

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

**ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E SOCIOBIODIVERSIDADE:
A POSSÍVEL E NECESSÁRIA CONSTRUÇÃO DE UM
CENÁRIO POLIFÔNICO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luana da Silva Seeger

Santa Maria (RS), Brasil

2019

**ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E SOCIOBIODIVERSIDADE:
A POSSÍVEL E NECESSÁRIA CONSTRUÇÃO DE UM
CENÁRIO POLIFÔNICO**

Luana da Silva Seeger

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Direito, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Direito**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Angela A. S. Espíndola

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Janyne Sattler

Santa Maria (RS), Brasil

Seeger, Luana
ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E SOCIOBIODIVERSIDADE: A
POSSÍVEL E NECESSÁRIA CONSTRUÇÃO DE UM CENÁRIO POLIFÔNICO
/ Luana Seeger.- 2019.
106 p.; 30 cm

Orientadora: Angela Espindola
Coorientadora: Janyne Sattler
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Direito, RS, 2019

1. Ensino Jurídico 2. Sociobiodiversidade 3. Polifonia
I. Espindola, Angela II. Sattler, Janyne III. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria Centro de Ciências Sociais e Humanas Programa
de Pós-Graduação em Direito**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

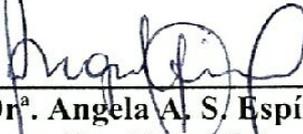
**ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E SOCIOBIODIVERSIDADE: A POSSÍVEL
E NECESSÁRIA CONSTRUÇÃO DE UM CENÁRIO POLIFÔNICO**

elaborada por

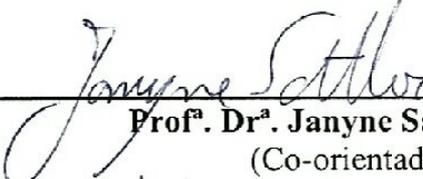
Luana da Silva Seeger

como requisito parcial para obtenção do título de
Mestra em Direito

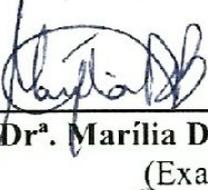
COMISSÃO EXAMINADORA



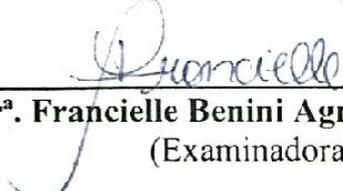
Prof.ª. Dr.ª. Angela A. S. Espíndola (UFSM)
(Presidenta/Orientadora)



Prof.ª. Dr.ª. Janyne Sattler (UFSC)
(Co-orientadora)



Prof.ª. Dr.ª. Marília De Nardin Budó (UFSM)
(Examinadora)



Prof.ª. Dr.ª. Francielle Benini Agne Tybusch (UFSC)
(Examinadora)

SANTA MARIA (RS)

2019

DEDICATÓRIA

*Me levanto
Sobre o sacrifício
De um milhão de mulheres que vieram antes
E penso
O que é que eu faço
Para tornar essa montanha mais alta
Para que as mulheres que vierem depois de mim
Possam ver além*

(legado, rupi kaur)

A partir desse poema, dedico esta dissertação à todas as mulheres e, em especial, às minhas ancestrais e à minha companheira, Gabriela do Canto Perez, mulher, negra, feminista, vegana, jurista-previdenciatarista, na qual tenho o maior exemplo de jurista comprometida com a missão de transformar a realidade, e com a qual compartilho a vida.

AGRADECIMENTOS

*Eu tenho pressa e eu quero ir pra rua
Quero ganhar a luta que eu travei
Eu quero andar pelo mundo afora
Vestida de brilho e flor
Mulher, a culpa que tu carrega não é tua
Divide o fardo comigo dessa vez
Que eu quero fazer poesia pelo corpo
E afrontar as leis que o homem criou pra te maldizer*

(Todxs Putxs, de Ekena)

Inspirada nesses versos, construo meus agradecimentos, começando, em especial, pelas mulheres da minha vida, sem as quais esse trabalho jamais teria existido¹. Essa dissertação foi construída por um coletivo, e meu trabalho individual solitário somente na hora de escrever, pois cada uma dessas mulheres contribuiu de alguma forma para que a minha voz, a partir da escrita, pudesse ser ouvida.

À minha mãe, Marta Pereira da Silva, sempre tão amorosa e cuidadosa comigo, nutrindo meu corpo e minha alma com mais genuíno amor que pude conhecer nesses meus 26 anos, sempre me apoiando na busca pela minha realização. És o meu primeiro e mais importante exemplo de inspiração feminista; obrigada por tudo, mãe;

À minha avó materna, Jurema, com todo seu conhecimento tradicional, sempre me curando com suas bruxarias medicinais quando meu corpo adoecia e eu não conseguia me dedicar aos estudos;

Às minhas tias Jocélia da Silva Machado, Elizabete da Silva Machado e Adriana Pereira

¹ O presente trabalho emerge de uma área do saber, o direito, completamente masculina e machista, na qual os homens silenciam as vozes das mulheres – e de tudo o que não é considerado homem, branco, heterossexual, cis e classe média – ocupando, assim, o *status* de “o jurista”, como se isso representasse uma totalidade. Nós, mulheres, ainda somos silenciadas e deslegitimadas quando produzimos conhecimento, sobretudo por nossos trabalhos não serem consideradas científicos o suficiente para ocuparmos esse espaço, nos culpando, o tempo todo, por sermos capazes de transgredir. Além disso – e por isso – temos vivido, como um todo, muito mais a energia masculina, de ação e movimento, “esquecendo” da nossa energia feminina, da intuição, do sentir, sendo que, todxs nós, somos contempladxs por ambas. Durante esses dois anos de mestrado pude perceber o quanto “o direito” precisa dessa energia feminina, para sentir, para incluir. Foram dois anos em que aprendi muito sobre mim e sobre a jurista que quero ser. Por isso, gratidão ao universo por ter me proporcionado viver essa experiência da maneira mas intensa possível; por ter me proporcionado dois intensos anos de autoconhecimento, autocura e autocuidado; por ter colocado frente a frente com as minhas próprias sombras e me feito perceber que, sem elas, não há luz; por ter me proporcionado a oportunidade de pensar diferente, de querer ser uma jurista que inclui mais que exclui, que ouve mais que fala, que sente mais que pensa; por ter colocado no meu caminho mulheres maravilhosas que tanto me ensinaram e me ajudaram no resgate e na cura da minha essência feminina. Por isso, agradeço, especialmente, às mulheres que contribuíram para esse trabalho, dedicando-o às todas as outras.

da Silva, as quais sempre me acolheram com muito amor em suas casas, onde sempre encontrei um colo para descansar e a motivação para seguir;

À minha companheira, Gabriela do Canto Perez, que tanto me inspira a fazer a diferença e a lutar por inclusão; que me motiva a ir atrás daquilo que acredito e a transformar a minha dissertação na minha própria voz, também; que me deu forças para não desistir diante dos meus próprios medos quando por eles me vi paralisada; e, em quem sempre encontrei alegria e orgulho para comemorar minhas vitórias; Gabi, ao teu lado sou uma melhor contribuição para o mundo;

Às minhas amigas Fernanda Rodrigues e Camila Dias, que me acolheram em sua casa, sempre muito atenciosas e amorosas comigo quando eu já não sabia mais para onde ir escrever essa dissertação;

À Jéssica Fagundes Knak, Anelise Jung Reis, Ariel Dalla Vecchia, Ana Luiza Schoulz, Mayara Giacomini, Bárbara Borges da Costa e Jaqueline Bertoldo que sempre estiveram do meu lado, me acolheram e me lembraram do quanto nós, mulheres, somos capazes de tudo aquilo que um dia falaram que não conseguiríamos fazer, e, também, que nós, juntas, podemos;

Às minhas colegas de mestrado, por todos os encontros em que compartilhamos nossas dificuldades e angústias;

À minha orientadora Angela Espíndola, a qual sempre me instigou, provocando os sentimentos necessários para pensarmos o direito de forma crítica, e não seguirmos reproduzindo suas mazelas;

À minha co-orientadora Janyne Sattler, que desde 2014 me orienta, me ensina e me inspira, sobretudo, me mostrando o quanto precisamos ser resistência para transgredir diante de tudo aquilo que quer calar a nossa voz, porque sabe o poder que ela tem;

À minha banca Marília De Nardin Budó, pela qual nutro enorme admiração e inspiração, desde os tempos de graduação em direito, oportunidade na qual pude perceber o quanto o direito precisa de mulheres transgressoras comprometidas com a luta, como ela; e à Francielle Benine Agne Tybusch, com a qual me identifico e, também, me inspiro a partir do seu trabalho enquanto jurista;

À minha terapeuta Bruna Osório – a qual facilita os meus cuidados com minha saúde mental diante da doentia vida acadêmica que permeia as universidades – sempre me lembrando da importância de retornar a mim mesma e que, muitas vezes, é nos momentos de crise que conseguimos romper com nossos próprios padrões limitantes;

Ao meu pai, Elton Luis Nogueira Seeger, sempre me motivando e me incentivando a lutar pelos meus sonhos, sempre me lembrando que, aconteça o que acontecer nessa vida,

poderei encontrar nele um porto seguro para me fortalecer;

Ao meu irmão, Luander da Silva, sempre sendo fonte de inspiração e orgulho para que eu me tornasse uma pessoa melhor; aquele que sempre me respeitou e compreendeu minhas piores sombras;

A todos meus amigos e amigas que, de alguma maneira, contribuíram para que eu ingressasse na pós-graduação e nela permanecesse até o final;

À CAPES e ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria, com todos (as) os (as) docentes que me proporcionaram essa qualificação profissional da melhor maneira possível;

A todas essas pessoas queridas, fica aqui o meu agradecimento. Vocês foram essenciais para que esse trabalho se concretizasse. Muito obrigada!

*Sou a maldade em crise
Tendo que reconhecer
As fraquezas de um lado
Que nem todo mundo vê
Fiz em mim uma faxina e
Encontrei no meu umbigo
O meu próprio inimigo
Que adocece na rotina
Eu quero me curar de mim
Quero me curar de mim
Quero me curar de mim
O ser humano é esquisito
Armadilha de si mesmo
Fala de amor bonito
E aponta o erro alheio
Vim ao mundo em um só corpo
Esse de um metro e sessenta
Devo a ele estar atenta
Não posso mudar o outro
Eu quero me curar de mim
Quero me curar de mim
Quero me curar de mim
Vou pequena e pianinho
Fazer minhas orações
Eu me rendo da vaidade
Que destrói as relações
Pra me encher do que importa
Preciso me esvaziar
Minhas feras encarar
Me reconhecer hipócrita
Sou má, sou mentirosa
Vaidosa e invejosa
Sou mesquinha, grão de areia
Boba e preconceituosa
Sou carente, amostrada
Dou sorrisos, sou corrupta
Malandra, fofoqueira
Moralista, interesseira
E dói, dói, dói me expor assim
Dói, dói, dói, despir-se assim
Mas se eu não tiver coragem
Pra enfrentar os meus defeitos
De que forma, de que jeito
Eu vou me curar de mim?
Se é que essa cura há de existir
Não sei. Só sei que a busco em mim
Só sei que a busco*

(Curar de Mim, Flaira Ferro)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Direito
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Ensino Jurídico Brasileiro e Sociobiodiversidade: A Possível e Necessária Construção de um Cenário Polifônico

AUTORA: Luana da Silva Seeger
ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Angela A. S. Espíndola
CO-ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Janyne Sattler
Santa Maria (RS), 29 de março de 2019.

O presente trabalho procura responder a seguinte questão: por que, diante da sociobiodiversidade brasileira, é necessária a construção de um ensino jurídico polifônico? Como pano de fundo para nossa investigação, utilizaremos a abordagem sistêmica-complexa, a qual busca dar voz a saberes não fragmentados, não redutores e não fechados, perspectiva essencial para que seja possível a compreensão da sociobiodiversidade. A partir da análise bibliográfica, percorremos os 192 anos de história do ensino jurídico no Brasil, o que tornou possível perceber o quanto, em grande medida, ainda seguimos um modelo de formação muito próximo ao que surgira em 1827. Avançamos muito em quase dois séculos, mas precisamos pensar em como seguir adiante considerando a complexidade que o século XXI nos impõe, sobretudo os desafios da sociobiodiversidade. Em que pese podermos observar muitos avanços em termos de mudanças curriculares e até mesmo epistemológicas, continuamos reproduzindo a lógica patriarcal, capitalista, colonial, de dominação e exploração da natureza – mulheres e animais não humanos, sobretudo. O paradigma epistemológico dominante é identificado como a mais forte resistência às mudanças no ensino jurídico brasileiro, sendo considerado como insuficiente para dar conta de uma formação de juristas comprometidos(as) com a sociobiodiversidade. Esta, por sua vez, é concebida como a diversidade biológica e cultural existente no mundo, abrangendo, sobretudo, as relações entre humanos e meio ambiente, entre saberes tradicionais, entre culturas, formas de vida e relações de gênero. Entretanto, percebe-se que o paradigma que coloca o direito e o ensino jurídico em crise, qual seja o paradigma epistemológico dominante, é o mesmo que subalterniza as relações sociobiodiversas, pois considera como conhecimento válido somente aquilo que advém do homem branco, heterossexual, cis, classe média, universalizando identidades e marginalizando tudo aquilo que não se enquadra no referido padrão, de acordo com a perspectiva da colonialidade do saber. Diante disso, um novo paradigma epistemológico precisa emergir, para que as vozes da sociobiodiversidade possam ser ouvidas. O ensino jurídico, portanto, como pressuposto de formação de juristas – os(as) quais ocupam um importante papel na promoção de garantias de direitos aos grupos sociobiodiversos subalternizados – deve adotar uma perspectiva transdisciplinar, na qual não há hierarquia de saberes e fragmentações entre humanos e natureza. Esse ensino é possível a partir da perspectiva da polifonia, qual seja, a harmonia das diversas vozes da sociobiodiversidade co-existindo. Assim, apresentamos como alternativa à crise epistemológica que assola o ensino jurídico a possibilidade de construção de um cenário polifônico a partir da polifonia epistemológica.

Palavras-chave: Ensino jurídico; Crise do paradigma dominante; Sociobiodiversidade; Polifonia.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Direito
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Brazilian legal Teaching and social biodiversity : the possible and necessary making of a polyphonic scenery

AUTHOR: Luana da Silva Seeger
ADVISOR: Prof^ª. Dr^ª. Angela A. S. Espíndola
CO-ADVISOR: Prof^ª. Dr^ª. Janyne Sattler
Santa Maria (RS), 29 de março de 2019.

Through a hundred ninety-two years of history of legal education in Brazil we can see that we still follow a model of formation very close to the one that appeared in 1827. This happens because, in spite of the fact that we can observe many advances in curriculum changes and even epistemological, we go on reproducing the patriarchal, capitalist, colonial logic of domination and exploitation of nature, not human women and animals, about everything. Legal education continues contenting itself with the mere reproduction of dogmatic, from a speech of disguised power of neutrality. The dominating epistemological paradigm is identified as the strongest resistance to changes in Brazilian legal education being considered insufficient to give account of the formation of jurists compromised with biodiversity partnership. This, in its turn, is conceived as biological and cultural diversity existent in the world encompassing, most of all, the relation between humans and environment, among traditional knowledge, culture, life forms and relations of gender. We can see, however, that the paradigm that puts law and legal education in crisis, which is the dominating epistemological paradigm, is the same that subalterns biodiversity partnership for it considers as valid knowledge only what comes from the white man, hetero normative, cis, middle class, universalizing identities and marginalizing all that doesn't fit in the referred pattern, according to the perspective of colonial knowledge. Regarding to this, a new epistemological paradigm needs to emerge so that the voices of biodiversity can be heard. Legal education, therefore, as an assumption of jurists formation which play an important role promoting the guarantee of rights to social biodiversity subaltern groups-must adopt a transdisciplinary perspective, in which there is no hierarchy of knowledge and fragmentation between humans and nature. This teaching is possible from the perspective of polyphony, which is the harmony of diverse voices of biodiversity co-existing. Thus, we give as an alternative to epistemological crisis that plagues legal education the possibility of constructing a polyphonic scenery from epistemological polyphony.

Key Words: legal education, crisis of dominant paradigm, biodiversity partnership, polyphony.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	06
2.	A HISTÓRIA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E A CRISE DO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO.....	09
2.1.	192 ANOS DE HISTÓRIA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.....	10
2.2.	A CRISE DO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO.....	24
3.	A SOCIOBIODIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE JURISTAS NO BRASIL.....	35
3.1.	SOCIOBIODIVERSIDADE BRASILEIRA.....	36
3.2.	A SOCIOBIODIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE JURISTAS NO BRASIL.....	51
4.	A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UM CENÁRIO POLIFÔNICO.....	62
4.1.	ENSINO JURÍDICO POLIFÔNICO	63
4.2.	POLIFONIA EPISTEMOLÓGICA.....	74
5.	CONCLUSÕES.....	83
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	86
7.	ANEXO A.....	9

1. INTRODUÇÃO

*Tem certos dias
 Em que eu penso em minha gente
 E sinto assim
 Todo o meu peito se apertar
 Porque parece
 Que acontece de repente
 Feito um desejo de eu viver
 Sem me notar
 Igual a como
 Quando eu passo no subúrbio
 Eu muito bem
 Vindo de trem de algum lugar
 E aí me dá
 Como uma inveja dessa gente
 Que vai em frente
 Sem nem ter com quem contar
 São casas simples
 Com cadeiras na calçada
 E na fachada
 Escrito em cima que é um lar
 Pela varanda
 Flores tristes e baldias
 Como a alegria
 Que não tem onde encostar
 E aí me dá uma tristeza
 No meu peito
 Feito um despeito
 De eu não ter como lutar
 E eu que não creio
 Peço a Deus por minha gente
 É gente humilde
 Que vontade de chorar
 (Gente humilde, Chico Buarque)*

Marielle Franco, mulher, negra, mãe-solo, lésbica, socióloga, feminista, vereadora do Rio de Janeiro pelo Partido Socialismo e Liberdade, engajada na luta pelos direitos humanos, pela igualdade, por justiça e pela ocupação de espaços públicos por mulheres negras, foi executada em março de 2018.

Um dos suspeitos de estar envolvido nesse bárbaro crime político é o atual presidente da República Federativa do Brasil, empossado em 1º de janeiro de 2019, Jair Bolsonaro¹. A

¹Estas e outras informações a respeito do possível envolvimento de Jair Bolsonaro na morte de Marielle Franco poderão ser encontradas no site na rede de comunicação livre Mídia Ninja, sob o endereço eletrônico

existência dessa suspeita é devida à proximidade do presidente com os milicianos acusados de executarem Marielle. Nosso chefe de Estado – eleito majoritariamente pelo voto da população – é homem, branco, heterossexual, pertencente a classe média alta, militar da reserva, escancaradamente assumido como racista, homofóbico, xenofóbico, machista e tem como ídolo um torturador da ditadura militar. A ele, principal autoridade do Poder Executivo, o representante máximo do povo, cabe as tarefas de chefe de Estado e de governo, sendo também o comandante em chefe das Forças Armadas.

A morte de Marielle Franco representa a morte de milhões de vozes da sociobiodiversidade brasileira. Realidade essa da nossa cultura, nosso povo, nossa história, nossos saberes, nossa natureza, nossa terra, nossa diversidade. A morte de Marielle Franco representa o silenciamento da nossa realidade sócio-bio-diversa, que, por sua vez, representa o quanto essa realidade é excluída e exterminada diariamente por aquilo que iremos chamar no decorrer do nosso trabalho de “colonialidade de poder”². A morte de Marielle Franco representa o “epistemicídio”³ conceituado como uma invisibilidade, uma recusa à legitimação e produção de conhecimento, sobretudo, dos povos negros e indígenas no Brasil.

