo pelo qual o conteúdo é desenvolvido, sendo possível afirmar que “o principal sintoma de desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas” (BAUMAN, 1999, p. 09).

Propostas diferenciadas encontram os mais variados obstáculos, não somente pela comunidade acadêmica, mas também pela falta de verbas para a pesquisa, métodos mais adequados para lidar com a complexidade e com a imprevisibilidade inerentes à prática investigativa.

E, no entanto, tudo isso é necessário para garantir a democratização do ensino jurídico, não apenas no que diz com o ingresso de novos atores sociais em nossas salas de aula: o desenvolvimento de saberes proporcionado pela inserção dos alunos na comunidade, a troca de experiências daí advindas, o compartilhamento desses conhecimentos entre os discentes e professores faz com que a pedagogia jurídica seja contingente, reconheça o lugar histórico do qual falam e aprendem nossos alunos.

O senso comum torna-se um saber legitimado, capaz de contribuir com o saber científico na superação do hermetismo, da neutralidade e da igualdade formal. Isso exige uma nova percepção do conceito de direito e de ciência, assim como da elaboração curricular e da relação pedagógica no ensino jurídico.

### **3. Ensino do Direito e Possibilidades Práticas em Realidades Multiculturais, Complexas e Imprevisíveis**

Estudos curriculares em educação questionam o lugar privilegiado no qual se encontra a cultura moderna ocidental. Dentre as questões trabalhadas, o pós-colonialismo e as diversas representações do outro. Além disso, compreende-se que o currículo de uma instituição de ensino é uma construção contingencial humana, não algo pronto, entregue e acabado:

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. [...] está implicado em relações de poder, [...] transmite visões sociais particulares e interessadas, [...] produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento

transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 07-08).

É possível reestruturar nossa maneira de construir relações pedagógicas, assumindo sua complexidade e co-produção. O ensino jurídico descolonial volta-se para tais constatações, propondo alternativas não-ortopédicas – não disciplinadoras - capazes de romper com a normalidade reproduzida pela academia e reconhecendo outras realidades e experiências igualmente legítimas. Espera-se, com isso, que:

[...] as teorias e disciplinas reagirão de modo não-teórico e não disciplinar quando forem objeto de questões não previstas por elas. A manipulação ortopédica que elas exercem sobre a realidade de nada lhes servirá no mundo em que forem assim questionadas. A resposta não será ortopédica (SANTOS, 2010b, p. 533).

Torna-se necessário, em bases teóricas e empíricas, identificar práticas curriculares que procuram construir saberes jurídicos descoloniais nos cursos de direito brasileiros, reconhecendo antidiscursos (DUSSEL, 2010) e superando, desta forma, a visão homogênea, centralizadora e disciplinar do ensino jurídico tradicional (LEITE, 2003). Ao fazer isso, propõe-se analisar o conhecimento produzido no campo do ensino do direito da seguinte forma:

1. Mostrar que as teorias e disciplinas perdem a compostura e a serenidade quando são interpeladas por questões que não tenham posto a si próprias, por mais simples que sejam; 2. Identificar complementaridades e cumplicidades onde as teorias e disciplinas veem rivalidades e contradições; 3. Mostrar que a eficácia das teorias e disciplinas reside tanto no que mostram como no que ocultam, tanto na realidade que produzem como existente, como na realidade que produzem como não-existente (SANTOS, 2010b, p. 533).

A complementaridade entre os saberes, o reconhecimento das vozes ausentes e o fato de assumir a incerteza das respostas podem ser desenvolvidos através da recontextualização dos conteúdos desenvolvidos pelos cursos de direito. O movimento recontextualizador ocorre quando interpretamos um texto elaborado por outra pessoa ou entidade e o ajustamos à nossa realidade. O texto final, portanto, não é igual ao texto original. A força da recontextualização de antigas e novas práticas pode ser observada na citação a seguir:

Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições deste campo, ele, geralmente, sofre uma transformação antes de sua re colocação. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de

*descontextualização*. Este processo refere-se a mudanças no texto, na medida em que ele é deslocado e recolocado. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto: 1. O texto mudou sua posição em relação a outros textos, práticas e situações. 2. O próprio texto foi modificado por um processo de seleção, condensação e elaboração. 3. O texto foi reposicionado e refocalizado (grifos no original) (BERNSTEIN, 1996, p. 270).

Isso permite a desconstrução de um discurso hermético e simplificador, conectando-se saberes de campos diferentes, sem hierarquizá-los e reconhecendo outros sujeitos de direito, participantes como protagonistas do ensino jurídico. Traz a luz vozes ausentes em nossas academias:

[...] a sociologia das ausências parte da ideia de que a racionalidade que subjaz ao pensamento ortopédico ocidental é uma racionalidade indolente, que não reconhece e, por isso, desperdiça, muita da experiência social disponível ou possível no mundo. Muito da realidade que não existe ou é impossível ativamente produzida como não existente e impossível. Para captar, é necessário recorrer a uma racionalidade mais ampla que revele a disponibilidade de muita experiência social declarada inexistente (a sociologia das ausências) e a possibilidade de muita experiência social emergente, declarada impossível (a sociologia das emergências) (SANTOS, 2010b, p. 534).

A recontextualização não é feita de maneira mecânica, mas adaptada a realidade a qual se dirige. Assim pode ocorrer no enfoque aqui proposto. Professores, alunos e sociedade, em um diálogo multicultural, podem elaborar novas formas de ensino do direito, realizadas “entre sujeitos que se educam mutuamente” (FELIX, 2008, p. 43). A oxigenação de ambas as realidades (da comunidade e da academia) ocasionada por esta troca é um dos horizontes possíveis do pensamento jurídico contemporâneo. Nesse tipo de atividade, tem-se em mente que:

[...] isto envolve a compreensão de como poder e controle introduzem-se nestas construções para incluir ou excluir, ou para privilegiar ou marginalizar. A teoria procura mostrar a força limitante de formas de regulação e suas possibilidades, de tal forma **que estejamos melhor habilitados a escolher as formas que criamos do que as formas a serem criadas para nós**<sup>4</sup> (grifamos) (BERNSTEIN; SOLOMON, 1999, p. 275-276).

Práticas pedagógicas realizadas em um curso de direito no sul do Brasil procuram organizar-se sobre tais bases. Uma delas constituiu-se em um projeto denominado “Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Construção de Saberes e Práticas Jurídico-Pedagógicas”, existente desde 2006, que visa permitir aos alunos do primeiro ano o contato

---

<sup>4</sup> No original: *This involves understanding how power and control enter into these constructions to include or exclude, or to privilege or marginalise. The theory attempts to show both the limiting power of forms of regulation and their possibilities, so that we are better able to choose the forms we create rather than the forms to be created for us.* Tradução das autoras.

com a pesquisa de campo, ampliando seu conhecimento além da investigação meramente teórica e jurisprudencial e antecipando a experiência que, em sua maior parte, apenas existirá com a elaboração do trabalho de conclusão de curso, perto da formatura.

O componente curricular de Metodologia da Ciência do Direito, no primeiro semestre, teve como cerne o desenvolvimento de anteprojetos de pesquisa, os quais deveriam conter, obrigatoriamente: a) análise de manifestação artística, específica para cada grupo de alunos, e sua conexão com o direito; b) estudo da obra *Um Discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 2001); c) fundamentação teórica provisória com, pelo menos, mais quatro obras a escolha do grupo (que poderiam ser outras estudadas naquele semestre); d) previsão de pesquisa empírica no tema escolhido, junto a comunidades locais; e) proposta de retorno do conhecimento desenvolvido às comunidades abrangidas.