Este é o cenário do qual emerge nosso estudo. Motivadas⁴, por uma indignação⁵ com essas situações (e outras que trataremos mais adiante) e por acreditarmos que o direito tem um importante papel a desempenhar frente ao silenciamento da sociobiodiversidade e todas as atrocidades sofridas por ela é que escrevemos esse trabalho. Nosso compromisso aqui é de denúncia e crítica a um direito – e ensino jurídico – que, como veremos, permanece

<http://midianinja.org/>.

²Conceituaremos “colonialidade do poder” mais adiante, a partir das contribuições de Aníbal Quijano.

³Conceituaremos “epistemicídio” mais adiante, a partir das contribuições de Sueli Carneiro e Boaventura de Souza Santos.

⁴A utilização termo “motivadas” em primeira pessoa do plural – em todo o texto – justifica-se pelo fato de, em primeiro lugar, esse ter sido um trabalho construído por mim, Luana da Silva Seeger, e por minhas orientadoras, Angela Araújo da Silveira Espíndola e Janyne Sattler; e, em segundo lugar, porque também acredito na potencialidade desse trabalho ser a voz de tantas outras mulheres, juristas ou não, que compartilham da mesma indignação que nós.

⁵Respeito toda a seriedade e profissionalismo que a pesquisa científica exige, mas isso não me impede de afirmar que essa dissertação é o produto de quem me tornei, de tudo o que absorvi e tudo o que deixei para trás nesses últimos dois anos. Não faria sentido ser diferente. Não faz sentido, para mim, Luana, escrever sobre algo que não acredito, sobre algo que não acho importante, sobre algo que não me atravessa. Portanto, afirmo que a justificativa da escolha desse tema – formação de juristas – é algo que há muito me instiga. Desde as cadeiras da graduação sinto-me desconfortável com as coisas como elas estão dadas. Um ensino jurídico baseado em reprodução de técnica e dogmática nunca me pareceu interessante, nunca me pareceu dar conta de tantos desafios que são levados à (in)sensibilidade de juristas para serem resolvidos. Um ensino jurídico e um direito que excluem muito mais do que incluem não fazem parte do meu objetivo profissional. Para mim, o direito consiste em uma disciplina que serve como ferramenta de inclusão, de proteção e de cuidado. Se assim não for, algo precisa ser mudado. Por isso o meu anseio, aqui, é pela mudança, pela quebra do padrão e do modelo vigente que não dá – e talvez nunca tenha dado – conta daquilo que chamaremos de sociobiodiversidade.

reproduzindo o silenciamento de milhões de vozes.⁶

A partir disso, pensando na responsabilidade dos (as) juristas diante dessa realidade, objetivamos responder a seguinte questão: por que, diante da sociobiodiversidade brasileira, é necessária a construção de um ensino jurídico polifônico? Para tanto, utilizaremos como pano de fundo, o pensamento sistêmico, o qual comporta todas as possibilidades de integração das mais variadas formas de se ver um fenômeno, buscando sua compreensão completa.

Ao adotarmos essa perspectiva, acreditamos que não há mais espaço para a falha simplicidade do pensamento, onde há desintegração e segregação. Nesse sentido, as diretrizes do pensamento feminista interseccional, cunhado, sobretudo, a partir do feminismo negro, nos dá o suporte necessário para fazermos uma crítica ao direito, ao mesmo tempo em que reconhecemos a necessidade do recorte de gênero, raça e classe, para compreender e articular as múltiplas diferenças existentes na sociobiodiversidade.

Como procedimento, optamos pelos métodos histórico e monográficos, em razão de nosso trabalho ter-se construído a partir da leitura de textos relacionados aos três momentos da pesquisa, quais sejam: a) Compreensão e crítica ao ensino jurídico no Brasil; b) Compreensão da sociobiodiversidade e interlocução com o direito; c) proposta de alternativa à crise, a fim de que haja comunicação transdisciplinar entre sociobiodiversidade e direito.

Nosso objetivo aqui não é construir um trabalho exclusivamente sobre a educação, em que pese utilizarmos autores extremamente importantes e clássicos dessa área do saber. Nossa intenção é refletir e problematizar o processo de formação de juristas no Brasil, de forma a denunciar e criticar o modelo segundo o qual essa formação existe, servindo muito mais como forma de exclusão dos saberes advindos da sociobiodiversidade do que de inclusão de suas demandas.

Dividido em três momentos, objetivamos apresentar um panorama geral acerca evolução e atual situação do ensino jurídico no Brasil, compreender a abrangência do conceito de sociobiodiversidade no Brasil e como se dá a sua relação com/no o ensino jurídico atualmente, e por fim, apresentar uma proposta para que essa relação seja uma troca de saberes, e não uma reprodução da lógica de exploração e dominação da sociobiodiversidade.

⁶O meu lugar de fala, aqui, é de uma mulher branca, dentro dos padrões, bissexual, cis, classe média e cheia de privilégios. E eu decidi usar os meus privilégios, dentre estes, pesquisadora financiada pela Capes em uma universidade pública, para problematizar as coisas como estão e dar voz. Dar voz a mim mesma e às minhas ideias mas, sobretudo, dar voz aquelas pessoas que não tiveram a mesma oportunidade que eu, que estão trabalhando para sustentar o capitalismo, sendo exploradas e mortas pelo poder hegemônico. Estou aqui, portanto, porque precisamos fazer epistemologia, porque precisamos falar de formação de juristas no Brasil e o quanto necessitamos construir um ensino jurídico polifônico, capaz de revolucionar!

Nesse sentido, em um primeiro momento, então, nos deteremos sobre a exposição da evolução histórica dos 192 anos de ensino jurídico no Brasil e da consolidação do paradigma epistemológico dominante, a fim de compreendermos o que está por trás da chamada “crise do ensino jurídico”. Após compreendermos que a “crise do direito”, na verdade, não é própria apenas do direito, mas, sim, uma crise de paradigma – e isso funciona como uma espécie de resistência à compreensão da realidade sociobiodiversa por parte dos(as)⁷ juristas⁸ – entendemos por importante tratarmos do conceito de sociobiodiversidade.

Esta exposição ocorrerá no segundo capítulo, o qual detêm-se em conceituar sociobiodiversidade a apresentar de a sua relação com ensino jurídico. Para tanto, apresentamos uma breve pesquisa investigando a presença do termo “sociobiodiversidade” nas áreas de concentração dos Programas de Pós-Graduação em Direito do Brasil, reconhecidos pelo Ministério da Educação. Isso, para em seguida, problematizarmos a relação entre direito e sociobiodiversidade, evidenciando a necessidade de uma revolução no ensino jurídico.

No terceiro e último capítulo, por fim, apresentaremos a proposta de um ensino jurídico polifônico como forma de darmos voz à sociobiodiversidade e todos os saberes e consciências nela existentes. A partir disso trabalharemos, desde uma perspectiva transdisciplinar – própria dos sistemas complexos – com as novas epistemologias como forma de tornar viável a proposta de um ensino jurídico polifônico revolucionário e transformador da realidade.

Nesse sentido, nossa proposta de construção de um cenário polifônico justifica-se pela necessidade de mudanças urgentes no atual cenário brasileiro. Além do mais, mostra-se em harmonia com a Área de Concentração – “Direitos Emergentes na Sociedade Global” –, especificamente na Linha de Pesquisa “Direitos da Sociobiodiversidade e Sustentabilidade”, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria – PPGD/UFSM.

⁷A linguagem considerada científica é extremamente discriminatória com relação ao gênero e raça, sobretudo. Nesse sentido, gostaríamos de poder construir o nosso trabalho com uma linguagem que fosse menos discriminatória e mais inclusiva; uma linguagem que não considerasse como padrão universalizante o homem branco heteronormativo. Entretanto, sobre pena de correremos o risco de nosso trabalho ser deslegitimado, optamos pela “norma culta” aceitável como científica, na esperança de algum dia podermos transformar essa realidade e utilizamos um vocabulário mais inclusivo.

⁸ Uma outra nota imprescindível é no sentido de o direito ser uma área do saber extremamente masculina e machista, portanto. Além de nossa linguagem cumprir com esse papel discriminatório, o direito reprodz fortemente a lógica patriarcal de exclusão das mulheres. Ao utilizarmos a expressão “os juristas” estaremos nos referindo, exclusivamente, aos juristas homens. Sempre que quisermos nos referir às mulheres juristas, ainda que fique um tanto repetitivo, usaremos as devidas flexões de gênero – mesmo que essas se tornem, muitas vezes, também discriminatória ao considerar apenas gêneros binários.

É por Marielle Franco, pelas mulheres exploradas e dominadas pela cultura patriarcal, pela devastação do meio ambiente, pelas vítimas de racismo, pelas vítimas dos crimes ambientais, pelos índios que tiveram suas terras tomadas pelo agronegócio e pelo silenciamento de todas as vozes da sociobiodiversidade que estamos aqui. É por acreditarmos na urgente possibilidade de formação de juristas transformadores (as) da realidade que apresentamos o nosso trabalho.

1. O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E A CRISE DO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO

Para tornar possível a compreensão da – já há muito discutida – crise do direito e as limitações do atual modelo de ensino jurídico do Brasil, precisamos fazer uma breve viagem até a origem dos cursos de direito do país, buscando na sua origem portuguesa informações que possibilitarão perceber que, ao fim e ao cabo, pouco se modificou de lá para cá. Podemos dizer que as perspectivas mudaram, mas os desafios continuam os mesmos de outrora. Nesse sentido, buscamos investigar o que está “por trás” da formação das juristas e dos juristas na atualidade, procurando identificar as mudanças que ocorreram durante essa história.

Para tanto, é necessário situar a pesquisa no campo do direito ocidental apenas (e infelizmente). Sabemos que é lamentável perceber o mundo dividido em parte ocidental e parte oriental. Entretanto, não vemos outra saída senão abordar a questão histórica do ensino jurídico brasileiro a partir de uma perspectiva ocidental. Mais adiante, entenderemos que a ocidentalização também pode ser encarada como um empecilho à formação de juristas comprometidos com a realidade sociobiodiversa.

O nosso objetivo ao tentarmos fazer uma breve passagem pelos 192 anos de ensino jurídico no Brasil não é fazer a história do ensino jurídico como historiadoras; entretanto, acreditamos que, dessa forma, teremos ferramentas mais contundentes para a compreensão mais adequada dessa história. Isso porque, nosso comprometimento com essa tarefa se deve às críticas que pretendemos fazer ao atual modelo de ensino jurídico do país, para que ao final do trabalho possamos oferecer uma alternativa possível àquilo que entendemos como “crise do ensino jurídico”.

1.1. 192 ANOS DE HISTÓRIA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

A historiografia nos conta que as primeiras universidades do mundo ocidental surgiram na Europa da baixa Idade Média, concomitantemente na Itália, França e Inglaterra: em 1088 a Universidade de Bolonha, em 1096 a Universidade de Oxford, e em 1125 a Universidade de Paris (OLIVEIRA, 2017). Em seguida, na América, as primeiras universidades surgiram, respectivamente, em Santo Domingo no ano de 1538, no México em 1551, e no Peru em 1580 (TAGLIAVINI, 2017,).

Em Portugal, as primeiras universidades sediadas em Lisboa e Coimbra, começaram seguindo

o tradicional método das demais universidades europeias (FINCATO, 2001), qual seja, um ensino empirista, disciplinar e abstrato, em contraponto aos modelos francês e alemão de ensino universitário, o que implicou a formação de profissionais exageradamente bacharelescos/acadêmicos e sem qualquer capacidade de trabalhar com a realidade e seus problemas concretos.

Em Lisboa, mais especificamente, começou a surgir na universidade a criação dos estudos jurídicos no ano de 1290. Mais adiante, em 1308, a sede foi deslocada para Coimbra pela primeira vez. Essa transferência delegou à universidade uma carta de privilégios, destacando-se que a universidade era composta por simples cadeiras e não pelas faculdades no sentido moderno.

A origem da universidade portuguesa, por óbvio, não é diferente das demais universidades de seu tempo, ou seja, está ligada à Igreja Católica. Inicialmente, os estudos jurídicos seriam direcionados ao direito romano e ao direito canônico, sendo os professores vindos da universidade de Bolonha, a qual é considerada como a primeira instituição de ensino jurídico (MOSSINI, 2010).

Em 1338, a universidade foi transferida novamente para Lisboa sob o argumento de que o rei passaria a maior parte do ano nessa cidade. Entre 1354 e 1537, a universidade passou por várias idas e vindas entre Coimbra e Lisboa, até que se fixou definitivamente em Coimbra, onde também se realizava uma reforma no ensino superior, como um todo. Na época, existiam duas faculdades jurídicas, a de Cânones, onde lecionavam o *Corpus Iuris Canonice*, e a de Leis, onde lecionavam o *Corpus Iuri Civilis* (PETRY, et. al., 2017).

Nesse intervalo de tempo, em 1447, no reinado de D. Afonso V, foram aprovadas as Ordenações Afonsinas, as quais estavam relacionadas ao fenômeno geral da luta pela centralização do poder político. O fortalecimento e a independência do direito português eram indispensáveis para a consolidação do Estado. O direito pátrio devia sobrepor-se ao direito comum.

Em 1539, o rei de Portugal, D. João III insistiu pela Inquisição, a qual durou mais de 250 anos. Nesse período, o conservadorismo religioso não permitia qualquer forma de conhecimento além do conhecimento religioso e era ainda mais violento. O tribunal eclesiástico instituído pela Igreja Católica tinha o objetivo de investigar e julgar sumariamente pretensos hereges, feiticeiros e acusados de crimes contra a fé católica.

Além do mais, é nesse período que ocorre a caça às bruxas tratada de forma brilhante no livro *Calibã e a bruxa: Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva*. Veja:

A heresia era o equivalente à “teologia da libertação” para o proletariado medieval. Selou um marco às demandas populares de renovação espiritual e justiça social, desafiando, em seu apelo a uma verdade superior, tanto a Igreja quanto a autoridade secular. A heresia denunciou as hierarquias sociais, a propriedade privada e a acumulação de riquezas, e difundiu entre o povo uma concepção nova e revolucionária da sociedade que, pela primeira vez na Idade Média, redefinia todos os aspectos da vida cotidiana (o trabalho, a propriedade, a reprodução sexual e a situação das mulheres), colocando a questão da emancipação em termos verdadeiramente universais. (FEDERICI, 2017, p. 253)

Dessa forma, a Inquisição foi uma forma de combater a emancipação de outros saberes alternativos, os quais serviram para denunciar as mais diversas opressões sofridas pelo proletariado da época. Isso tudo é muito significativo, pois repercute diretamente no Brasil, sobretudo na educação, uma vez que esses conhecimentos que questionavam e perturbavam a ordem patriarcal imposta também eram, e são até hoje, silenciados no Brasil.

Além do mais, cabe lembrar que foi a ordem religiosa *Companhia de Jesus*, fundada em 1540, por Inácio de Loyola, que determinou o destino de Coimbra, mantendo uma posição de conservadorismo, negando outras vertentes de pensamento. Nesse tempo, poucas mudanças aconteceram em Coimbra. Aliás, esta cidade sequer foi influenciada pela Reforma Protestante, em função dessa resistência conservadora.

Na metade do século XVI os jesuítas enviados às colônias portuguesas, tinham a missão de catequizar os nativos. O Brasil, por óbvio, não ficou fora dessa empreitada. Com isso, podemos dizer que os povos tradicionais brasileiros, ou seja, o povo indígena, passou por esse processo de evangelização, sendo obrigados e manipulados a abandonarem seus conhecimentos tradicionais em nome da catequização. Quer dizer, em nome da colonização, em nome de outros saberes vindos da Europa, o povo indígena que habitava o Brasil à época, teve seu conhecimento negligenciado e marginalizado.

Dessa forma, com o objetivo de evangelizar/catequizar, os Jesuítas eram os responsáveis pela ensino na época. Observe que, segundo Olivio, os Jesuítas

(...) desempenharam um papel ideológico e burocrático de maior relevância na colônia e os seus colégios cumpriam uma tríplice função, assim definida por CUNHA: a) de um lado, formar padres para a atividade missionária; b) de outro, formar quadros para o aparelho repressivo, como oficiais de justiça, da fazenda e da administração; c) por fim, ilustrar a classe dominante local, fossem os filhos dos proprietários de terra e de minas, fossem os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes. Em Coimbra, a formação em Direito era um processo de socialização destinado a criar um senso de lealdade e obediência ao rei. É bastante significativo que, durante os trezentos anos em que o Brasil foi colônia de Portugal, Coimbra fosse a única Faculdade de Direito dentro do império português. Todos os magistrados do império, tivesse ele nascido nas colônias ou no continente, passavam pelo currículo daquela escola e bebiam seu

conhecimento em Direito e na arte de governar naquela fonte. (OLIVIO, 2000, p. 55-56)

No século XVII, Portugal já não tinha mais capacidade econômica de gerir as suas colônias e, por consequência, os portugueses limitavam-se em importar e vender, submetendo-se às condições impostas pela Inglaterra. Pois,

(...) o Tratado de Methwen (1703), firmado com a Inglaterra, país já inserido no capitalismo industrial, o processo de industrialização em Portugal é sufocado. Seu mercado interno foi inundado pelas manufaturas inglesas, enquanto a Inglaterra se comprometia a comprar os vinhos fabricados em Portugal. Canaliza-se, assim, para a Inglaterra, o capital português, diante da desvantagem dos preços dos produtos agrícolas em relação aos manufaturados. Desta maneira, enquanto uma metrópole entrava em decadência (Portugal) outra estava em ascensão (Inglaterra). (RIBEIRO, 2000, p. 29)

É no século XVIII que ocorre um grande divisor de águas em Portugal, inclusive na educação superior, a partir da Reforma Pombalina, no ano de 1772. Com a reforma, procurou-se recuperar a economia por meio de uma concentração do poder real, modernizar a cultura portuguesa e inserir os métodos racionalistas e da ciência experimental no ensino, já que o iluminismo se espalhava pela Europa. Buscou-se transformar Portugal em uma metrópole capitalista, seguindo o exemplo da Inglaterra, além de tentar enquadrar a sua maior colônia – o Brasil –, na nova ordem pretendida. Devido a essa postura, o Marquês de Pombal foi o primeiro a combater a influência conservadora da Igreja Católica.

Além de extinguir a escravidão dos índios brasileiros, Pombal expulsou os jesuítas das colônias e do controle da educação portuguesa. Isso porque ele tinha interesse em implantar os ideais iluministas em Portugal e em suas colônias, sendo, por isso, completamente dispensáveis os serviços dos jesuítas.

A educação jesuítica não mais convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal, com seus conhecidos motivos e atos na tentativa de modernização de Portugal, que chegariam também às suas colônias. Sendo assim, as escolas da Companhia de Jesus, que tinham por objetivo servir aos interesses da fé não atendiam aos anseios de Pombal, quais seja organizar a escola para servir aos interesses do Estado. (MOSSINI, 2010, p. 249)

No Brasil, entretanto, a linguagem evangelizadora continuou após a reforma. De acordo com Puppi, essa situação:

(...) aparentemente confirmava a relação de reciprocidade, porém não livrou a população indígena de abusos, arbitrariedades e violências. Estas, que ao longo desse período, através da língua do colonizador, freqüentemente associada à educação religiosa e, algumas vezes, à instrução nas primeiras letras, impôs compulsoriamente

novas formas de consumo e de produção alterando, sobre maneira, o universo cultural dessas populações. (PUPPI, 1996, p. 17)

Ou seja, embora a reforma tenha objetivado combater as influências conservadoras, interromper com o projeto de catequização dos povos, não quer dizer que tenha impedido a colonização e dominação dos povos indígenas e de seus saberes em nome de um saber superior, vindo da metrópole. A propósito, para Marquês de Pombal, a escola deveria ter utilidade para o Estado, deveria modernizar-se e abandonar as tradições medievais, aproximando-se das escolas jurídicas europeias ligadas ao Iluminismo, e “antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa” (PILETTI, 1997, p.136).

Ao contrário do que planejou Pombal, o Iluminismo não chegou ao Brasil por via da educação. Ele acabou chegando pela via política imperial de racionalização e padronização da administração. A educação, nesse momento, passa a ser pública nas mãos do Estado. Entretanto, isso não significa que os cidadãos tivessem acesso a ela. Isso porque, o interesse imediato do Estado era, através da educação, garantir seu status absolutista, mantendo-se forte e centralizado, sob comando de uns poucos preparados para tais tarefas. Esse é o ponto crucial para pensarmos a estrutura dos cursos de direito do país. Pois percebemos que desde a época de Marquês de Pombal o ensino público existe para atender aos interesses do Estado, reservado apenas para algumas pessoas dotadas de infinitos privilégios.

O que Portugal buscava, ao fim e ao cabo, era o aumento de seus ganhos a partir da sua industrialização e da exploração das riquezas do Brasil. Uma prova disso foi a criação, por Pombal, de duas companhias de comércio: Grão-Pará e Maranhão e de Pernambuco e Paraíba, a fim de financiarem a produção de açúcar, café e algodão e depois comercializarem os produtos com a Inglaterra.

O próximo evento importante é a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, a qual, como se sabe, não foi por vontade própria, mas, sim, em fuga à invasão das tropas de Napoleão Bonaparte, em Portugal.

Apenas em 1824, dois anos após a Independência do Brasil com a promulgação da primeira Constituição Brasileira, começaram os primeiros movimentos para a criação das primeiras faculdades de Direito. O principal responsável pela criação das faculdades de Direito foi o Visconde de São Leopoldo, graduado em Direito por Coimbra, magistrado em Portugal e político no Brasil, e radicado politicamente no Rio Grande do Sul (ADORNO, 2001, p. 660). Assim, os dois primeiros cursos de graduação em direito foram criados, efetivamente, em 1827, mais precisamente no dia 11 de agosto, quando o Imperador Pedro I assinou a lei para os cursos

de Direito instalados em São Paulo, no Convento de São Francisco e em Olinda, no Mosteiro de São Bento. Este, posteriormente, em 1854, transferida para Recife.

É interessante perceber que, por mais que o Brasil buscasse os seus próprios cursos, ainda reproduzia muito o enfoque de Portugal. Segundo afirma Godoy, “os cursos jurídicos montados no Brasil a partir de 1827 mantiveram, na essência, a estrutura de Coimbra” (PETRY, et. al., 2017, p. 236). Esses cursos de graduação surgiram de maneira isolada, despreocupados em formar juristas comprometidos (as) com os direitos das minorias, pois tinham como objetivo apenas formar as elites dirigentes brasileiras, em substituição à formação até então recebida em Coimbra. A institucionalização do Império exigiu, portanto, a necessidade de o Brasil convocar magistrados para ocupar os cargos do poder judiciário. Esses, por sua vez, eram os bacharéis formados pela Universidade de Coimbra.

Nas bases do Iluminismo liberal, juntamente com o liberalismo, está o racionalismo e o desenvolvimento do pensamento científico. Esse novo paradigma possibilitou novas perspectivas de pensar e de agir, uma vez que a razão era o que garantiria liberdade individual e a realização plena dos indivíduos, pois a partir dela supostamente chegaríamos à verdade. Desta maneira, os cursos de direito no Brasil surgiram em um contexto conturbado e de ruptura, onde o absolutismo cedia lugar ao liberalismo e um novo modelo científico emergia. A “homogeneização da elite política brasileira pós independência coincidiu com as primeiras gerações de juristas formados em cursos jurídicos da *terra brasilis*, de matriz liberal”, conforme dissemos em outro trabalho publicado na Revista de Direito da Faculdade de Guanambi (ESPÍNDOLA, SEEGER, 2019, p. 95). Os estudantes brasileiros que estavam em Portugal e puderam acompanhar as transformações liberais da Faculdade de Direito de Coimbra, trouxeram consigo essa bagagem, essa forma de pensar e ver o mundo, pois as ideias do Iluminismo liberal foram semeadas em sua formação. O ensino jurídico amadurecia enquanto também se fundia à matriz liberal, o que deixou marcas profundas na formação e na atuação dos juristas e também da legislação, comprometidos com as bases ideológicas daquele momento histórico, com a afirmação do Estado liberal e com os ideais da livre economia (BASTOS, 2000).

Essa tendência liberal é confirmada pela estrutura curricular “una”, apresentada na Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, destacando-se que os dois últimos anos do curso de Direito seriam destinados ao estudo do Direito civil e comercial (quarto ano) e ao estudo da economia política e prática processual (quinto ano) (MOSSINI, 2007). Não era somente o poder sobre o Estado que estava em modificação, pois um novo modelo científico também estava

emergindo nessa época.

Contudo, a experiência do Brasil com universidades foi se dar somente no século XX, por volta de 1920, no Rio de Janeiro e Minas Gerais. Ou seja, ainda que em 1808 tenham surgido cursos de graduação no Brasil, apenas 112 anos depois é que surgiram as primeiras universidades. Isso evidencia o quanto, desde o início, o Brasil está atrasado no que diz respeito a políticas de educação (TAGLIAVINI, 2017).

Nesse sentido, percebemos que os cursos de graduação em direito sempre foram (e ainda são) o lugar de formação das elites políticas e administrativas brasileiras, mantendo, assim, um ensino dogmático e distante da realidade do país. Como disse Rodrigues,

Não de formação necessariamente no sentido de dar condições teóricas e práticas para o exercício das funções públicas, mas muito mais no sentido de, através destes cursos, conseguirem os filhos dos membros da elite nacional o título de bacharel que, somado ao seu "status social" já possuído, os faria ascender, quase automaticamente, a essas posições dominantes. (RODRIGUES, 1987, p. 26)

Veja-se a estrutura curricular dos cursos de graduação em direito segundo a lei de 11 de agosto de 1827, “Crêa dous Cursos de sciencias Jurídicas e Sociaes”, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda (BRASIL, 1827).

Art. 1.º - Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1.º ANNO

1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.

2.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.

2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico.

3.º ANNO

1ª Cadeira. Direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.

4.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5.º ANNO

1ª Cadeira. Economia politica.

2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio

No decreto de 7 de novembro de 1831 é instituído provisoriamente um novo Regulamento dos cursos jurídicos, o qual procura abarcar a lei de criação dos cursos jurídicos de 1827. Quase duas décadas depois da alteração dos estatutos, o Decreto nº 608, de 16 de agosto de 1851, dispõe sobre novos estatutos, prevendo nova alteração curricular, a partir da criação de mais duas disciplinas: Direito Administrativo e Direito Romano.

Em 30 de março de 1853, o Decreto nº 1.134, implementa novos estatutos aos cursos jurídicos do Império. Dessa forma, a estrutura curricular, passa a ser (BRASIL, 1853):

- Art. 3º O curso de estudos, em cada uma das Faculdades, será de cinco annos; sendo distribuidas as materias do ensino pelas cadeiras seguintes:
- 1º anno
1ª cadeira: Direito natural, e Direito publico universal.
- 2ª cadeira: Institutos de Direito romano.
- 2º anno
1ª cadeira: Continuação das materias da 1ª cadeira do 1º anno; Direito das gentes; Diplomacia, e explicação dos tratados em vigor entre o Brazil e outras nações.
2ª cadeira: Continuação do ensino da 2ª cadeira do 1º anno; Direito publico ecclesiastico, e Direito ecclesiastico patrio.
- 3º anno
1ª cadeira: Direito civil patrio com a analyse e comparação do Direito romano.
- 2ª cadeira: Direito criminal incluído o militar, e o Processo criminal patrio.
- 4º anno
1ª cadeira: Continuação das materias da 1ª cadeira do 3º anno.
2ª cadeira: Direito commercial, e marítimo patrio.
- 5º anno
1ª cadeira: Hermeneutica juridica com applicação às Leis; analyse da Constituição; processo civil, e pratica forense.
2ª cadeira: Direito administrativo patrio.
3ª cadeira: Economia politica.

Em 1895, com a lei nº 314 de 30 de outubro, um novo currículo foi criado para os cursos de direito do Brasil. Esse novo currículo foi bem mais laico que os anteriores, pois foram excluídas as cadeiras de direito eclesiástico e direito natural, evidenciando a forte influência do positivismo europeu no movimento republicano brasileiro.

Com isso, no ano de 1891, surgem vários outros cursos de direito no país. E, como referência Venâncio Filho,

O estabelecimento de novas escolas levou a tendência a um sentimento generalizado de considerar que o aparecimento dessas escolas seria responsável pelo declínio do ensino jurídico. A partir desta época, é cada vez mais freqüente a menção à decadência do ensino, esquecendo-se sempre que só é possível estar em decadência aquilo que alguma vez já foi melhor. (FILHO, 1982, p. 357)

Ora, não seria absurdo pensar que, para a classe alta que até então dominava as faculdades de direito do Brasil, seria um problema essa expansão do ensino, sendo, inclusive, defendida a ideia de declínio. Por óbvio, com a abertura e expansão das faculdades de direito, outras pessoas poderiam acessar o curso, ou seja, a classe média passaria a frequentar as faculdades ao lado da classe alta. Portanto, aos olhos desta, a abertura para os “inferiores” é vista como declínio.

Até 1920 não houveram modificações significativas no ensino jurídico do Brasil. Entretanto, é nessa década que ocorre uma evolução do pensamento educacional no Brasil. Segundo de Rodrigues,

Em 1927, ano em que se comemorava o centenário da criação dos cursos jurídicos no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro instalou um Congresso de Ensino Superior. Este congresso foi dividido em duas seções, sendo que a segunda tratou especificamente sobre o ensino jurídico. Na análise do "método" de ensino jurídico, este congresso concluiu que ao Direito não cabia nem um "método" eminentemente prático e nem outro puramente teórico. Indicava que no ensino das disciplinas jurídicas se adotasse o ensino teórico conjugado com o prático – um "método" misto. O que efetivamente não ocorreu. (FILHO, 1982, p. 357)

No final da década de 30, o Brasil passou, então, a uma outra realidade social. Com a crise de 29, a predominância do poder econômico das oligarquias agrícolas perdeu espaço para uma nova classe dominante urbana, centrada no comércio e na industrialização do país. Com o fim da Primeira Guerra Mundial, a América Latina passou a sofrer influência direta dos Estados Unidos da América, o qual estava adotando, como forma de atuação do Estado sobre a sociedade civil, o *Welfare State* (Estado de Bem Estar Social).

Ainda assim, mais de 100 anos depois do nascimento dos primeiros cursos de direito do país, quase nada havia mudado. O ensino jurídico iniciava seu segundo século praticamente estagnado, com apenas uma diferença marcante: a mudança do enfoque. Isso porque, nesse período, a sociedade brasileira, sobretudo a classe média, passou a necessitar, além de qualificação profissional, um instrumento de ascensão social, o qual, acreditava-se, seria possível a partir de um curso superior. Nesse sentido, os cursos de direito acabaram adotando um caráter profissionalizante.

Com a reforma de Francisco Campos, houve o desdobramento do curso de direito em dois: bacharelado e doutorado. O primeiro com o objetivo de formar o que hoje criticamos como “operadores(as) do direito”, o segundo, por sua vez, tinha como objetivo a formação de professores (as) e pesquisadores (as). Entretanto, essa proposta não obteve êxito, justamente porque não era esse o objetivo daqueles que ingressavam no ensino superior de direito.

San Tiago Dantas, no obra *A educação jurídica e a crise brasileira*, entende que

É certo que na perda de poder criador da sociedade, a Universidade tem a confessar grandes culpas. Se há problemas novos sem solução técnica adequada: se há problemas antigos (anteriormente resolvidos, cujas soluções se tornaram obsoletas sem serem oportunamente substituídas: se apareceram novas técnicas, que o nosso meio não aprendeu e assimilou, em grande parte isso se deve ao alheamento e à burocratização estéril das nossas escolas, que passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate dos problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão, e mesmo a existência da comunidade. (...) Daí necessitarmos hoje, em todo o Ocidente, de uma revisão da Universidade, para a recuperação plena de seu papel elaborador dos novos instrumentos de cultura, que a vida social reclama. (...) Essa recuperação é também essencial e inadiável no campo da educação jurídica
(...)

Esse movimento tem de lançar raízes numa revisão da educação jurídica e é, portanto, como programa de ação, um apelo à reforma do ensino do Direito nas nossas escolas e universidades. O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é sem exagero, um curso de institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático. (DANTAS, 1955, p. 58)

Essa descrição feita por San Tiago Dantas retrata o cenário da educação jurídica no ano de 1955. Curioso perceber que, não fosse a data da referência, poderíamos dizer que se trata de uma descrição do atual cenário do ensino jurídico.

Já década de 1960, com a pressão por vagas no Ensino Superior, o Brasil fez sua reforma do ensino, ampliando o espaço da iniciativa privada. Em 1962, o parecer nº 215 trouxe uma espécie de reforma elaborada pelo Conselho Federal de Educação, pela primeira vez na história do ensino jurídico no Brasil, a possibilidade de implantação de um currículo mínimo devendo conter as seguintes disciplinas: Economia Política, Medicina Legal, Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado), Direito Administrativo, Direito Financeiro e Finanças, Direito Penal, Direito do Trabalho, Direito Internacional Privado, Direito Internacional Público, Direito Judiciário Civil (com Prática Forense), Direito Judiciário Penal (com Prática Forense).

Em termos de educação, é importante lembrar que em 1961, tivemos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Entretanto, em termos de educação superior, não houve nenhuma mudança. Esta foi ocorrer apenas 5 anos depois, já no período da ditadura militar no Brasil.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleceu dois níveis de ensino: básico e superior. Com relação a este, as mudanças mais significativas consistiram na determinação de que um terço do corpo docente, pelo menos, tivesse titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Além do mais, um terço do corpo docente deveria atuar em regime de tempo integral, dando destaque ao trabalho de pesquisa e investigação científica, proporcionando autonomia aos estabelecimentos de ensino público e privado. Em termos de políticas de inclusão, temos a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) ProUni e a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

Por fim, criou a possibilidade de ensino à distância, que ofertou a educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas com o objetivo de promover a recuperação de suas memórias

históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências e garantir-lhes o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (CUNHA, 19_?).

Em quase 140 anos de ensino jurídico no Brasil - país este, que teve seu povo e indígena colonizado, escravizado e morto pelos portugueses -, somente em 1966 se fez referência a esse povo nativo em uma legislação de ensino. Não por acaso.

A respeito do período de 1930 a 1972,

As únicas mudanças marcantes em relação ao período de sua criação foram: (a) a proliferação dos cursos e o conseqüente acesso a eles por parte da classe média; (b) a fortificação da substituição do paradigma jusnaturalista vigente no início do funcionamento dos cursos pelo paradigma positivista; e (c) a tentativa de transformá-lo em curso estritamente profissionalizante, com a redução - para não falar em quase eliminação - das cadeiras de cunho humanista e de cultura geral substituídas por cadeiras voltadas para a atividade técnica, do advogado no foro. Mudanças estas que não foram introduzidas, na sua quase totalidade, durante o período 1930-72, mas que na sua maioria já haviam ocorrido, ou pelo menos iniciado, na República Velha. (RODRIGUES, 1987)

No ano de 1972, a resolução nº 3, do do Conselho Federal de Educação estabeleceu um novo currículo mínimo, mais flexível e adequado ao mercado de trabalho. Apesar disso, a velha história se repetiu: nada mudou. O ensino jurídico permaneceu dogmático, distante da realidade sociobiodiversa do Brasil.

Essa flexibilidade advinda com a resolução de 1972, fez com que os cursos de direito se proliferassem ainda mais. Dessa forma, o ensino superior pôde ser acessado por muitos (as) brasileiros (as), em razão dessa expansão de ingressos nos cursos superiores até meados de 1990. Nessa década, houve outra grande expansão e, a partir disso, os cursos de direito saltaram de 165, em 1991, para 1121, no ano de 2011.

Em 1988 nasceu, então, a nossa “Constituição Cidadã” e, com ela, um campo democrático para mudanças no ensino jurídico, uma vez que ela trouxe em sua origem muitos direitos e garantias diretamente ligados ao ensino do direito. Afinal de contas, essa foi nossa primeira constituição engajada com a luta democrática. A pergunta que aqui se faz, e que norteia esse trabalho, é: nós, juristas, estamos sendo preparados (as) para sermos guardiões (ãs), defensores (as) e garantidores (as) desses direitos e garantias estabelecidos constitucionalmente? Eis, aqui, o questionamento mais importante e difícil de responder.

Em 1990, Warat já anunciava que “a prática dos juristas unicamente será alterada na medida em que mudem as crenças matrizes que organizam a ordem simbólica desta prática. A pedagogia emancipatória do Direito passa pela reformulação de seu imaginário instituído”

(WARAT, 1980, p. 52).

Nesse mesmo ano, as estatísticas diziam existir mais de 186 cursos de direito no Brasil, mantendo a mesma estrutura curricular de 1973. Não por acaso, novamente, o ensino do direito, em 1990, era um ensino reprodutor, deformador, defasado, distante da realidade sociobiodiversa⁹. Atualmente, existem aproximadamente 1.517 Faculdades de Direito autorizadas pelo MEC, mais de 1.116.339 (um milhão cento e dezesseis mil trezentos e trinta e nove) advogados registrados na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e aproximadamente 800 mil estudantes nos cursos de Direito no Brasil (GIESELER, 2018, s/n). O que aponta para uma grande procura pelos cursos jurídicos.

O Brasil tem mais faculdades de direito que China, EUA e Europa juntos. E, como se não bastasse, existem mais 400 pedidos de abertura de instituições esperando o CNE se manifestar. Existem 60 pedidos de cursos de Direito à distância também esperando autorização entrar em funcionamento

Resumir e generalizar todas as instituições de ensino do direito é muito redutor e complicado. Porém,

relação de dez características do ensino jurídico brasileiro, nas quais já consta em si a crítica pela eleição das características: 1º) educação bancária; 2º) manutenção da ordem social, mesmo que injusta; 3º) professores despreparados (sem formação pedagógica); 4º) ensino colonizado; 5º) ensino e avaliação baseados na memorização; 6º) pesquisa (ou não pesquisa) baseada na reprodução; 7º) ensino distanciado dos problemas sociais; 8º) ensino e cultura jurídica ainda centralizados na propriedade; 9º) falta de interdisciplinaridade; 10º) ensino focado majoritariamente nas leis, independentemente do seu teor (dos valores adotados). Essas características refletem um quadro negativo do ensino jurídico brasileiro, pois o mesmo não promove uma educação emancipadora e transformadora.

(PETRY, et. al., 2017, p.30)

Apesar dos pesares, a constituição de 1988 abriu espaço para que se falasse publicamente e se debatesse sobre as mazelas do ensino jurídico brasileiro, sobre a formação dos (as) bacharéis (elas) em direito, questionando a função social dos (as) juristas.

Sob a influência da Constituição de 88, a portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso de graduação em direito, trazendo algumas inovações e avanços. Com essa portaria, podemos afirmar que houve um pequeno

⁹ O conceito de realidade sociobiodiversa, aqui, funciona como uma espécie de conceito normativo, regulador ou até mesmo critério para aquilo que consideramos como um ensino jurídico de qualidade. Nesse sentido, realidade sociobiodiversa será melhor explicada no segundo capítulo, reservado exclusivamente para demonstrar no que consiste essa realidade. Por ora, basta entendermos que um ensino jurídico que dê conta da aproximação com a realidade sociobiodiversa é um ensino jurídico que ofereça aos futuros juristas ferramentas suficientes para inclusão dos saberes que foram, até agora, marginalizados.

movimento em direção à realidade social.

Além do mais, essa portaria criou duas espécies de currículo. Na primeira parte temos as matérias fundamentais, nas quais estão elencadas Introdução ao Direito, Filosofia, Sociologia, Economia e Ciência Política; e as matérias profissionalizantes ou jurídicas, contendo Direito Constitucional, Civil, Administrativo, Tributário, Penal, Processual Civil, Processual Penal, Trabalho, Comercial.