Dentre os artefatos culturais entregues, músicas (como, por exemplo, “Despejo na Favela”, de Adoniran Barbosa); poemas (“Geração Paissandu”, de Paulo Henriques Britto); reproduções de obras de arte (“O Balcão”, de Edouard Manet). Devido à subjetividade da interpretação, entendeu-se que “[...] os textos não podem ser compreendido fora do contexto de sua produção histórica e social. Nem tampouco podem esses textos ser divorciados das experiências e conhecimentos dos/as estudantes que interagem com eles” (GIROUX, 1995, p. 97). A partir deles foram eleitos temas como propriedade quilombola, Estatuto do Idoso e mediação, sendo, a seguir, elaboradas as questões de pesquisa. A recontextualização de diversos textos (direito, arte, música, metodologia) possibilitou ultrapassar as linhas abissais do ensino tradicional:

Imaginem neste momento que somos confrontados com algum problema ou situação confusa nas nossas vidas. Como deveremos abordar a situação? Deveríamos parar e questionarmo-nos que parte da situação corresponde à arte linguística, ou à música, ou à matemática, ou à história, ou à arte? Sinceramente penso que não. Em vez disso, encaramos o problema ou situação utilizando o conhecimento apropriado ou pertinente sem o relacionar com as áreas disciplinares. E se o problema ou situação é suficientemente significativo para nós, estamos dispostos e ansiosos por desvendar o conhecimento necessário que nós ainda não temos. Deste modo, chegamos à compreensão e utilização do conhecimento não propriamente em termos de compartimentos diferenciados, através dos quais surge rotulado na escola, mas, pelo contrário, tal como é “integrado” no contexto de questões e problemas (BEANE, 2003, p. 96-97).

No início do segundo semestre, nos componentes curriculares de Antropologia Jurídica e de Sociologia Jurídica, elaborou-se os questionários e os roteiros semi-estruturados de entrevistas. No decorrer dos meses, os grupos completaram a análise teórica da pesquisa, através do estudo de capítulos das obras “Nos Confins do Direito” (ROULAND, 2003) e

“Sociologia Geral e do Direito” (LEMOS FILHO, 2004). A pesquisa de campo alcançou inúmeros territórios, indo de gabinetes de magistrados a comunidades quilombolas, da Casa do Idoso à Delegacia da Mulher. Os sujeitos envolvidos foram pessoas atendidas ou moradores nestes locais.

Na apresentação final dos trabalhos monográficos, frente à banca de professores, emergiu uma sociedade plural, multicultural e, sob muitos aspectos, destituída de direitos básicos, garantidos pelo sistema jurídico. Da mesma forma, percebeu-se o crescimento dos alunos tanto emocional quanto teórico, com uma criticidade advinda da conjugação teórico-prática. Diversos grupos realizaram o retorno previsto no anteprojeto, através de palestras, mini-cursos e inserções diretas nas comunidades sob a forma de petições ao poder público e informações prestadas ao Ministério Público e Defensoria da União. Assim:

Como uma questão pedagógica, a teoria não é apenas uma questão de os/as estudantes aprenderem os discursos de outras pessoas. É também uma questão de os/as estudantes realizarem sua própria teorização em torno de empreendimentos históricos e problemas contemporâneos. A teoria tem que ser *feita*, tem que se tornar uma forma de produção cultural; ela não é um mero armazém de *insights* extraídos dos livros dos “grandes teóricos” (GIROUX, 1985, p. 97).

Atividades pedagógicas com objetivo semelhante à inserção dos alunos na sociedade local, aliada à democratização do direito, são desenvolvidas no NPJ – Núcleo de Prática Jurídica. Ainda que o estágio dos alunos não seja uma inovação, a perspectiva pela qual ele é pensado e organizado dá relevância à prática (ainda que simulada) desde a metade do curso, ao diálogo multicultural e procura reverter a centralidade do papel docente.

Ele integra o eixo de formação prática, considerado obrigatório pelo MEC. Os alunos ingressam no Núcleo a partir do quinto semestre e permanecem até a conclusão do curso. Sua estrutura distribui-se por cinco semestres (estágio e prática jurídica I a VI). Nos três primeiros semestres, os alunos são estimulados a trabalhar em estudos de caso. Essa prática, até então simulada, pretende aproximá-los da realidade que enfrentarão nos próximos semestres, aí sim, através de casos reais. As atividades, além da elaboração de peças processuais, incluem audiências e júris simulados. Nelas, os alunos montam processos, juntam documentos comprobatórios, participam da instrução/julgamento, tal como o fariam em casos verídicos.