Como essa resolução possibilitou uma maior flexibilização para as instituições de ensino remanejarem seus currículos, a expressão “currículos mínimos” acabou se tornando insuficiente, tendo que ser substituída pela expressão “diretrizes curriculares nacionais” a partir dos pareceres CES/CNE nº 776 de 1997, 583 de 2001 e 67 de 2003. Daí surge a resolução n. 9 de 29 de setembro de 2004 do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2004, s/n)

Com essa resolução, podemos dizer que algumas características do ensino jurídico atual foram finalmente se distanciando do modelo português. São elas todas as mudanças ocorridas nas últimas décadas. Quais sejam: o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares e o trabalho de conclusão do curso, que representam, respectivamente, uma preocupação com prática, extensão e pesquisa jurídica, ainda que de forma precária e limitada. A resolução, estabelece, em um dos seus artigos mais importantes, qual o perfil “do (a) graduando (a)”¹⁰ desejado para aqueles (as) que resolvem – e têm a oportunidade – de fazer um curso superior na área do direito. Veja-se a íntegra do artigo:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (MEC, 2004, s/n)

Para que se chegue à finalidade almejada com o artigo 3º, o artigo 5º da Resolução dispõe que os cursos de Direito devem trabalhar conteúdos e atividades que atendam a três eixos de formação interligados. Tais eixos são:

- I. Eixo de Formação Fundamental: objetiva integrar ao aluno no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber;
- II. Eixo de Formação Profissional: abrangendo o enfoque dogmático, o

¹⁰ A expressão “do graduando” está entre aspas para salientar a linguagem machista e sexista do direito, usando apenas o gênero masculino.

conhecimento e a aplicação dos diversos ramos, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil;

III. Eixo de Formação Prática: objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos. (MEC, 2004, s/n)

A última novidade relacionada a história do DNA dos cursos de direito do Brasil é a portaria nº 1.351, de 14 de dezembro de 2018, publicada pelo MEC no Diário Oficial da União, homologando o parecer CNE/CES nº 635 de 2018, que institui as “novas” diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito. Qual a novidade dessa vez?

O ponto mais interessante dessa nova legislação está no artigo 5º, sobretudo na expressão “interdisciplinaridade e articulação de saberes” no projeto pedagógico de curso. Veja-se o que diz o referido artigo:

Art. 5º. O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.

§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário. (MEC, 2008, s/n)

Se essas perspectivas forem, de fato, adotadas pelos currículos dos cursos de graduação em direito,

mudanças significativas poderão ocorrer. Entretanto, por mais pessimista que possam parecer as nossas conclusões, sabemos que para que essas perspectivas sejam implementadas nos currículos é preciso enfrentar a barreira da resistência dos cursos de direito do país. Essa resistência perpassa tanto as universidades públicas como as faculdades privadas.

Entretanto, para entendermos melhor o motivo pelo qual meras alterações curriculares não são suficientes para romper com o paradigma do atual modelo de ensino jurídico brasileiro, é preciso trazer para a discussão questões de ordem epistemológica. Esse debate se encontra naquilo que podemos chamar de “crise do ensino jurídico”, ou melhor, “crise do senso comum teórico dos juristas”, para usar um conceito waratiano.

Acreditamos que uma possível alternativa ao atual modelo de ensino jurídico seja repensar a epistemologia dominante que está por trás da nossa formação. E, a porta de entrada para essa reflexão será a tentativa de compreender o que está nos bastidores desta “crise”, da qual trataremos a seguir com a devida atenção.

1.2. A CRISE DO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO

Após a breve passagem pela história do ensino jurídico no Brasil, abordada de forma pragmática, com o intuito apenas de nos situarmos no tempo e no espaço, percebemos que é preciso adentrar um pouco mais a fundo naquilo que podemos chamar de aspecto epistemológico do processo de formação de juristas em nosso país.

Falar de epistemologia jurídica e ensino jurídico parece um tanto quanto ousado, exigindo, portanto, muita responsabilidade. Primeiro, porque esse é um terreno quase estritamente ocupado por juristas homens. Raras são as mulheres que adentram neste campo. Na verdade, é mais provável que raras sejam as mulheres que tenham seus trabalhos sobre epistemologia jurídica publicados.¹¹

Não podemos dizer que em termos curriculares nada mudou. É evidente que evoluímos; algumas disciplinas de cunho mais humanista foram adicionadas ao currículo, sobretudo pós constituição de 88, como podemos notar na portaria nº 1886 de dezembro de 1994 e na resolução de setembro de 2004.

¹¹Ora, sou mulher e sinto na pele a deslegitimação das minhas ideias pelos meus colegas homens. Segundo, porque o que se conhece como epistemologia jurídica é tão raso que não dá conta das tantas formas de conhecimento que existem no Brasil – sobretudo. Foi em cima desses dois desafios que construímos nossas ideias sobre a formação de juristas no Brasil.

O que ocorre é que, com essa resistência em incorporar as perspectivas humanistas aos currículos dos cursos de graduação em direito, percebemos que não se pode esperar que a mudança do atual paradigma de ensino venha das próprias grades curriculares. Afinal de contas, daí não adveio de fato, até agora, quase nenhuma mudança significativa que impactasse a realidade do ensino. Na verdade, porque as regulações tocaram apenas aspectos curriculares, nunca epistemológicos. Talvez, conforme Espíndola e Seeger (2019), seja este o limite da legislação: regular, não refundar.

Sobre isso, Boaventura de Sousa Santos, é preciso ao afirmar que:

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 conhecimento que vão muito além do que cabe nos seus postulados. Com a tentativa de eliminação de qualquer elemento extra-normativo, as faculdades de direito acabaram criando uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas na sociedade. (SANTOS, 2008, p. 7)

Por isso, ainda que em termos de currículo possamos identificar vários avanços, na prática a resistência da qual falamos acima acaba imperando, impedindo que esses avanços possam ser, de fato, vivenciados na formação de juristas. Podemos dizer, então, que existe uma espécie de “resistência epistemológica”, a qual nos impede de ter uma formação condizente com nossas práticas sociais e nossas vivências culturais, ou seja, condizente com a sociobiodiversidade que compõe o Brasil.

Podemos dizer, neste sentido, que desde o nascimento dos cursos de direito do país carregamos em nossa formação os ideais da modernidade e nos tornamos meros (as) consumidores (as) dos modos instituídos da semiotização jurídica.

Por isso, nós, juristas, acabamos desenvolvendo uma representação precária e limitada sobre o que é o direito e a sua integração à sociedade, limitando-nos somente à reprodução da boa técnica e da dogmática jurídica (ESPÍNDOLA; SEEGER, 2019). Com relação a esta última, devemos reservar atenção especial.

Antes de adentrarmos na discussão epistemológica e irmos a fundo nas entranhas da dita “crise do senso comum teórico dos juristas”, precisamos entender o que é “dogmática jurídica”, como ela está presente na nossa formação e quais as consequências sociais que ela nos traz.

Quando falamos em “ciência jurídica”, logo fazemos referência à dogmática jurídica como um conceito tradicional. A dogmática jurídica, dessa forma, “se apresenta como a tentativa de construir uma teoria sistemática do direito positivo, sem formular nenhum juízo de valor sobre

o mesmo convertendo-a em uma mera ciência formal” (WARAT, 1995, p. 16)¹².

Nesse contexto, a dogmática pode ser entendida como uma atividade despreziosa de emitir juízos de valor ao direito positivo vigente. Ou seja, a atividade científica é o estudo inquestionável do direito positivo. Para citar Warat mais uma vez, “a dogmática jurídica é uma atividade que não só acredita produzir um conhecimento naturalizado ideologicamente mas também desvinculado de toda preocupação seja de ordem sociológica, antropológica, econômica ou política” (WARAT, 1995, p. 42).

Esse comprometimento com a neutralidade, a partir da dogmática jurídica, sob o argumento de que o direito positivo – a lei – é o que realmente importa, denuncia o grave problema de se renunciar à consciência crítica das vivências sociais dos sujeitos de direitos. Por isso, a ciência jurídica institui verdades jurídicas que formam o discurso de poder, sendo algo completamente obscuro e secreto, muito distante da realidade social. Ao direito é reservado um discurso que determina um espaço de poder, pois, “respaldada na funcionalidade de suas próprias ficções e fetiches, a ciência do direito nos massifica, deslocando permanentemente os conflitos sociais para o lugar instituído da lei, tornando-os, assim, menos visíveis” (WARAT, 1995, p. 57).

Nesse sentido, encontramos nas palavras de Boaventura de Souza Santos, questionamentos que também são nossos aos quais procuramos respostas no presente estudo. Ora,

Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias? (SANTOS; MENESES, 2009, p. 9.)

Defendemos, aqui, a urgente necessidade de reflexões epistemológicas no direito.

A definição necessária aqui passa a ser o conceito de epistemologia, evidentemente. De todas as linhas de pensamento sobre o tema, adotamos aquela de Boaventura de Souza Santos, pois é com a qual mais nos identificamos e, também, a que possibilita trazeremos nossa hipótese de polifonia. Segundo ele,

Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e

¹² Cabe ressaltar que Luis Alberto Warat, apesar de ser reconhecido pelas suas críticas ao ensino jurídico e direito, inclusive, ser o precursor – a história não nos dá indício de que outras pessoas problematizaram a temática antes disso – ele não faz as devidas inclusões de gênero. Acreditamos que isso ocorre devido ao fato de que o direito sempre foi – e continua sendo – um espaço quase que exclusivamente masculino e machista. As mulheres não são incluídas nos discursos e na produção de conhecimento, por exemplo, sendo reservado a nós somente o papel de vítima. Na sequência do trabalho desenvolveremos melhor essas evidências.

inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e actores sociais. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 9)

Quando adotamos a perspectiva de que não há conhecimento sem actores sociais, estamos colocando em xeque a noção de epistemologia dominante. Ora, entendemos que não deva existir uma – ou apenas uma – epistemologia dominante. São várias as epistemologias existentes, e elas precisam ser consideradas.

Sobre isso, a obra *Epistemologias do Sul*, organizada por Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Menezes, será nossa âncora. Nela, logo na introdução, os organizadores, já alertam para o conceito de “epistemologia dominante”, dizendo que

Primeiro, a epistemologia dominante é, de facto, uma epistemologia contextual que assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo. A transformação deste hiper-contexto na reivindicação de uma pretensão de universalidade, que se veio a plasmar na ciência moderna, é o resultado de uma intervenção epistemológica que só foi possível com base na força com que a intervenção política, económica e militar do colonialismo e do capitalismo modernos se impuseram aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos.

[...]

A segunda ideia é que esta dupla intervenção foi de tal maneira profunda que descredibilizou e, sempre que necessário, suprimiu todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia. (SANTOS; MENESES, 2009. p. 10)

Nessa busca pela universalidade, incutida nos ideais da ciência moderna, ao se suprimir todas as práticas sociais que não estão de acordo com tais ideais, acabamos cometendo o que Santos (1998) denomina de “epistemicídio”. Isto é, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena, sob o pretexto da missão colonizadora, buscando homogeneizar o mundo e acabar com as diferenças culturais.

Foi exatamente isso o que aconteceu quando os portugueses chegaram ao Brasil, os quais procuravam catequisar os povos indígenas, pois queriam suprimir a cultura local e colonizar nosso povo com o conhecimento europeu. Com a criação dos cursos de direito no Brasil essa espécie de “marginalização” cultural ficou ainda mais acentuada. Daí a força dessa epistemologia dominante no Brasil.

Além do mais, cabe destacar que a colonização da qual falamos aqui réplica também, sobretudo, a ideia de “colonialidade do poder”, de Aníbal Quijano. Este, por sua vez, nos diz que:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial, moderno, capitalista eurocentrado.

(...)

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração

sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. (QUIJANO, 2005, p. 115).

O resultado disso, como falamos, foi a marginalização de muitas experiências sociais, pois a diversidade epistemológica, cultural e política foi reduzida na medida em que foi submetida à epistemologia dominante. Essas diversidades, foram definidas ou, até mesmo, acabaram se auto-definindo, como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: a) como matéria prima para o avanço do conhecimento científico; e b) como instrumentos de governo, projetando nos povos e práticas dominadas a ilusão de que seriam auto-governados.

A epistemologia que delegou à ciência a detentora exclusiva do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional (universidades, por exemplo) o qual tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e as outras formas de saber. Com isso, o conhecimento científico ocultou o contexto sócio-político da sua produção subjacente à universalidade descontextualizada. (SANTOS; MENESES, 2009)

Dito de outro modo, somente aquilo que era considerado científico – “saber superior” –, poderia ser considerado como conhecimento válido. Ou seja, só interessava o conhecimento supostamente universal, o qual era ensinado nos bancos das universidades do país. Podemos até mesmo afirmar que ainda é ensinado nos cursos de direito espalhados pelo território brasileiro, desprezando e desperdiçando tudo aquilo que está à margem da epistemologia dominante, à margem da ciência e, por isso, é considerado como “saber inferior”.

Apesar do “fim” do colonialismo político que dominou povos e nações subjugados, não podemos dizer que findaram, também, as desigualdades geradas pelo mesmo (SANTOS; MENESES, 2009). Além disso, o colonialismo continuou sobre a forma de colonialidade de poder e de saber, como diz Quijano (2009), ou seja, continuou como epistemologia dominante. No mundo e, – para dar o recorte específico da nossa pesquisa – no Brasil, existe uma imensa gama de vivências sociais, culturais e biológicas, ou seja, de diversidade epistemológica, a qual chamaremos nos capítulos seguintes de sociobiodiversidade. Isso porque entendemos que já não é mais suficiente falar de diversidade social. Precisamos falar sobre diversidade social, cultural e biológica, devido a nossa constante interação com a terra que habitamos e tudo aquilo que carregados da nossa ancestralidade.

Isso quer dizer que, dentro da imensidão sociobiodiversa brasileira existem conhecimentos diferentes dotados de critérios diferentes de validade, o que nos permite acessar realidades de forma muito mais próxima das ações dos (as) agentes sociais. Não quero dizer, com isso,

apoiada nas palavras de Santos e Meneses, que exista uma “espécie de relativismo epistemológico ou cultural, mas certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento” (2009, p.11).

Diante disso, podemos dizer que o processo de colonização do Brasil provocou o empistemicídio das diversas formas de saber locais aqui existentes, caracterizado pela supressão destruidora dos saberes locais, pela desvalorização e hierarquização do conhecimento europeu, desperdiçando, assim, a rica variedade de perspectivas presentes na sociobiodiversidade produzida no Brasil.

Pensando em quais conhecimentos são desperdiçados em um contexto de sociobiodiversidade no Brasil, encontramos na obra *O que é lugar de fala?*, de Djamila Ribeiro (2017), o exemplo que consideramos o mais evidente acerca da marginalização dos saberes locais, qual seja, a perspectiva das mulheres negras. Na condição de mulher e filósofa negra, Djamila entende que:

Pensando num contexto brasileiro, o saber das mulheres de terreiros, das Ialorixás e Babalorixás, das mulheres do movimento por luta por creches, lideranças comunitárias, irmandades negras, movimentos sociais, outra cosmogonia a partir de referências provenientes de religiões de matriz africana, outras geografias de razão e saberes. Seria preciso, então, desestabilizar e transcender a autorização discursiva branca, masculina cis e heteronormativa e debater como as identidades que foram construídas nesse contexto. (RIBEIRO, 2017, p. 27-28).

Assim como Djamila Ribeiro, a filósofa panamenha Linda Alcoff tem nos oferecido importantes reflexões acerca da imposição de uma epistemologia universal. No texto *Em uma epistemologia para a próxima revolução*, ela afirma:

A epistemologia tem sido a teoria protocolar para o domínio da discursividade no ocidente, situada numa posição de autoridade que lhe permite um julgamento bem além dos ciclos filosóficos. A epistemologia presume o direito de julgar, por exemplo, o conhecimento reivindicado por parteiras, as ontologias de povos originários, a prática médica de povos colonizados e até mesmo relatos de experiência em primeira pessoa de todos os tipos. É realístico acreditar que uma simples “epistemologia mestre” possa julgar todo tipo de conhecimento originado de diversas localizações culturais e sociais? As reivindicações de conhecimento universal sobre o saber precisam no mínimo de uma profunda reflexão sobre sua localização cultural e social (ALCOFF, 2016, p. 131).

O modelo de epistemologia dominante, como dito por Djamila Ribeiro, tem cor, gênero, classe social e lugar: é branco, masculino, cis, rico, heteronormativo e europeu. Todas as demais identidades estão excluídas e são, portanto, marginalizadas.

Essa necessidade em não perceber e discutir como as identidades foram forjadas no berço das

sociedades coloniais, levou as pessoas brancas a insistirem no frágil argumento de que pensam na coletividade. E, em razão disso, as pessoas negras, ao reivindicarem a sua existência e sobrevivência, seus saberes e modos de vida, acabaram (e acabam) sendo vistas como separatistas ou egoístas ao pensarem somente em si e seu povo. Nisso, as pessoas brancas ao insistirem na ideia de que são universais e representam a vontade de todos, não percebem que, na verdade, estão falando apenas de si mesmas. (RIBEIRO, 2017)

Como nosso objetivo é apenas compreender o que está por trás da insuficiência do atual modelo de formação de juristas no Brasil, não nos debruçaremos efetivamente sobre o conceito de identidade, infelizmente, uma vez que ele merece um estudo mais aprofundado. O colonialismo, além de criar as identidades, as transforma como meio de administrar os povos e implementar as hierarquias entre eles. A despeito disso, de forma breve, utilizaremos as explicações de Linda Alcoff sobre identidades, conforme segue:

A crítica da política indenitária tem mantido muitos “escravos” da acusação de um essencialismo político grosseiro e de falta de sofisticação teórica. Acredito que a inclinação anti-identidade tão prevalente na teoria social hoje é outro obstáculo para o projeto de decolonização do conhecimento, uma vez que isso debilita nossa habilidade de articular o que está errado com a hegemonia teórica do Norte global. (ALCOFF, 2016, p. 137-138)

As brilhantes colocações dessas pensadoras são como um “soco no estômago” de quem, assim como eu, branca, cis, classe média, dentro dos inúmeros padrões, julguei-me “universal”. Quando assim o fiz, reproduzi aquilo que estamos chamando de “epistemologia dominante”. O que a filósofa nos trouxe no trecho acima pode ser perfeitamente identificado na *práxis* jurídica. Ora, não são – quase que totalmente – homens brancos, cis, heterossexuais aqueles que escrevem os manuais de direito?

Onde estão os homens e mulheres negras nessa história? Onde está 55% da população brasileira? Onde estão os povos indígenas tradicionais do Brasil? Mais uma vez, Djamila Ribeiro nos dá as respostas ao fazer referência a outra pensadora brasileira – e negra – Lélia Gonzalez, a qual procurou, já em 1984, desestabilizar a epistemologia dominante a partir da forma como escrevia seus textos. Nas palavras de Djamila Ribeiro:

A pensadora feminista negra Lélia Gonzalez nos dá uma perspectiva muito interessante sobre esse tema, porque criticava a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Ou seja, reconhecendo a equação: quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal da ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências de

conhecimento.

(...)

Essa reflexão de Lélia Gonzalez nos dá uma pista sobre quem pode falar ou não, quais vozes são legitimadas e quais não são. (RIBEIRO, 2017, p. 23)

As perturbações epistemológicas causadas pela coragem e ousadia de Lélia Gonzalez são extraordinárias, pois relatam uma realidade completamente subalternizada pelo conhecimento dominante. É imprescindível citá-la:

É por essa via que dá prá entender uma série de falas contra o negro e que são como modos de ocultação, de não assunção da própria castração. Por que será que dizem que preto correndo é ladrão? Ladrão de que? Talvez de uma onipotência fálica. Por que será que dizem que preto quando não caga na entrada, caga na saída? Por que será que um dos instrumentos de tortura utilizados pela polícia da Baixada é chamado de “mulata assanhada” (cabo de vassoura que introduzem no ânus dos presos?). Por que será que tudo aquilo que o incomoda é chamado de coisa de preto? Por que será que ao ler o Aurélio, no verbete negro, a gente encontra uma polissemia marcada pelo pejorativo e pelo negativo? Por que será que “seu” Bispo fica tão apavorado com a ameaça da africanização do Brasil? Por que será que ele chama isso de regressão? Por que vivem dizendo prá gente se por no lugar da gente? Que lugar é esse? Por que será que o racismo brasileiro tem vergonha de si mesmo? Por que será que se tem “o preconceito de não ter preconceito” e ao mesmo tempo se acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados? (GONZALEZ, 1984, p. 238)

Retornando ao que trouxemos acima com Boaventura de Souza Santos e Warat após a exposição das ideias de Linda Alcoff, Djamilia Ribeiro e Lélia Gonzalez, entendemos que o modelo hegemônico da ciência moderna é oriundo do modelo de racionalidade, este, por sua vez constituído a partir da revolução científica do século XVI, e que alcançou seu apogeu no século XIX. Esse modelo de conhecimento tem como base a formulação de leis gerais, e o campo de atuação acaba ficando reservado apenas ao âmbito das ciências naturais.

Por esse motivo, sobretudo, é que um dos maiores equívocos do Iluminismo foi querer compreender o direito como se fosse uma ciência natural, transformando-o em uma ciência dura e, em nome do método, procurando encontrar soluções para os problemas sociais e de conhecimento. Essa é a maior herança que o direito carrega das revoluções liberais que aconteceram entre os séculos XVII e XIX, das quais podemos perceber a hegemonização do positivismo jurídico¹³ – direito positivo.

Na medida em que o conhecimento é “purificado” pela razão, ele limita a percepção dos efeitos políticos, econômicos e sociais dos fatos. Tais efeitos apenas podem ser percebidos quando

¹³A perspectiva aqui adotada de positivismo jurídico é no sentido amplo do conceito, isto é, o direito é um conjunto de normas formuladas e postas em vigor por seres humanos. Nas palavras de Hans Kelsen, um dos nomes mais importantes quando o assunto é positivismo jurídico, “somente o direito posto por seres humanos é direito positivo” (KELSEN, 2015, p. 45).

consideramos outras formas de conhecimento válido, outras epistemologias e não somente aquilo que se entende por “científico”.

Quando se fala em “ciência jurídica”, ao menos neste texto, queremos dizer que se trata de um conjunto de técnicas de “fazer crer”, para usar as palavras de Warat (1995, p. 58). A ciência jurídica toma como conhecimento válido apenas aquilo que considera como dogmática. Lembrando que a dogmática jurídica se apresenta como “la tentativa de construir una teoria sistemática del derecho positivo, sin formular sobre el mismo ningún juicio de valor, convirtiéndola en una mera ciencia formal”, retornando às contribuições waratianas já referidas nos parágrafos anteriores (WARAT, 1997, p. 25). Quer dizer, se a epistemologia dominante considera como conhecimento válido apenas aquilo que é científico e, se aquilo que é científico, para a ciência do direito é a dogmática, então podemos dizer que no campo do direito, o que domina é a dogmática.

A ciência jurídica é, portanto – dentro da crítica que se pretende fazer a partir de nosso trabalho – um discurso que determina um espaço de poder, sendo sempre muito obscura, repleta de segredos e silêncios, cada vez mais distante de realidade e inacessível para aqueles (as) que não fazem parte do “mundo dos (as) juristas”. Além do mais, ela é constitutiva de múltiplos efeitos mágicos e fortes mecanismos de ritualização, ou seja, o comportamento de domínio da dogmática e técnicas de fazer crer presentes no discurso dos (as) juristas contribui para a ocultação de técnicas de manipulação social, por exemplo.

As técnicas de fazer crer, nesse sentido, “com as quais se consegue produzir uma linguagem oficial do direito que se integra com significados tranquilizadores, representações que têm como efeito impedir uma ampla reflexão sobre nossa experiência sócio-política” (WARAT, 1995, p.57). Ou seja, o discurso científico da ciência jurídica, no campo simbólico do direito, o qual é de poder e sobre o poder, tem “o poder”, portanto, de ocultar o que está por trás desse discurso. Esse campo simbólico do direito consiste no poder mistificado em um discurso unitarista que encarna a autoridade sob a promessa de promover segurança. Além do mais, não bastasse esse discurso de negar a divisão social, como se houvesse uma universalidade que diminuísse as desigualdades de todos (as) perante a lei, coloca o Estado, enquanto ordenamento jurídico, representante do interesse geral, à luz de uma homogeneidade, a qual não passa de um mito. Sobre isso, Warat afirma:

A razão de Estado fica identificada com a racionalidade do saber jurídico e da lei positiva, como uma forma de impor-nos interesses e desejos legalizados, quer dizer, que estes passando a ser os mesmos desejos e interesses que outorgam consistência

simbólica ao Estado. Esse obscuro e discreto “objeto” de desejo e submissão.
(...)

Sobre essas bases o pensamento jurídico de corte liberal articula as representações do Estado e do direito, apresentando o primeiro como sujeito externo à sociedade que encarna o bem comum, fundamentando sua ação e existência racionalizadora do direito. (WARAT, 1995, p. 60)

Essa dimensão simbólica das relações de poder, vigilância e disciplina das condutas está vinculada à produção da linguagem oficial de um povo a qual está por sua vez vinculada ao processo de constituição do sistema de representações que constitui o Estado. Isto é, o Estado pode ser semiologicamente caracterizado como um modo simbólico de apreensão e integração do mundo social. Assim, o Estado pode ser concebido como um discurso de poder que legitima a existência de uma língua legítima que censura e manipula o imaginário dos sujeitos para construir a cultura oficial. (WARAT, 1995, p. 61)

Com isso, podemos dizer que esse modo simbólico de apreensão e integração do mundo social pelo qual o Estado se caracteriza, acaba produzindo de forma autoritária as subjetividades, pois cria a ilusão – a partir do discurso de que todos (as) são iguais perante a lei – de um espaço homogêneo, onde todos os seres se sentiriam pertencentes a uma nação.

Portanto, quando nos referimos ao direito como ciência jurídica, estamos fazendo o que Warat chamou de recorte liberal, acima. Dessa forma, as bases do pensamento da ciência do direito, fazem com que juristas pertençam a uma comunidade científica chamada por Warat (1995), de “monastério dos sábios”.

Warat assim o chama porque entende que:

Se organizou o ensino porque existia a clara necessidade de converter, evangelizar para que o povo de Deus pudesse produzir. E esta necessidade, com outras roupagens, continua hoje comandando a produção social da subjetividade. A universidade contemporânea, todavia, sente a necessidade de converter, de evangelizar. Unicamente existem verdades incorporadas a uma instituição, vinculadas a um sistema de interdições, segredos, e privilégios. De outra forma, o exercício do pensamento não se faz senão através do exercício de autoridade de forma articulada com a produção e difusão do poder. Falar, escrever, comunicar implica pertencer a uma comunidade cultural simultaneamente linguística e política. Não há linguagens inocentes, cada uma cristaliza uma relação histórica de forças. (WARAT, 1995, p. 69)

Esse sistema de produção da subjetividade científica, para o caso específico da produção de verdades jurídicas foi chamado, por Warat (1995, p. 69) de “sentido comum teórico dos juristas”. Quer dizer, senso comum teórico dos (as) juristas é o sistema de produção de subjetividade que coloca os (as) juristas na posição de meros (as) consumidores (as) dos modos instituídos da semiotização jurídica. (WARAT, 1995, p. 69)

Dito de outro modo, ainda que o colonialismo¹⁴ tenha “acabado”, os monastérios continuam existindo sob a forma de uma comunidade científica. Nessa comunidade científica, no campo do direito, habitam os (as) juristas. É impossível que outros padrões epistemológicos nela penetrem, uma vez que, nessa comunidade, estão presos (as) os (as) juristas.

A hipótese que nos guia é aquela segundo a qual foram os compromissos históricos e ideológicos que forjaram o ensino a partir de uma racionalidade subjacente, que opera sobre os discursos da verdade das ciências humanas (ESPINDOLA, SEEGER, 2019). A isto, Warat, (1995, p. 69) denominou-se de “senso comum teórico dos juristas”. Este, por sua vez, é responsável por prender os (as) juristas em seu monastério.

Esse conceito é tratado por Luis Alberto Warat em diversas de suas obras, mas é em *Introdução Geral ao Direito: A Epistemologia Jurídica da Modernidade*, de 1995, que podemos encontrar a precisão dessa expressão. Ela designa condições implícitas de produção, circulação e consumo de verdades nas diferentes práticas do direito. É um neologismo proposto para que se possa pensar a partir de um conceito operacional que sirva para mencionar a dimensão ideológica das verdades jurídicas.

Em outras palavras, em nome da boa técnica, da ideologia, das verdades, da razão científica se consegue a infantilização dos atores sociais e dos (as) juristas, os (as) quais “não conseguem mais pensar por si, pensam a partir da mediação que o Estado exerce sobre a produção, circulação e recepção de todos os discursos de verdade” (WARAT, 1995, p. 7).

O que estamos querendo dizer aqui, quando falamos em “sentido comum teórico” dos (as) juristas, é que estamos presos (as)¹⁵ (n)aquilo que consideramos como “a verdade” recebida em sala de aula durante a nossa formação. Esta, por sua vez, limita-se à nossa presença em sala de aula com os ouvidos servindo de depósito para o falatório expositivo dos (as) nossos (as) professores (as) que também reproduzem o mesmo discurso.

Para citar mais uma vez Warat (1995, p. 71):

O sentido comum teórico precisa, assim, ser entendido como uma racionalidade subjacente, que opera sobre os discursos de verdade das ciências humanas. Esta racionalidade tem múltiplos modos de emergência (surge como comportamento/ modos de sensibilidade, percepção e de sexualidade/ hábitos e fantasmas éticos, religiosos e gnoseológicos/relações estereotipadas ou preconceituosas/ dispositivos de vigilância e disciplina/ mitos, fetiches e operadores totêmicos/ etc.) e configura a

¹⁴ O conceito de “colonialismo” difere do conceito de “colonialidade” na medida em que este, segundo Aníbal Quijano (1997) é algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. A colonialidade é a negação da existência de outros mundos com diferentes, é constitutiva da modernidade, a qual só se tornou possível a partir da dominação e opressão pelo poder colonial.

instância de pré-compreensão do conteúdo e os efeitos dos discursos de verdade das ciências humanas, assim como também incide sobre a pré-compreensão que regula a atuação dos produtores e usuários desses discursos.

A trajetória epistemológica tradicional concebe o mundo social como sendo um sistema de regularidades objetivas e independentes. Esta proposta sugere a coisificação das relações sociais, o que permite concebê-las em seu estado ingênuo. É precisamente a perda dessa ingenuidade que vai permitir a formação de uma história das verdades, que nos mostre os efeitos políticos das significações na sociedade. (WARAT, 1982). Daí entendermos que a ideia de ingenuidade está diretamente relacionada com a ideia de senso comum teórico.

No momento em que o discurso epistemológico, em nome do método, pretende buscar a solução dos conflitos do conhecimento, de modo imanente ao mesmo conhecimento, transforma-se em um discurso fácil de ser estereotipado, que serve para reivindicar, miticamente, um lugar neutralizado para a própria atividade profissional. A epistemologia tradicional procura resolver, idealmente, as relações conflitantes entre a teoria e a práxis jurídica, ignorando, fundamentalmente, o valor político do conhecimento na práxis. Propõe um saber que seja puro como teoria e, com isso, facilita que a dita proposta seja ideologicamente recuperada, servindo agora para que os juristas contaminem a práxis de pureza, criando a ilusão de uma atividade profissional pura. Assim, os critérios de purificação metodológica ganham um novo sentido: de uma crença vinculada a uma atividade profissional. Os juristas de ofício, apoiados na ideia de um conhecimento apolitizado, acreditam que o advogado é um manipulador das leis, descompromissados politicamente, um técnico neutro das normas. (WARAT, 1982, 52)

Para Warat (1982, p. 49), o senso comum teórico dos (as) juristas funda-se na ortodoxia epistemológica e, portanto, sedimenta-se na ausência de *deslocamento epistêmico*, no não reconhecimento dos limites, silêncios e funções políticas da epistemologia jurídica oficial (WARAT, 1982, apud ESPINDOLA; SEEGER, 2019). Nas palavras de Warat (1982, p. 49), tem-se que:

É importante ressaltar que o deslocamento epistemológico não deve ser realizado nem pela supremacia da razão sobre a experiência, tampouco da experiência sobre a razão, mas sim, pelo primado da política sobre ambas. Portanto, a análise das verdades jurídicas exige a explicitação das relações de força, que formam domínios de conhecimento e sujeitos como efeitos do poder e do próprio conhecimento (WARAT, 1982, p. 49).

Nesse sentido, apontamos o senso comum teórico dos juristas como principal sintoma e, simultaneamente, principal produto da crise do direito e do ensino jurídico. Entretanto, ressaltamos que essa crise não é exclusiva do direito, mas sim uma crise do paradigma epistemológico dominante.

O conceito de paradigma, na concepção de Thomas Kuhn, (1998, p. 29), o qual conceituou essa palavra no campo científico, pode ser compreendido como um “conjunto de crenças, valores e técnicas comuns a um grupo que pratica um mesmo tipo de conhecimento”, ou seja, são padrões

ou modelos seguidos por uma sociedade. O termo “paradigma”, para o referido autor, está estreitamente relacionado com “ciência normal”, cujo significado consiste em considerar a existência de um paradigma ou padrão estabelecido para nortear o pensamento científico dominante. É desse paradigma que emergem as observações e resoluções de problemas de cientistas. Esse paradigma, podemos dizer, está presente nas escolas, nos laboratórios, nas indústrias, nas universidades, etc. Por isso não é exclusivo do direito, mas, sim, de tudo aquilo que, a partir da modernidade, pode ser considerado como ciência.

É, nesse sentido, que Thomas Kuhn (1998, p. 91) afirma que “essa profissionalização leva a uma imensa restrição da visão do cientista e a uma resistência considerável à mudança de paradigma. A ciência torna-se sempre mais rígida.” Por isso o atual paradigma dominante existe e resiste há tanto tempo, com tanta rigidez àquilo que não é considerado como científico. Os saberes tradicionais, a diversidade de vivências e culturas existentes na sociobiodiversidade, os quais serão melhor desenvolvidos no capítulo seguinte, são um exemplo daquilo que não é considerado científico.

Entretanto, o referido autor afirma que quando esse paradigma entra em crise, significa que já não apresenta mais as soluções satisfatórias para os problemas apresentados. Quer dizer, as crises de paradigmas atestam a falência dos mesmos, pois, segundo Kuhn (1998, p. 115), “uma crise pode terminar com a emergência de um novo candidato a paradigma e com uma subsequente batalha por sua aceitação”.

As construções de Thomas Kuhn acerca do conceito de paradigma fortalece aquilo que dissemos até agora: o paradigma epistemológico dominante está em crise, pois apresenta-se como insuficiente para resolver os problemas sociais. E, este em crise, precisa dar lugar a outro paradigma capaz que dê conta desses problemas. Nossa proposta, portanto, solidifica-se na urgente necessidade de mudança paradigmática no campo do direito, para que este possa construir juristas aptos a compreender as demandas da sociobiodiversidade.

2. A SOCIOBIODIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE JURISTAS NO BRASIL

A crise do paradigma epistemológico acima retratada mostra o quanto, para além das mudanças curriculares nos cursos de graduação em direito no Brasil, é necessária uma mudança de pensamento, de reconhecimento daquilo que consideramos como sendo ciência e conhecimento. Essa mudança, portanto, reside no rompimento com o paradigma epistemológico vigente.

Muito embora nosso espaço de investigação seja o campo jurídico, podemos dizer que essa crise do paradigma dominante não é uma crise do direito estritamente apenas, mas uma crise que permeia todas as áreas do conhecimento. Isso porque, no coração desse paradigma em crise está a busca pela universalização das identidades e das experiências, como se pudessem ser resumidas pelas experiências de homens, cis, heterossexuais, brancos e de classe média – aquilo que podemos chamar de “eurocentrismo” (QUIJANO, 2009. p. 75), para usar a expressão de Aníbal Quijano.

Com isso, como já trazido acima, várias outras formas de vida e práticas sociais são marginalizadas. É nessa margem, portanto, que, segundo nosso entendimento, reside a sociobiodiversidade. É o que tentaremos mostrar, ao menos, nesse capítulo, procurando responder, em dois sub-capítulos, duas perguntas principais: i) qual é a realidade sociobiodiversa brasileira?, e, ii) de que maneira nós, juristas, encaramos essa realidade sociobiodiversa do Brasil? O nosso objetivo é denunciar o modo como a nossa formação enquanto juristas está desconectada desta realidade, tendo em vista a crise do paradigma dominante.

Nesse momento, optamos por trabalhar com os programas de pós-graduação em específico, porque no Brasil poucos são os cursos de graduação em direito que admitem em seu corpo docente juristas que não tenham, no mínimo, o grau de mestra ou mestre em direito. Além do mais, como vimos no capítulo anterior, ainda que as mudanças curriculares sejam um vetor para mudanças de pensamento, elas acabam encontrando uma barreira de resistência no atual paradigma de pensamento.

2.1. Sociobiodiversidade brasileira



Figural

A “tirinha” acima é de criação do ilustrador catarinense Alexandre Beck, e traz consigo uma questão paradoxal, pois ao mesmo tempo em que para alguns faz parte de uma triste obviedade

– degradação ambiental em função da exploração econômica – para outros, é marginalizada, ou melhor, naturalizada e, até mesmo, fomentada. Isso porque, seguindo a linha do que foi dito até agora, estamos sob o domínio de um paradigma que legitima a exclusão, a opressão, a exploração humana e da natureza em nome da industrialização e do capital. Nesse cenário residem algumas pistas do que trataremos daqui em diante.

A marginalização pode ser entendida a partir da concepção instrumentalizada e hierarquizante do saber tal como reforçada, sobretudo, desde a modernidade. A partir da Revolução Industrial, principalmente, seres humanos e não humanos acabam sendo distanciados um do outro, em decorrência da domesticação da natureza.

Com certeza essa exploração da natureza – e da mulher, inclusive – já existia antes do advento da modernidade. Mas foi a partir desta que esse comportamento se intensificou. Em outras palavras, podemos dizer que “o homem”, a partir da modernidade, intensificou a busca por um “um total controle e domínio sobre os recursos naturais, pelo desenvolvimento do método científico e pela difusão de tecnologias” (JUNGES, 2010, p. 69-70), a fim de obter sucesso no desenvolvimento industrial.

Para usar as palavras de Ost, podemos dizer que o “homem” moderno, “liberto de todas as amarras cosmológicas transforma descomedidamente o mundo natural com a sua tecnologia” (OST, 1995, p. 31). Além disso, cabe observar o que Descartes em *Discurso do Método*, uma das obras mais importantes e que melhor retrata e é até hoje representativa dos ideais da modernidade, afirma. Veja-se:

[...] conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente quanto conhecemos os diversos ofícios de nossos artesãos, poderíamos empregá-los do mesmo modo em que todos os usos a que se aplicam tais ofícios, e assim nos tornamos como que mestres e possuidores da natureza. O que é desejável não apenas para a invenção de uma infinidade de artificios, que nos fariam usufruir sem nenhuma dificuldade os frutos da terra e todas as comodidades que nela se encontram, mas principalmente também para a conservação da saúde. (DESCARTES, 2009, p. 102).

Esse trecho reforça aquilo que queremos dizer quando afirmamos que a relação entre humano e natureza é uma relação de exploração daquele sobre esta. Portanto, nosso objetivo é, justamente, desmistificar essa relação, a fim de que, de fato, haja um equilíbrio nesse vínculo entre seres humanos e não-humanos. O mundo-natureza na verdade não é um objeto manipulável de acordo com as “necessidades” humanas, a partir da técnica que potencializa a produção industrial, gerando tantos problemas de degradação ambiental, entre outras coisas. Nas palavras de Ost, é como se fosse necessário que a natureza primeiro tivesse de “morrer para

poder revelar os seus segredos e assim ter alguma utilidade” (OST, 1995, p. 48).