Por sua vez, a prática real, considerando que os alunos atendem a população carente, sendo os responsáveis pelo contato com o seu assistido, permite que o discente se empodere da teoria e da prática. O aluno deixa de estudar em tese e se identifica com a realidade, sendo

uma forma de humanizar a teoria. A troca de experiência – aluno e assistido – reconhece, ainda, o senso comum, respeitando-o e contextualizando-o, deixando o discente de ser figura neutra e assumindo uma posição autônoma e crítica. O professor orientador, que acompanha o aluno em todas as atividades do NPJ, representa o mediador desse processo de aprendizagem, não mais ocupando o lugar central do saber, como no método tradicional. Somando-se a isso, participar das audiências referentes aos processos ajuizados pelo próprio aluno reforça a sua inserção e percepção nas mais diversas realidades:

[...] quando se organiza o currículo em torno de questões sociais e pessoais e se bebe do conhecimento que lhes é pertinente, o conhecimento que é parte da vida cotidiana, bem como o que frequentemente se denomina por “cultura popular”, também entra no currículo. A adição do conhecimento popular e do dia a dia não só fornece novos significados ao currículo, como também refresca os pontos de vista, uma vez que, frequentemente, reflete interesses e compreensões de um espectro muito mais amplo da sociedade do que apenas as disciplinas escolares (BEANE, 2003, p. 97).

Ambas as iniciativas procuraram transpor pensamento abissal entre cultura acadêmica e popular, entre a teoria e a prática. Pretendeu-se, em um caminho que ainda está a se trilhar, agregar valores solidários e humanos na transformação de uma perspectiva do direito e do seu ensino forjada em séculos passados. À educação ortopédica e eurocêntrica, sucede outra, questionadora, complexa, com a imprevisibilidade da vida, enraizada em práticas locais. Entende-se que “assumir a condição do nosso tempo consiste não só em rejeitar o pensamento ortopédico como também em procurar alternativas a partir da radical incerteza destas” (SANTOS, 2010b, p. 534).

## **Conclusão**

O sistema jurídico moderno, estruturado sob bases iluministas, reflete o paradigma determinista na busca por segurança. O dogmatismo em sua centralidade legal, a igualdade formal e a ânsia por certezas reflete-se no ensino jurídico na preponderância da figura docente, no ensino legalista e na classificação de poder, que separa e estratifica saberes. Daí a quase que ausência de pesquisa empírica em nossas faculdades, o pouco contato com a realidade concreta e a baixa propensão a estudos interdisciplinares.

A literatura especializada, tanto no que diz com o direito quanto com a educação, vem discutindo possibilidades de modificação nesse horizonte epistemológico. Não mais se aceita teorias importadas e a nós impostas por realidades alienígenas, procurando-se criar



respostas próprias, ainda que complexas e eivadas de imprevisibilidade. Os homens e mulheres sujeitos desse processo são deste mundo, não *personas* abstratas, idealizadas pelo Iluminismo.

As propostas apresentadas procuram dar voz às ausências e deslegitimações a que inúmeras pessoas e temas foram submetidos por um pensamento colonizador e totalitário. O currículo e sua implementação sofrem constantes transformações através do movimento recontextualizador, que permite a conexão entre diferentes textos, sem hierarquizá-los, concedendo-lhes igual legitimidade. Os conteúdos disciplinares e conhecimentos do senso comum tornam-se complementares; os alunos, protagonistas e construtores de seus saberes.

### **Referências Bibliográficas**

BARZOTTO, Luis Fernando. **O Positivismo Jurídico Contemporâneo: Uma introdução a Kelsen, Ross e Hart**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BEANE. Integração Curricular: A Essência de uma Escola Democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, jul-dez, p. 91-110, 2003. *In*: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em 12 de janeiro de 2014.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_; SOLOMON, Joseph. Pedagogy, Identity and Construction of a Theory of Symbolic Control: Basil Bernstein Questioned by Joseph Solomon. **British Journal of Sociology of Education**. London, v. 20, n. 02, p. 265-280, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity – Theory, Research, Critique**. New York/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução de Carmem C. Varriale *et al.* 6 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1994. v. 01.

CHASSOT, Attico. **A Ciência Através dos Tempos**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2004.