Percebemos, com isso, um traço importante advindo do processo de industrialização: o vínculo entre humanos e natureza acaba sendo reduzido, então, à técnica e à ciência. Este comportamento sustentado por uma visão antropocêntrica do mundo é o que torna insustentável o referido vínculo. A fé na razão acabou potencializando uma espécie de reducionismo do conhecimento da natureza a partir daquilo que concebemos como ciência. Essa é mais uma consequência do que vimos no capítulo anterior. O paradigma dominante, em se tratando da relação entre humanos e natureza, é o mesmo que impera no campo da epistemologia, quer dizer, um paradigma que parece ser muito próprio da modernidade. Dentre os seus principais traços, podemos destacar o racionalismo, a técnica, a universalização de identidades e saberes, o antropocentrismo, a exploração de mulheres, negros, indígenas e animais não humanos – ainda que esse tipo de exploração não tenha se originado com a modernidade. Com isso, incorremos naquilo que Boaventura de Souza Santos denominou de “epistemicídio” conceito este – para lembrar – que quer dizer a aniquilação de conhecimentos tradicionais em nome de um conhecimento estrangeiro que se impõe e se pretende universal. Pois bem, ainda que estejamos falando da modernidade, a mentalidade colonizadora não deixou de imperar, pois a industrialização e o capitalismo mundial emergente na Europa moderna passaram a dominar, sobretudo, a América Latina. Dessa vez, para usar a expressão cunhada por Aníbal Quijano, fala-se em “colonialidade”. Segundo ele, a colonialidade é um dos elementos basilares do padrão mundial do poder capitalista. Quer dizer:

Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal.

(...)

No decurso da evolução dessas características do poder actual foram-se configurando novas identidades societais da colonialidade – índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços – e as geoculturais do colonialismo, como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente (as suas últimas, mais tarde, Ásia), Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, depois). E as relações intersubjectivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjectivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como a modernidade. (QUIJANO, 2009, p. 73)

A colonização da América Latina se deu, no mesmo momento e movimento histórico em que o capitalismo, emergente da Europa, tornou-se mundial. Daí advém o novo padrão de dominação estabelecendo, sobretudo, “a colonialidade e a modernidade” (QUIJANO, 2009, p.73). Assim,

podemos dizer que “eurocentrismo”, outra expressão de Quijano, não é apenas dos europeus, é “perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder” (QUIJANO, 2009, p. 73). Em outras palavras, esse padrão faz com que entendamos todas as experiências como naturais da forma como são dadas, não sendo, portanto, passíveis de questionamentos.

O poder, portanto, é manifestado a partir de relações sociais de:

(...) exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controlo dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a ‘natureza’ e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjectividade e os seus produtos, materiais e intersubjectivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças. (QUIJANO, 2009, p. 73)

Nisso temos uma espécie de mistificação dos padrões de produção de conhecimento europeu, impostos pelos colonizadores. Com relação a esses padrões, os colocaram primeiro longe do acesso dos dominados, como se fosse algo inatingível por eles. Em seguida, os ensinaram de modo parcial e seletivo, para cooptar alguns dominados em algumas instâncias do poder dos dominadores. Nesse sentido, então a cultura colonizadora se transformou converteu em uma ferramenta de sedução e fetichização, pois representava a chave de acesso ao poder. Ora, para além de toda repressão, podemos dizer que o instrumento mais poderoso do poder é sua sedução. Aníbal Quijano, para citá-lo mais uma vez, afirma que:

A europeização cultural se converteu em uma aspiração. Era um modo de participar no poder colonial. Mas também podia servir para destruí-lo e, depois, para alcançar os mesmos benefícios materiais e o mesmo poder que os europeus para conquistar a natureza. Finalmente, para o “desenvolvimento”. A cultura europeia passou a ser um modelo cultural universal. As formas e os efeitos dessa colonialidade cultural foram diferentes segundo os momentos e os casos. (QUIJANO, 2006).

Pensando dessa forma, Vandana Shiva, estudiosa indiana, física, ecofeminista, ativista ambiental e anti-globalização, ao fazer a distinção entre norte e sul social¹⁶, traz uma

¹⁶ De acordo com Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses: “o Sul é aqui concebido como um campo de desafios sistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceções como, por exemplo, da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao Norte global (Europa e América do Norte). A sobreposição não é total porque, por um lado, no interior do Norte geográfico classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afrodescendentes, muçulmanos) foram sujeitos à dominação capitalista e colonial, e por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as ‘pequenas Europas’, pequenas elites locais que beneficiaram da dominação capitalista

interessantes perspectiva, qual seja:

Depois de séculos em que o Sul geneticamente rico contribuiu com recursos biológicos gratuitos para o Norte, os governos do Terceiro Mundo não estão mais dispostos a ver sua riqueza biológica ser levada de graça e revendida ao Terceiro Mundo por preços exorbitantes sob a forma de sementes “melhoradas” e pacotes de remédio. Do ponto de vista do Terceiro Mundo, é extremamente injusto que a biodiversidade do Sul seja tratada como “herança comum da humanidade” e o fluxo de mercadorias biológicas que volta para cá seja de artigos patenteados, cotados e tratados como propriedade privada de grandes empresas do Norte.

(...)

No entanto, muito mais séria é a erosão total da soberania das comunidades locais, guardiães originais da biodiversidade, e da soberania e da diversidade de seres vivos que são nossos companheiros de co-evolução, e não simples minas de genes a serem explorados à vontade para a aquisição de lucros e controle. (SHIVA, 2003, p 113)

Desta maneira, ao nos apoiarmos na pesquisa de Francielle Benini Agne Tybusch, podemos traduzir este embate como um “conflito entre o conhecimento verdadeiro (científico) e o conhecimento nativo (tradicional), que nas palavras de Boaventura de Sousa Santos são denominados de conhecimentos rivais” (TYBUSCH, 2016, p. 25). Essa divisão entre norte e sul social quer dizer, em outras palavras, que o Norte (social) tem o poder de negar a validade e, inclusive, a existência dos conhecimentos alternativos ao conhecimento legitimado como científico – conhecimentos populares, indígenas, camponeses – para transformá-los em matéria-prima para o desenvolvimento científico.

A América Latina foi, podemos dizer com certeza, a região mais afetada por essa repressão cultural causada pela colonização. Como se não bastasse, com isso, houve um gigantesco extermínio dos indígenas, os quais foram usados como mão de obra descartável. Segundo o supracitado autor:

A escala desse extermínio (se se considera que entre a área asteca-maia-caribe e a área tawantinsuyana foram exterminados em torno de 35 milhões de habitantes em um período inferior a 50 anos) foi tão vasta que implicou não somente uma grande catástrofe demográfica, mas a destruição da sociedade e da cultura. A repressão cultural e o genocídio massivo levaram a que as prévias culturas da América fossem transformadas em subculturas camponesas iletradas, condenadas à oralidade. Isto é, despojadas de padrões próprios de expressão formalizada e objetivada, intelectual, plástica ou visual. Mais adiante, os sobreviventes não teriam outros modos de expressão intelectual ou plástica formalizada e objetivada, mas através dos padrões culturais dos dominantes, mesmo subvertendo-os em certos casos, para transmitir

e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam exercer, por suas próprias mãos, contra classes e grupos subordinados”. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. Introdução: **Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa [org.] Semear outras Soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, p. 19

outras necessidades de expressão. (QUIJANO, 2006).

Nesse contexto configura-se, então, o poder relacionado ao saber. Ou seja, dos países desenvolvidos, detentores de tecnologias de ponta, que detêm o domínio econômico, também advém o domínio epistemológico. A partir dessa configuração, incontáveis parcelas sociais são excluídas.

Dentro dessa parcela, identificamos, sobretudo, a sociobiodiversidade refletida na emergência da questão ambiental desse cenário, sendo também um “espaço de resistências, de confrontos e de proposições alternativas quanto ao futuro do planeta” (ARAUJO; TYBUSCH, 2009, p. 93). Assim, as lutas contra a devastação do meio ambiente apresentam-se como fundamentais diante dessa conjuntura de exclusão, silenciamentos, marginalização, dominação e colonização do meio ambiente, envolvendo humanos e o não-humanos, cultura e sociedade, portanto.

De acordo com o ideal capitalista, salientam Araujo, Tybusch e Araújo:

(...) tal regra tem como base os primórdios do colonialismo e, posteriormente, do neocolonialismo. Nas reflexões acerca dos recursos naturais é possível fazer uma analogia com a questão da apropriação da biodiversidade. Se observarmos esse raciocínio biopolítico, essa racionalidade do Homo Oeconomicus, a biodiversidade dos países “coloniais” do hemisfério sul é como o novo mundo para as metrópoles do hemisfério norte. Através do patenteamento da utilização desses recursos, conquista-se e explora-se ao máximo no intuito de descobrir o desconhecido e altamente rentável para as indústrias farmacêuticas e de cosméticos. (ARAUJO; TYBUSCH, 2009, p. 93)

Podemos dizer, além disso, de acordo com Hessel e Morin, que é necessária a superação desse modelo estandardizado de desenvolvimento que “ignora as solidariedades, habilidades e saberes das sociedades tradicionais”, sendo necessário “repensar e diversificar o desenvolvimento de maneira que ele preserve as solidariedades próprias aos envolvimento comunitários” (HESSEL; MORIN, 2012, p. 13).

Concordamos com Leonardo Boff (2005, p. 26), nesse sentido, pois, segundo ele:

[...] O que importa hoje, é ultrapassar o paradigma da modernidade, expresso na vontade de poder sobre a natureza e os outros, e inaugurar uma nova aliança do ser humano com a natureza, aliança que os faz a ambos aliados no equilíbrio, na conservação, no desenvolvimento e na garantia de um destino e futuro comuns.

É nesse contexto que podemos – e devemos, pois, trata-se de uma conquista muito importante – destacar a promulgação da Constituição Federal da República do Brasil, em 1988. Ela foi a sétima constituição do Brasil desde a sua Independência, em 1822, e foi elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte, eleita democraticamente em 1986, e presidida por Ulysses

Guimarães, durante o governo de José Sarney.

Conhecida como a “Constituição Cidadã”, ela traz consigo uma grande “guinada” na garantia de direitos ao povo brasileiro. Nesse aspecto, podemos destacar os direitos trabalhistas, os direitos humanos e direitos à população indígena e quilombola, por exemplo. Além do mais, no que interessa ao presente trabalho, a Constituição Federal estabeleceu que todos têm direito ao meio ambiente equilibrado e ao exercício pleno dos direitos culturais, sendo que os bens de natureza material constituem o patrimônio cultural brasileiro, de acordo com os artigos¹⁷ 225,

¹⁷ 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. (EC no 48/2005)

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

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I – defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II – produção, promoção e difusão de bens culturais;

III – formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV – democratização do acesso aos bens de cultura;

V – valorização da diversidade étnica e regional.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: (EC no 42/2003)

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

§ 6º É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a fundo estadual de fomento à cultura até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida, para o financiamento de programas e projetos culturais, vedada a aplicação desses recursos no pagamento de:

I – despesas com pessoal e encargos sociais;

II – serviço da dívida;

III – qualquer outra despesa corrente não vinculada diretamente aos investimentos ou ações apoiados.

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

I – preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas;

II – preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético;

215 e 216 da respectiva Constituição.

Dessa relação entre o ser humano e a natureza, regulamentada pela Constituição Federal, deveriam resultar práticas sociais de produção ou vivência comunitária, as quais evidenciam modelos próprios e específicos na forma de experiências com a biodiversidade. Para isso, é necessária uma convivência harmônica e sustentável com o meio ambiente, nos termos do artigo 225 da Constituição e relativamente ao direito de todos ao meio ambiente equilibrado.

Ora, essa relação entre humanidade e meio ambiente é inquestionável. Nós – humanos – estamos o tempo todo em conexão com o meio ambiente, é nossa condição de existência, independentemente da percepção de cada pessoa acerca dessa relação. Neste trabalho, ocupamos um lugar de fala comprometido com as relações entre humanidade e meio ambiente. A propósito, a necessidade de um ambiente ecologicamente equilibrado se dá, também, em função dos seres não-humanos como, por exemplo, os animais e as plantas, muitas vezes desconsiderados por quem busca se desconectar, cada vez mais, dessa complexa e dinâmica relação.

A definição de alguns conceitos, portanto, torna-se crucial a essa altura do trabalho. Dessa forma, iremos definir nossa linha de pensamento a partir de dois “conceitos-chaves”: sociobiodiversidade e sustentabilidade¹⁸, dos quais outros conceitos emergirão.

III – definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção;

IV – exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade;

V – controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente;

VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

VII – proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade.

§ 2º Aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com solução técnica exigida pelo órgão público competente, na forma da lei.

§ 3º As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, a sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados.

§ 4º A Floresta Amazônica brasileira, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Pantanal Mato-Grossense e a Zona Costeira são patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais.

§ 5º São indisponíveis as terras devolutas ou arrecadadas pelos Estados, por ações discriminatórias, necessárias à proteção dos ecossistemas naturais.

§ 6º As usinas que operem com reator nuclear deverão ter sua localização definida em lei federal, sem o que não poderão ser instaladas.

¹⁸ Esses conceitos irão adequar nosso trabalho à área de concentração – “Direitos Emergentes da Sociedade Global” – e linha de pesquisa – “Direitos da Sociobiodiversidade” – do programa de pós-graduação em direito da Universidade Federal de Santa Maria, ao qual estamos vinculadas.

O biólogo alemão Ernst Haeckel, em 1866, definiu ‘ecologia’ como o “estudo do inter-relacionamento de todos os sistemas vivos e não-vivos entre si com o seu meio ambiente, entendido como uma casa, donde deriva a palavra ecologia (*oikos*, em grego = casa)” (BOFF, 2005, p. 10). Como visto acima, esse termo foi mencionado no artigo 225 da Constituição Federal, ao assegurar a todos o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Ao refletirmos sobre a expressão “ecologicamente equilibrado”, entendemos que esse equilíbrio significa ou deveria significar a harmonia entre todos os seres vivos e não-vivos. Esse vínculo é essencial para a existência do e no planeta, pois há uma espécie de interdependência e interação entre os seres.

Pensar em um ambiente ecologicamente equilibrado é pensar, conseqüentemente, nas inter-relações entre todas as formas de vida e, também, no elementos abióticos que compõem nosso ecossistema. Precisamos aceitar as diversas formas de vida que existem no meio ambiente, respeitando a sua importância. Dessa forma será possível superar o antropocentrismo e compreender a totalidade da natureza, sem que esta seja vista como um objeto de industrialização, como vem acontecendo, sobretudo, a partir da modernidade e que ainda sustenta o paradigma vigente.

A partir da leitura do dispositivo constitucional acima referido, qual seja, artigo 225, podemos perceber – ainda que formalmente – os avanços no sentido de se considerar como legítimas todas as formas de vida existentes no meio ambiente. Entretanto, os artigos 215 e 216 nos levam a pensar que não basta “aceitar a natureza”, reduzindo-a às plantas, animais e seres humanos. Precisamos dar um passo adiante e considerar, além do meio ambiente natural, o meio ambiente cultural. Dessa relação surge o que chamaremos, então, de “sociobiodiversidade”.

A sociobiodiversidade está consolidada sobre dois pilares: biodiversidade e sociedade-cultura. A esse respeito, Luiz Ernani Bonesso de Araújo, professor da Universidade Federal de Santa Maria, uma das referências no país quando o assunto é sociobiodiversidade e sustentabilidade, a respeito do conceito de biodiversidade¹⁹, afirma que:

[...] a relação entre o ser humano e seu entorno, isto é, a biodiversidade, propicia o surgimento de culturas que são transmitidas de gerações em gerações, formando um ethos cultural com especificidades bem particulares, isto é, sua sobrevivência no sentido comunitário é pressuposto do uso e conservação da biodiversidade de forma sustentável. (ARAÚJO, 2013, p. 278)

¹⁹ Sobre esse tema, Vandana Shiva, em 2003, já dizia que: “Ecologia, justiça e eficiência convergem na biodiversidade, mas se contrapõem umas às outras nas monoculturas e nos sistemas homogêneos. A diversidade assegura a estabilidade ecológica. A diversidade assegura o sustento de muitos e a justiça social. A diversidade também assegura eficiência num contexto multidimensional.”

Trazendo essa discussão para o Brasil, recorte espacial optado por nós, é imprescindível a leitura da Convenção sobre a Diversidade Biológica (CDB), ocorrida em 1992. Segundo a CDB, biodiversidade é a diversidade biológica, “a variabilidade de organismos vivos de todas as origens, compreendendo, dentro outros, os ecossistemas terrestres, marinhos e outros ecossistemas aquáticos e os complexos ecológicos de que fazem parte” (CDB, 1992, s/n). Essa variedade torna o Brasil o principal país megabiológico do mundo.

No mesmo sentido, Araújo e Cavalheiro nos dizem que:

(...) decorre das características da biodiversidade brasileira, que compõe um cenário de imenso valor ambiental distribuídos na sua dimensão continental com 8,5 milhões de km² – quase metade da América do Sul. Consequência desta extensão territorial pode ser percebida no clima, pois abarca diferentes zonas climáticas – trópico úmido no Norte, o semi-árido no Nordeste e as áreas temperadas no Sul, por exemplo. Das diferenças climáticas, delineiam-se diferentes biomas, dentre eles a Floresta Amazônica – maior floresta tropical úmida do mundo –; o Pantanal – maior planície inundável –; o Cerrado de savanas e bosques; a Caatinga de florestas semi-áridas; os campos dos Pampas; e a floresta tropical pluvial da Mata Atlântica. Não bastasse esta riqueza terrestre, o Brasil possui uma costa marinha de 3,5 milhões km², onde se encontram ecossistemas como recifes de corais, dunas, manguezais, lagoas, estuários e pântanos. Em decorrência destes dados, constata-se que o Brasil abriga a maior biodiversidade do planeta, composta por 20% do número total de espécies da Terra, justificando o citado título. (ARAÚJO, CAVALHEIRO, 2017, p. 4)

Cada região do Brasil tem suas peculiaridades culturais e sociais que ultrapassam os limites do conhecimento formal, uma vez que se manifestam de forma dinâmica, mudando a todo momento. Não podemos, considerá-las de forma isolada, pois existe uma mútua dependência entre humanos e natureza. Dessa dependência é que surge o conceito de sociobiodiversidade. Dessa forma, entendemos que sociobiodiversidade enfatiza que a relação entre o ser humano e a natureza e as práticas sociais de produção ou vivência comunitária revelam modelos próprios e específicos no trato com a biodiversidade. Sobre sociobiodiversidade, novamente Araújo e Cavalheiro, afirmam que:

Dessa percepção, desenvolve-se a relação entre diversidade cultural e diversidade biológica, sendo ambas necessárias para o equilíbrio ecológico, devendo ser valorizadas para além de um conhecimento dominante, que traz consigo a crise civilizacional e a incerteza do futuro, por ser alheio à racionalidade ambiental. É dessa racionalidade que se entende a dinâmica do ambiente, composto por diversidades formadoras da Vida (...). (ARAÚJO; CAVALHEIRO, 2015, p. 123)

Podemos dizer que sociobiodiversidade diz respeito também aos conhecimentos dos povos tradicionais atrelados à biodiversidade, sendo transmitidos de geração a geração, a partir de valores, costumes e usos compartilhados por toda a coletividade de um povo. Ou seja, trata-se

de uma diversidade biológica e cultural-social.

Ao recorrer a outro dispositivo legal integrante da nossa Constituição Federal, percebemos que a diversidade cultural dos povos tradicionais do Brasil necessitou de proteção legal para que fosse legitimada. Isso mostra que em um nível formal, ao menos, o Estado reconhece a existência dessa diversidade. Veja-se o que dispõe o artigo 231 da CF:

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. (BRASIL, 1988)

Segundo Santilli, esse dispositivo indica a necessidade de “valorização da rica sociobiodiversidade brasileira, e o reconhecimento do papel das expressões culturais de diferentes grupos sociais na formação da identidade cultural brasileira” (2005, p. 75). Nesse sentido, existe uma tentativa, ao abordar o meio ambiente cultural, de se romper com o paradigma insustentável, uma vez que ele fomenta a desigualdade, pois seguindo a lógica econômica de mercado, tanto em relação à biodiversidade, quanto às culturas, predominam os interesses econômicos dos países desenvolvidos em detrimento da sociobiodiversidade.