COLAÇO, Thais Luzia (org). **Elementos de Antropologia Jurídica**. 2 ed. São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

CRISTIANI, Cláudio Valentim. O Direito no Brasil Colonial. *In*: WOLKMER, Antônio Carlos (org). **Fundamentos de História do Direito**. 2 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

DUSSEL, Enrique. Meditações Anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul***. São Paulo: Cortez, 2010. p. 341-395.

FACHIN, Luiz Edson. O Novo Direito Civil: Naufrágio ou Porto? *In: CHAGAS, Silvio Donizete (org.). **Lições de Direito Civil Alternativo***. São Paulo: Acadêmica, 1994.

FELIX, Loussia. Um Olhar para Além da Crise: uma breve análise sobre mudanças recentes na formação do bacharel em Direito – e o desafio-convite a um protagonismo. **Revista FGV**, jan., p. 42-43, 2008.

FINCATO, Denise. A Crise do Ensino Jurídico. **Direito e Justiça**, v. 24, ano XXIII, p. 131-162, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. (sem indicação do tradutor).

GILISSEN, John. **Introdução Histórica ao Direito**. Tradução de A. M. Hespanha e L. M. Macaísta Malheiros. 4 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. *In: SILVA, Tomaz T. da (org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação***. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

HESPANHA, António Manuel. **Cultura Jurídica Europeia: síntese de um milénio**. 3 ed. Mem Martins: Europa-América, 2003.

KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta: Que É Esclarecimento?** Disponível em: [www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf](http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf). Acesso em 03 de maio de 2012 (sem indicação do tradutor).

KANT DE LIMA, Roberto. Entre as leis e as normas: éticas corporativas e práticas profissionais na segurança pública e na Justiça Criminal. **DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**. Vol. 6, n. 03, out/nov/dez, p. 549-580, 2013. Disponível em: <http://revistadil.dominiotemporario.com/doc/DILEMAS-6-4-Art1.pdf>. Acesso em 28 outubro de 2013.

KIPPER, Aline. O Discurso Jurídico na Sala de Aula: Convencimento de um Único Paradigma. *In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino Jurídico: Para Que(m)?*** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 64-73.

LEITE, Maria Cecilia Lorea. **Decisões Pedagógicas e Inovações no Ensino Jurídico**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LEMOS FILHO, Arnaldo *et al.* (org.). **Sociologia Geral e do Direito**. Campinas: Alínea, 2004.

LISBOA, Roberto Senise. Dignidade e Solidariedade Civil-Constitucional. **Revista de Direito Privado**, São Paulo, ano 11, v. 42, abr./jun., 2010.

MARTINS-COSTA, Judith. Os Direitos Fundamentais e a Opção Culturalista do Novo Código Civil. *In*: SARLET, Ingo Wolfgang (org.). **Constituição, Direitos Fundamentais e Direito Privado**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma Introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 07-37.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

PILATI, José Isaac. Reflexões (e Sugestões) à Regulamentação da Propriedade Constitucional Quilombola. **Revista Sequência**, Florianópolis, v. 21, n. 41, p. 189-196, 2000.

RAMOS, Antônio Dari. Identidades Nacionais e Violência Cultural. **Revista Direitos Culturais**, Santo Ângelo, v. 01, n. 01, p. 43-44, dez., 2006.

ROULAND, Norbert. **Nos Confins do Direito**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Um Discurso sobre as Ciências**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 31-83.

\_\_\_\_\_. Um Ocidente Não-Ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 519-562.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SÖNHGEN, Clarice. Epistemologia e Metodologia Científica: uma perspectiva pluralista. *In*: ARONNE, Ricardo (org.). **Direito Civil-Constitucional e Teoria do Caos: Estudos Preliminares**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SAPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. Antropologia e Diferença: Quilombolas e Indígenas na Luta pelo Reconhecimento do seu Lugar no Brasil dos (Des)Iguais. *In*: COLAÇO, Thais Luzia (org). **Elementos de Antropologia Jurídica**. 2 ed. São Paulo: Conceito Editorial, 2011. p. 129-164.

STEWART, Ian. **Será que Deus Joga Dados? A nova matemática do caos**. Tradução de Maria Luíza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

WIEACKER, Franz. **História do Direito Privado Moderno**. Tradução de A. M. Hespanha. 2 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1967.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.