Pensar a partir da sociobiodiversidade é pensar “a relação entre o ser humano e a natureza, na qual as práticas sociais de produção ou vivência comunitária revelam modelos próprios e específicos no trato com a biodiversidade” (ARAUJO, 2013, p. 279). Isso deixa em evidência a necessidade de uma convivência harmônica e sustentável com o meio ambiente. Em outras palavras, dentro do contexto biodiversidade-sociedade-cultura, existem infinitos saberes, vivências sociais e culturais vinculados à biodiversidade. Essa relação, portanto, precisa ser protegida e equilibrada.

Partindo desta realidade percebida em diferentes regiões do Brasil a percepção de sustentabilidade pode ser desenvolvida. Nisso reside o desafio ambiental do qual o Brasil pode transformar em oportunidade de romper com esse modelo de desenvolvimento alheio a sua realidade, considerando as suas características socioambientais por ser um país megabiodiverso, dotado de tantas culturas (PENA-VEGA, 2009, apud ARAÚJO; CAVALHEIRO, 2015).

Em um primeiro momento, pensemos: um ambiente ecologicamente equilibrado é um ambiente sustentável. Para que esse ambiente sustentável se sustente, é necessário que haja equilíbrio na relação humano-natureza. Ou seja, só há equilíbrio se houver sustentabilidade. Este conceito foi sendo definido ao longo dos anos em encontros internacionais que tinham por objetivo debater da temática ambiental como, por exemplo, ECO-92 e RIO+20. A tentativa de definir

esse conceito estrutura-se em uma questão polêmica, podemos assim dizer, que perdura até os dias atuais: a relação entre economia e o equilíbrio ambiental.

De acordo com Freitas, a sociobiodiversidade é:

[...] princípio constitucional que determina, com eficácia direta e imediata, a responsabilidade do Estado e da sociedade pela concretização solidária do desenvolvimento material e imaterial, socialmente inclusivo, durável e equânime, ambientalmente limpo, inovador, ético e eficiente, no intuito de assegurar, preferencialmente de modo preventivo e precavido, no presente e no futuro, o direito ao bem-estar. (FREITAS, 2012, p. 41)

A Convenção sobre Diversidade Biológica²⁰, em seu artigo 10, prevê a utilização sustentável de componentes da diversidade biológica, estabelecendo na sua alínea c, que cada Parte Contratante, dentre elas o Brasil, deve “proteger e encorajar a utilização costumeira de recursos biológicos de acordo com práticas culturais tradicionais compatíveis com as exigências de conservação ou utilização sustentável” (CDB, 1992).

Por fim, quer dizer que a sustentabilidade – enquanto princípio constitucional, conforme afirmou Freitas –, fornece o devido reconhecimento aos direitos da sociobiodiversidade acima conceituados, oferecendo contribuições indispensáveis para a superação do paradigma de desenvolvimento capitalista, industrial que domina os países do Sul.

Entretanto, analisar de forma isolada os problemas ambientais é incorrer em grosseiros erros de percepção da realidade sociobiodiversa e dos problemas que a ela estão ligados, pois estes encontram-se num contexto sistêmico, interligado e interdependente de outros fatores como a economia e o desenvolvimento das relações humanas, por exemplo. Encontramos sintonia suficiente entre o que pensamos e o que afirma Felix Guattari. Veja-se:

[...] a futura tomada de consciência ecológica não deverá somente se preocupar com fatores ambientais, como a poluição atmosférica, as conseqüências previsíveis do reaquecimento do planeta, o desaparecimento de numerosas espécies vivas, mas também com as devastações ecológicas relativas ao campo social e ao domínio

²⁰ Convenção da Diversidade Biológica. Artigo 10 - Utilização Sustentável de Componentes da Diversidade Biológica Cada Parte Contratante deve, na medida da possível e conforme o caso:

- a) Incorporar o exame da conservação e utilização sustentável de recursos biológicos no processo decisório nacional;
- b) Adotar medidas relacionadas à utilização de recursos biológicos para evitar ou minimizar impactos negativos na diversidade biológica;
- c) Proteger e encorajar a utilização costumeira de recursos biológicos de acordo com práticas culturais tradicionais compatíveis com as exigências de conservação ou utilização sustentável;
- d) Apoiar populações locais na elaboração e aplicação de medidas corretivas em áreas degradadas onde a diversidade biológica tenha sido reduzida; e
- e) Estimular a cooperação entre suas autoridades governamentais e seu setor privado na elaboração de métodos de utilização sustentável de recursos biológicos.

mental. Sem a transformação das mentalidades e dos hábitos coletivos, não haverá condições de “ultrapassagem” no que diz respeito ao ambiente material. (GUATTARI, 1994, p. 9-26)

A partir disso, entendemos que uma outra questão que não pode ficar de fora do nosso debate sobre sociobiodiversidade diz respeito à exploração das mulheres e animais não humanos “pelo” paradigma dominante. Para tanto, adotamos aqui as contribuições do “ecofeminismo”, tendo em vista que, segundo essa corrente, a predominância de formas patriarcais na estruturação ocidental sustenta a existência de uma interconexão entre a dominação da natureza pelos seres humanos e a sujeição feminina aos homens é o que remete o papel da mulher apenas à reprodução social.

O ecofeminismo²¹ tem como uma de suas tarefas expandir sua capacidade de diagnóstico interseccional, de modo a pensar e atuar levando-se em consideração o cruzamento entre as diferentes opressões. Analisa os impactos que a destruição ambiental pode provocar sobre as mulheres, uma vez que estas são consideradas como seres destituídos de meios materiais e simbólicos para interagir com a sociedade. Nesse contexto, as limitações às liberdades das mulheres, a quase exclusão do âmbito político, a inter-relação entre a divisão sexual do trabalho, a desigual distribuição do poder, e meios de produção também são questões problematizadas dentro da discussão sobre sociobiodiversidade.

Em um texto intitulado *Mulheres e animais não humanos como objetos de violência publicitária*, apresentado no “13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero 11, transformações, conexões, deslocamentos”, Janyne Sattler, reflete sobre os diversos abusos “dos meios artísticos e publicitários sobre os corpos femininos e sobre os corpos dos animais, equiparando as violências infringidas sobre ambos como provenientes de uma mesma cultura patriarcal, propondo uma luta de resistência que seja necessariamente feminista e vegana” (SATTLER, 2017, p. 1). Quer dizer, a interconexão entre a dominação da natureza – nesse caso, dos animais e das mulheres, uma vez que somos parte da mesma natureza – também pode ser percebida nos meios publicitários. Os animais são tratados como meros objetos de consumo, e esse mesmo comportamento é desenvolvido com relação às mulheres.

A objetificação das mulheres e animais não humanos pelos meios de comunicação subjuga-os

²¹Nosso objetivo ao mencionar as contribuições do ecofeminismo é demonstrar de que maneira a dominação da natureza e a sujeição das mulheres estão conectadas, mas não fazer um estudo aprofundado das vertentes do ecofeminismo ou adotando uma delas como única ou absoluta. O ecofeminismo não se fundamenta, simplesmente, numa conexão entre a exploração da natureza e a subordinação das mulheres, mas denuncia todas as formas de opressão ao relacionar as dominações por raça, gênero, classe social, dominação da natureza, buscando sempre uma convivência diversa sem dominações.

àquilo que pode ser usufruído, comprado, consumido e ingerido. Assim, trata-se de uma reflexão acerca da violência simbólica e suas consequências e, a partir disso, se é “permitido comer uma mulher com os olhos, também se pode estuprá-la; este é o convite; e se é permitido comer uma mulher, ela não passa de um pedaço de carne; este é o rebaixamento” (SATTLER, 2017, p. 4).

Por fim, afirma a autora, conforme o trecho a seguir:

O que eu estou afirmando é que faz-se necessário o reconhecimento da opressão compartilhada e das estratégias conjuntas e contínuas de manipulação dos corpos femininos e dos corpos animais em vista da manutenção destas coisas que, me parece, devem ser aqui tomadas como sinônimas: a supremacia masculina branca e a supremacia capitalista – esta última a graxa que franqueia a continuidade de um patriarcado datado obviamente de mais longa data. O que eu estou afirmando, portanto, é que faz-se necessário o reconhecimento daquilo que Carol Adams chama uma política sexual da carne – e que deve, a partir disso, ser exercida como política a nosso favor e a favor dos animais não humanos. (SATTLER, 2017, p. 8)

O patriarcado pode ser compreendido como o poder que “admitiria então a dominação e exploração das mulheres pelos homens, configurando a opressão feminina”, segundo a jurista Gabriela Perez (2016, p. 15). Essa construção sociocultural da identidade feminina condena as mulheres a papéis definidos para uma figura passiva e submissa, criando um espaço propício à opressão masculina. A lógica do patriarcado, portanto, está profundamente ligada aos nossos hábitos, moldando nossa cultura e nosso comportamento na premissa de que os homens detêm o poder.

Sobre isso, cabe citarmos Fritjof Capra, o qual reforça que o patriarcado:

Tem influenciado nossas ideias mais básicas acerca da natureza humana e de nossa relação com o universo – a natureza do “homem” e a relação “dele” com o universo, na linguagem patriarcal. Era o único sistema que, até data recente, nunca tinha sido abertamente desafiado em toda a história documentada, e cujas doutrinas eram tão universalmente aceitas que pareciam construir leis da natureza. (CAPRA, 2006, p. 40)

Diante disso, é evidente que as relações de exploração e objetificação de mulheres e animais não humanos também compõem a pauta de debates acerca da sociobiodiversidade. Essa perspectiva trazida, sobretudo, a partir da vertente ecofeminista oferece uma perspectiva complexa da sociobiodiversidade, uma vez que trata das relações culturais da identidade humana e sua interação com a natureza não-humana, ao invés de isolar o debate sociobiodiverso.

Dentro dessas discussões, o recorte racial também precisa ser deixado em evidência. A realidade de submissão das mulheres brancas sempre foi diferente daquela das mulheres negras. Se

retornarmos à época do Brasil República, por exemplo, percebemos que a submissão das mulheres brancas estava atrelada ao casamento e ao lar, ao passo que as mulheres negras eram submetidas, além de tudo, ao trabalho escravo e sua completa objetificação, sendo consideradas apenas como instrumento de trabalho e dominação sexual.

Apesar de já ter se passado muitos anos desse período, essa diferença entre opressões ainda persiste atualmente, pois as mulheres negras continuam sofrendo a dupla violência: racial e de gênero. bell hooks afirma que a condição social das mulheres negras é inferior a de qualquer outro grupo, tendo de suportar “o fardo da opressão machista, racista e sexista” (HOOKS, 2015, p. 15). A teórica feminista, ao referir-se a homens negros e mulheres brancas, afirma que:

Os homens negros podem ser vitimados pelo racismo, mas o sexismo lhes permite atuar como exploradores e opressores das mulheres. As mulheres brancas podem ser vitimizadas pelo sexismo, mas o racismo lhes permite atuar como exploradoras e opressoras de pessoas negras. (HOOKS, 2015, p. 199)

Com isso, percebemos o quanto os saberes produzidos por grupos que foram subalternizados pelos territórios coloniais não têm voz diante dos fundamentos da epistemologia dominante. Ou seja, aqueles grupos que foram subordinados, inferiorizados, marginalizados e explorados não têm suas vivências e seus saberes considerados – mulheres, negros, pobres, índios, pessoas trans, etc. Desses grupos, podemos dizer que todos estão incluídos naquilo que chamamos de sociobiodiversidade.

Acerca desse silenciamento, a teórica indiana Gayatri Spivak, argumenta:

O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à “mulher-negra, pobre” como um item respeitoso na lista de prioridades globais. A representação não definiu. A mulher como uma intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio (SPIVAK, 2010, p. 126).

Sobre isso, recordemos o episódio que ocorreu em setembro de 2018, quando a advogada Valéria Santos foi algemada durante uma audiência enquanto tentava ter acesso à peça de uma cliente, no 3º Juizado Especial Cível, no Rio de Janeiro. O caso causou revolta em virtude do racismo explícito contra Valéria Santos, mulher negra. A advogada teve seu direito de acessar o processo de sua cliente tolhido. Não bastasse isso, ainda passou pela exposição e constrangimento de ser presa enquanto exercia a profissão.

Nas palavras da própria advogada, em uma entrevista ao site *GELEDÉS Instituto da Mulher Negra*, afirma “que o Brasil é um país machista”, “onde a mulher não tem muito poder de fala”. “A mulher negra sempre será subjugada. Só queremos respeito para exercermos nosso trabalho”. Sobre isso, pensemos: se, no lugar de Valéria Santos, estivesse um homem branco,

isso teria acontecido? A resposta é óbvia e autoexplicativa.

Carolina Maria de Jesus, em sua obra intitulada *Quarto de despejo, diário de uma favelada*, serve para ilustrar esse comentário em ato. Nessa obra, a escritora revela a triste realidade da mulher, negra, pobre e favelada no Brasil, apontando, também, o caráter misógino e as violências de gênero – violência doméstica, estupros, abusos e assédios – que a deixa em posição extremamente mais vulnerável do que os homens em todas as esferas sociais (Jesus, 1963, p. 48):

Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil, porque eu lia a história do Brasil e ficava sabendo que existia guerra, só lia os nomes masculinos como defensores da pátria então eu dizia para minha mãe:

– Porque a senhora não faz eu virar homem?

Ela dizia:

– Se você passar por debaixo do arco íris você vira homem.

Quando o arco íris surgia eu ia correndo na sua direção mas o arco íris estava sempre distanciando. Igual os políticos distante de povo. Eu cançava e sentava, depois começa a chorar. Mas o povo não deve cançar, não deve chorar, deve lutar para melhorar o Brasil para nosso filhos não sofrer o que estamos sofrendo. Eu voltava e dizia para minha mãe:

– O arco íris foge de mim.

Por isso, há uma necessidade de reconhecimento de outros saberes e a importância de entendê-los como “localizados”, para utilizarmos a expressão de Djamila Ribeiro. Segundo ela, todos(as) nós temos um lugar de falar. Segundo a autora:

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experimentar racismo de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experimentar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. (RIBEIRO, 2017, p. 86)

Diante disso, percebemos como o racismo, as relações patriarcais, a opressão de classe e outros eixos de poder e discriminação criam as desigualdades. A exploração da natureza e a dominação das mulheres, a subalternização de diversos grupos, evidencia o quanto precisamos de um novo paradigma para a inclusão dessas vozes sociobiodiversas nos debates e na formação de juristas. Não é mais possível buscar a universalização dos saberes e a dicotomia entre sociedade e natureza, ambas fazem parte de um todo complexo e dinâmico, onde se fazem e refazem as relações sociobiodiversas. O mundo natural e cultural e o seres humanos são partes interdependentes, que se complementam na relação sociobiodiversa.

A sociobiodiversidade reflete a realidade brasileira e o seu potencial natural e cultural para se construir, assim, um desenvolvimento realmente sustentável que rompa com o paradigma

dominante do poder e do saber. Entretanto, entendemos que para que esse rompimento seja possível, é necessária uma mudança de pensamento e de concepção da realidade brasileira, uma vez que, como vimos a partir de tudo o que foi dito até agora, essa realidade é marginalizada – está à margem do poder e do saber dominante.

Nesse sentido, questionamos o nosso papel enquanto juristas. De que forma nós, juristas, podemos contribuir para que esses conhecimentos que hoje são marginalizados possam emergir da margem para o centro, trazendo à tona os saberes tradicionais do nosso povo?

2.2. A SOCIOBIODIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE JURISTAS NO BRASIL

Desde que começamos a pensar a temática do presente trabalho, já imaginávamos o que poderíamos encontrar pelo caminho. Afinal de contas, foi identificando as mazelas do ensino jurídico que nossa proposta se mostrou importante. Entendemos que repensar a formação de juristas é tão importante quanto urgente para o momento em que nosso país está. São desastres ambientais provocados pelas grandes empresas; é o genocídio do povo indígena e de sua cultura pelo agronegócio; é o genocídio do povo negro provocado pela seletividade do direito penal; são mulheres mortas e violentadas a todo minuto; população LGBT é atacada a todo momento por conservadores preconceituosos; poluição matando pessoas todos os dias; xenofobia contra migrantes e refugiados que chegam nas nossas fronteiras.

Em 2018, elegemos um presidente declaradamente machista, racista, homofóbico que promete privatizar as universidades e impor às escolas a volta do ensino cívico-militar. Em meio a tudo isso temos a proibição do aborto, este que mata tantas mulheres pobres e negras; temos resistência à criminalização da homofobia – Projeto de Lei nº 122 de 2006, discutido recentemente no STF, com julgamento temporariamente suspenso; temos a chamada “Cura Gay” com o Projeto de Lei nº 4.931 de 2016; a fixação da heteronormatividade na conceituação de família com o Projeto de Lei nº 6.583 de 2013; o Projeto de Emenda Constitucional de nº 6 de 2019 – PEC da previdência – o qual ignora as múltiplas jornadas de trabalho das mulheres. Enfim, todos esses exemplos estão dentro do quadro que conceituamos acima como pertencente à sociobiodiversidade. Apesar de já estarmos dotadas de algumas pistas iniciais relativamente ao que seria trabalhar com a sociobiodiversidade quando começamos a nossa pesquisa, não imaginávamos que o cenário seria tão drástico quanto se mostra hoje.

Entendemos, assim, que enquanto juristas precisamos repensar a nossa formação, pois estamos cada vez mais distantes da realidade sociobiodiversa e mais próximos da realidade que explora

e detona as riquezas naturais e culturais do nosso país. Precisamos, urgentemente, trazer para o debate e reflexão essas questões.

Pensando nisso e a fim de fundamentar nossas ideias, nessa seção iremos trazer algumas notícias que retratam e confirmam o quanto nossa formação e nosso papel enquanto juristas precisa ser revisto. Além do mais, traremos também um levantamento dos programas de pós-graduação em direito do Brasil. Esse levantamento consiste, na verdade, em uma breve pesquisa das áreas de concentração dos programas, para verificar, a partir dos seus nomes, quais são os temas mais recorrentes e pesquisados nesses programas. Ao fim e ao cabo, nosso objetivo é verificar se há algum programa comprometido com a temática da sociobiodiversidade.

Escolhemos os programas de pós-graduação porque acreditamos que é nesse momento da vida acadêmica que o pensamento e a formação dos docentes se solidificam. Não podemos pensar que a mudança deve ocorrer a partir da graduação se os docentes não têm em sua formação os elementos mínimos para a compreensão da sociobiodiversidade. Entendemos que, a curto prazo, a mudança deve ocorrer de modo mais impactante na pós-graduação, na formação de docentes, aqueles que irão formar outros juristas. Somente assim teremos um resultado mais eficaz.

A resistência às mudanças e evoluções ocorre devido a força do paradigma epistemológico dominante, o qual precisa ser rompido para que possamos contar com juristas capazes de dar conta dos desafios da sociobiodiversidade. O que demonstraremos, então, nesse momento da nossa pesquisa é de que forma a crise do paradigma epistemológico dominante se apresenta na prática, para, em seguida, apontarmos uma possível alternativa.

Começamos com o seguinte caso: no sábado, dia 2 de setembro de 2017, segundo o jornal *Estadão*, Diego Ferreira de Novais foi preso após assediar uma mulher por volta das 8h30, em um ônibus que passava pela Avenida Brigadeiro Luís Antônio, na região do Jardim Paulista, em São Paulo. O juiz responsável pelo caso ordenou que o réu fosse solto sob o argumento de que não viu possibilidade de enquadrá-lo por estupro por não ter havido constrangimento violência ou grave ameaça, segundo o que foi narrado pela vítima. Desde a divulgação do caso, diversos discursos a respeito do fato se multiplicaram, sendo parte deles discussões a respeito do enquadramento penal da ação deste homem, e a conseqüente possibilidade de punição.

Em outro site de artigos jurídicos chamado *Empório do Direito*, Camila Cardoso de Mello Prando, professora da Universidade Federal de Brasília, traz reflexões importantes a respeito do tema. Segundo ela, mulheres, em geral, vêm apontando para o horror deste ato, o que não pode ser desconsiderado em nome da “boa técnica dogmática” (PRANDO, 2017, s/n). Muito

pelo contrário, este é um discurso que proporciona sinais importantes para que se possa situar – ou até mesmo questionar – o lugar da “boa técnica dogmática”. Desprezá-lo é sinal de incompreensão sobre os processos de construção das categorias dogmáticas que visam o controle e o mínimo de racionalização do processo decisório.

Em nome da “boa técnica dogmática”, prossegue Camila Prando, “a sentença está dada: se os elementos do tipo penal do art. 213 exigem a argumentação e comprovação do constrangimento de alguém ‘mediante violência ou grave ameaça’, qualquer imputação típica que não apresente tais elementos não é válida”. E, em nome das garantias do Direito Penal acaba-se por ignorar o discurso de muitas mulheres que sofrem esse tipo de violência.

A referência a este caso que ilustra de forma única o problema do apego a “boa técnica dogmática”, como disse Camila Prando. Quando falamos dos problemas do paradigma dominante, no campo do direito, é a esse tipo de situação que estamos nos referindo, também. Veja-se que em nome da dogmática, a violência contra uma mulher foi silenciada e naturalizada. Outro caso emblemático a ser recordado é o de Rafael Braga, único brasileiro condenado pelos protestos de junho de 2013 – por portar um frasco de desinfetante Pinho Sol –, e que recebeu, dois anos depois, uma condenação por tráfico de drogas e associação para o tráfico.

Relembrando: após ser detido e cumprir prisão preventiva de cinco meses, Rafael foi condenado em primeira instância. Em setembro, a Defensoria Pública pediu a revogação da prisão preventiva, julgada improcedente pelo juiz.

Segundo narra revista *Carta Capital*,

No dia 2 de dezembro de 2013, Rafael Braga foi condenado a 5 anos e 10 meses de reclusão. Em outubro de 2014, o catador progrediu para o regime semiaberto, e passou a trabalhar como auxiliar de serviços gerais em um escritório de advocacia. No final de 2015, Rafael conseguiu acesso ao regime aberto, o que lhe permitiu voltar ao convívio familiar na Vila Cruzeiro, com o uso de uma tornozeleira eletrônica. Um mês depois, no entanto, quando saía para comprar mantimentos, foi preso novamente por policiais da UPP da Penha por supostamente portar drogas e um rojão.

No dia 20 de abril de 2017 o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro condenou Rafael à 11 anos e três meses de prisão por tráfico e associação ao tráfico de drogas. A prisão foi considerada arbitrária pela defesa, bem como a primeira na época das manifestações, por só levar em conta depoimentos dos policiais envolvidos.

Em depoimento durante audiência de instrução, Rafael Braga chegou a dizer que os policiais tinham plantado provas contra ele, forçando-o. A defesa do ex-catador entrou com um pedido de *habeas corpus* para que ele respondesse o processo em liberdade. Também pediu o acesso ao GPS da tornozeleira usada no momento da segunda prisão e o acesso às imagens da câmera da viatura da Polícia Militar e da UPP Vila Cruzeiro, local parna onde foi conduzido antes de ser levado à delegacia. Entretanto, o juiz do processo negou o pedido da defesa, sob o argumento de que o registro do GPS e as imagens das câmeras seriam desnecessárias para o seu desfecho. (MELO, 2017, s/n)

Ainda, a mesma revista, no dia 26 de abril de 2017 publicou uma entrevista feita pela jornalista

Débora Melo à socióloga Nathalia Oliveira – coordenadora da *Iniciativa Negra por Uma Nova Política sobre Drogas* (INNPD) –, ocasião na qual foi perguntado à socióloga: “de que forma a guerra às drogas atinge os moradores das periferias e os negros?”, e ela responde:

Os crimes pelos quais os moradores das favelas respondem estão geralmente relacionados ao tráfico de drogas. É como se o tráfico estivesse restrito às regiões pobres do Brasil, quando na verdade a gente sabe que o consumo de drogas atinge todas as camadas sociais.

As pessoas são condenadas pelo CEP de onde moram, pela cor da pele e pelo testemunho do policial. É um instrumento de controle social das periferias. Aos olhos da sociedade e do Judiciário, qualquer periferia é uma região de tráfico, e é isso que está sendo reforçado todos os dias na televisão e nos meios de comunicação.

A arbitrariedade da lei permite que todo mundo seja preso como traficante, inclusive quem não é sequer usuário. Basta a cena: sujeito periférico, de cor preta. Se a polícia disser que ele é traficante com base em um objeto forjado, essa cena será facilmente aceita pela Justiça. É uma lei que dá muita liberdade para o policial e para o juiz.

A Lei de Drogas também tem poucos critérios de diferenciação (entre usuários e traficantes), então se a pessoa é negra e pobre e está portando uma quantidade de droga, essa pessoa é traficante. Dificilmente ela vai ser vista como usuário. Qualquer usuário na periferia tem medo de ser associado ao tráfico, porque isso é muito comum. É como se o olhar do juiz estivesse treinado para olhar para o sujeito que se encontra nessa situação como traficante. Está na periferia e tem droga? É traficante. É uma Justiça que reforça a segregação racial no Brasil. (MELO, 2017, s/n)

Essa visão estritamente técnica do direito atribuí à lei, em sua frieza, distância, impessoalidade e abstratividade, a responsabilidade de conduzir e pautar o convívio social, a partir de uma perspectiva individualista e de uma lógica de igualdade essencialmente formal, o que leva a um distanciamento do direito em relação as várias particularidades da sociobiodiversidade.

Uma outra situação que evidencia o distanciamento dos juristas da realidade sociobiodiversa brasileira pode ser encontrado no texto de Marília De Nardin Budó, no qual ela traz algumas contribuições importantes sobre o tema. A partir da leitura de seu artigo intitulado *Danos silenciados: a banalidade do mal no discurso científico sobre o amianto*, publicado em 2016 na Revista Brasileira de Direito, podemos ir um pouco além quando pensamos no nosso papel enquanto juristas diante dos desafios da sociobiodiversidade. A autora traz em seu texto um importante questionamento que muito se aproxima daquilo que apresentamos aqui: “de que maneira a ciência contribuiu e contribui para a grandiosidade dos danos sociais resultantes dos genocídios praticados por Estados e Mercados, a partir desse olhar de autora, mas mirando a atualidade?” (BUDÓ, 2016).

O que a jurista Marília De Nardin Budó (2016) vem nos mostrar por meio de sua pesquisa é o quanto os discursos acadêmicos devem ser objeto da criminologia, porque eles “servem à manutenção das relações de poder, perpassando a justificação da opressão” (BUDÓ, 2016, p. 2). Isso quer dizer que, ao pensarmos a partir do nosso objetivo que é problematizar a formação

de juristas, o que foi dito pela autora reforça a ideia de que aquilo que hoje é considerado como discurso científico está muito distante da realidade.

Percebemos que o direito como discurso de poder acaba legitimando também os crimes das grandes corporações para além das ações individuais, uma vez que estes ainda não são objetos de estudo da criminologia crítica ou do direito, por exemplo. Podemos dizer que esse comportamento está por trás daquilo que desde o início chamamos de paradigma epistemológico dominante, calcado no avanço econômico. Isso quer dizer, nas palavras da autora:

Sabendo que o interesse das grandes corporações é o lucro, perceber que setores tão importantes como saúde, alimentação e informação estão nas mãos de uns poucos gigantes globais é, no mínimo, preocupante. Torna-se, então, fundamental investigar de que maneira as suas ações impactam o meio ambiente e os animais, humanos e não humanos. (BUDÓ, 2016, p. 3)

O ponto chave desse texto, no nosso ponto de vista, é a proposta trazida pela autora de que “ultrapassar o conceito de crime para o de dano social permite à criminologia compreender o impacto das ações que não alcançam a definição de proibidas, ilegais ou criminosas” (BUDÓ, 2016, p. 3). Isso porque, a definição de crime é aquela utilizada pelo direito penal e não engloba esses comportamentos de mercado como, por exemplo, a degradação ambiental.

A título de exemplo, podemos citar dois casos emblemáticos de desastre ambiental ocorridos no Brasil, cometidos pela “A Vale”, uma das maiores mineradoras do Brasil e do mundo. Atualmente, essa empresa tem natureza privada e está a lista da Bolsa de Valores, devido ao seu trabalho com mineração, energia e siderurgia. Os desastres provocados por essa empresa ficaram conhecidos como “O caso Mariana” e “O caso Brumadinho”, e consistiram no rompimento de duas barragens da referida usina, provocando mortes e poluição de grande parte do território do estado de Minas Gerais.

É por isso que concordamos com as afirmações de Marília Budó no sentido de que é preciso que o discurso científico seja “objeto” da criminologia. E, para além disso, do direito. Isso porque, quem financia as grandes pesquisas são as grandes corporações, portanto, elas é que decidem o que será publicado e acessado pelas pessoas.

Para citar mais uma vez a referida autora:

O dano social aparece como um objeto de profundas possibilidades analíticas quando se pensa epistemologicamente a criminologia. Trata-se de permitir que as mortes mais numerosas e invisíveis possam aparecer, além de as vozes que estão silenciadas por detrás delas – de familiares de vítimas, de associações de afetados, de organizações não-governamentais, e mesmo de cientistas contrapostos à lógica do mercado –

possam recuperar a capacidade de emitirem um grito de resistência perante os gigantes sem nome e sem face que provocam tanto sofrimento. Garantir que a criminologia não perca os poderosos de vista sobretudo na relação entre Estados e Mercados, é o primeiro passo na compreensão desses danos gigantescos por eles causados, e, simultaneamente, na busca pelas alternativas a esse sistema. (BUDÓ, 2016, p. 7)

Ora, parece que os crimes cometidos pelas grandes corporações são a forma mais rápida de acabar com a sociobiodiversidade brasileira. No caso de Brumadinho e Mariana, indígenas, quilombolas, populações ribeirinhas e outros povos tradicionais são os principais atingidos por esses projetos e os maiores afetados pela destruição da natureza e de seus territórios.

A propósito, cabe lembrarmos o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) que há mais de 20 anos luta nacionalmente em defesa dos direitos dos atingidos e atingidas pelas barragens, em defesa da água e da energia e pela construção de um Projeto Popular. O MAB vem chamando a atenção para as consequências dos crimes acima referenciados. Entretanto, parece que até agora, ninguém o escutou, o que revela um grande descaso do direito – sobretudo na pesquisa e extensão jurídica – para com as pessoas atingidas.

É a partir desse cenário que percebemos que o Direito cada vez mais se distancia da realidade sociobiodiversa brasileira, legitimando essas relações de poder e exploração da biodiversidade que compõe o país e, também, o extermínio dos povos tradicionais que aqui habitam.

Realizamos uma breve pesquisa no site da Plataforma Sucupira e encontramos a informação de que, atualmente, no Brasil, temos 117 cursos em 109 programas de pós-graduação em direito, avaliados e reconhecidos pela Capes. Desses 117 cursos, 106 são mestrados acadêmicos, 11 são mestrados profissionais e 42 são doutorados acadêmicos. Esses são os dados coletados em 06 de março de 2018.

Em 2017 foi publicada a avaliação do quadriênio 2013-2016. Nessa ocasião, existiam no Brasil 99 programas de pós-graduação, 33 em instituições públicas e 66 em instituições privadas; 4 programas na Região Norte, 16 na Região Nordeste, 8 na Região Centro-Oeste, 30 na Região Sul e 41 na região Sudeste.

Dos 109 programas de pós-graduação em direito, 107 foram criados depois de 2010, 1 em 2005, 2 em 2003, 1 em 2000, 1 em 1999 e 1 em 1971. O que nos leva a pensar que até 2010 praticamente não existiam pós-graduados em direito no Brasil. Por um lado, é interessante perceber que há cerca de 9 anos a qualificação dos juristas tem melhorado. Isso porque, na pós-graduação abandona-se aquela busca apenas pela boa técnica dogmática. As grades curriculares das pós-graduações, em sua maioria, permitem que os juristas possam voltar-se à reflexão, a problematização; permite que os juristas possam voltar-se aos problemas epistemológicos do

direito, que ultrapassam os limites das grades curriculares da graduação. Isto parece formar um horizonte de possibilidades mais positivo.

No entanto, a partir da análise do nome das áreas de concentração, nenhum programa apresenta o termo “sociobiodiversidade” especificamente, e apenas 8 apresentam um ou mais dos seguintes termos: “direito ambiental”, “desenvolvimento sustentável”, “globalização”, “direito agrário”, “direito e sustentabilidade” e “direito agroambiental”. Isso quer dizer que, ainda que essa tenha sido uma análise superficial, apenas 7,3% dos programas de pós-graduação em direito tratam, em suas áreas de concentração, de temas próximos ao conceito de sociobiodiversidade. Por fim, quanto aos demais programas, as áreas de concentração estão alicerçadas em temas como direito privado, direito empresarial, direito processual e direito internacional.

Esses dados evidenciam que, de longe, a sociobiodiversidade não é um tema central nas pesquisas acadêmicas dos (as) juristas. E o que traçamos acima serve como justificativa para isso: a sociobiodiversidade, ou seja, a diversidade cultural e biológica ainda não compõe a pauta dos debates acadêmicos e não é “objeto de pesquisa” do campo do direito.

Por outro lado, é interessante perceber que 43 dos 109 programas tem, nos títulos das áreas de concentração, os termos: “constituição”, “direitos fundamentais”, “direitos humanos”, “políticas públicas”, “democracia”, “direitos individuais, coletivos e difusos”, “acesso à justiça”, “cidadania” e “direitos da personalidade”. Embora esses temas não tenham uma relação “direta” com a sociobiodiversidade, é possível que muitas pesquisas realizadas dentro desses programas tenham uma relação muito comprometida com a sociobiodiversidade brasileira. A propósito, cumpre lembrar que é na Constituição Federal que está positivado o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e à diversidade cultural, por exemplo.

Disso podemos tirar três conclusões: em um primeiro momento, é lamentável que apenas 7,3% das áreas de concentração dos programas de pós-graduação em direito no Brasil tratem da sociobiodiversidade, sobretudo diante de todos os problemas relacionados à diversidade cultural e biológica; e em um segundo momento, é positivo perceber que a grande maioria das áreas de concentração estão comprometidas com os temas ligados à constituição; entretanto, isso nos leva a uma terceira conclusão: ter a maior parte dos programas de pós-graduação em direito relacionados a temas constitucionais, não é garantia de que tenhamos um ensino jurídico comprometido com a formação de juristas aptos à compreensão da sociobiodiversidade. Isso porque, a cultura dominante da técnica continua como hegemônica, impedindo que os (as) juristas desempenhem um papel que não seja o descaso, a “neutralidade” e a indiferença diante

dos problemas da sociobiodiversidade.

Dessa forma, parece que os mesmos entraves epistemológicos que impedem que as mudanças curriculares da graduação provoquem o rompimento do paradigma epistemológico dominante, são os mesmos entraves que impedem que as mudanças ocorram na pós-graduação, pois, apesar de os programas terem suas áreas de concentração voltadas para as temáticas constitucionais, em sua maioria as mudanças não parecem estar ocorrendo. Basta relembrar as citações que acima elencamos. Isto é, as mudanças ocorrem apenas em termos formais, no discurso; na prática, as coisas parecem continuar as mesmas, sem nenhum indício de mudança, revelando a insuficiência da formação de juristas.

Nesse contexto, é importante lembrar que os concursos públicos e o próprio exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) alimentam essa lógica de reprodução de conteúdos extremamente dogmáticos nas salas de aula dos cursos de graduação em direito. Não se estuda para conhecer algo, se estuda para ser aprovado, o que parece ser um atestado de falência do ensino jurídico, até mesmo porque, o referido exame parece muito mais uma lógica de reserva de mercado para advogados (as) do que uma verificação de quem possui capacidades mínimas para ser considerado com advogado (a), sendo esta uma das únicas categorias profissionais que exige prova como forma de obter prerrogativas para o exercício da profissão

Formam-se juristas sem reflexão crítica, preocupados em decorar conceitos e procedimentos técnicos. A lógica dos concursos está presente nas salas de aula exigindo determinadas abordagens conteudistas e um modelo de professor “piadista”. Se aqueles que procuram os cursos de Direito o fazem com a intenção de aprovação em concursos, lamentavelmente, afirma-se que o ensino jurídico está sendo vendido e, sobretudo, procura atender às necessidades dos consumidores desse mercado.

Esses problemas do ensino jurídico acabam, invariavelmente, desencadeando uma jurisdição precária e também insuficiente e em crise. Isso tem repercussão direta nas causas que são levadas à justiça para serem tratadas por juristas despreparados, reprodutores da lógica liberal iluminista. Angela Espíndola descreve muito bem essa situação. Veja-se:

O pensamento filosófico ocidental delineou a jurisdição e o Direito Processual modernos. A força do paradigma racionalista, com o respaldo da firme presença do princípio da separação dos poderes, do normativismo legalista e dos ideais liberais iluministas, revela o perfil da ciência jurídica e a sua resistência para conceber tutela que tenha natureza puramente preventiva, para além da função ressarcitória, reparadora e repressiva, voltada preponderantemente à atuação de direitos privados violados. Não há dúvidas de que tal resistência denuncia a distância abissal entre dizer o Direito e fazer o Direito, ou seja, entre a dogmática jurídica e a práxis jurídica, tão insistentemente denunciada por Baptista da Silva (2004). (ESPÍNDOLA, 2013, p. 70)

Uma forma mais “prática” de perceber essas mazelas são as decisões judiciais completamente distantes da realidade. Uma decisão judicial que renuncia à historicidade, que representa os ideais de um racionalismo focado na satisfação do binômio certeza/segurança em prol de uma sociedade excludente e concentradora do poder e continua a buscar, como bem expõe Cristiano Isaia, “em pleno século XXI, um paradigma estatal que se expressa enquanto meio transformador da realidade, o desvelar de verdades eternas” (ISAIA, 2012, p. 94.).

Essa crise não traduz exclusivamente as circunstâncias negativas que assolam o direito e o ensino jurídico como um todo – graduação e pós-graduação – mas, traduz também e, em especial, à consumação histórico-cultural de um sistema, ou seja, de um paradigma que domina. Em outras palavras, a crise representa o cenário de um paradigma que, antes em vigor, agora se esgotou, e reza por um novo paradigma, por um novo modelo de pensamento.

Nesse sentido, novamente, Angela Espíndola questiona:

Conhecemos as causas da crise da Jurisdição ou apenas sofremos os sintomas no Direito Processual, sem identificar as causas? A resposta terá como balizador a democratização do processo, a defesa de concretização dos direitos fundamentais e a cidadania democrática e participativa. A democratização do processo passa pela idealização de uma jurisdição sustentável. Não é suficiente reformar os códigos ou substituir os atuais por novos para que essa democratização aconteça. Um novo movimento de codificação não basta, não resolve os problemas (de estrutura) ligados ao acesso à Justiça, à concretização dos princípios e garantias constitucionais, à exclusão social e concentração de riquezas, para citar alguns. A refundação do Direito Processual e sua democratização envolvem a edificação de novas estruturas políticas, jurídicas e sociais mais adequadas aos desafios impostos pela sociedade do século 21. (ESPÍNDOLA, 2013, p. 70)

Podemos pegar como exemplo a própria história do ensino jurídico no Brasil. A mera alteração da grade curricular, da carga horária, inclusão e exclusão de disciplinas são insuficientes para causar uma ruptura epistemológica. O mesmo acontece, por exemplo, no caso da Constituição Federal em garantir a todos o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Estar na lei não é suficiente para que haja mudança paradigmática. Precisamos, na verdade, causar uma revolução que gere um novo paradigma, mais consciente e próximo da realidade.

A atual perspectiva da jurisdição precisa adotar uma postura em que os seres humanos possam compreender a própria realidade e a realidade do outro também, reconhecer-se não somente na sua individualidade, mas um reconhecimento comunitário da própria pessoa e de sua dignidade. Necessita-se de uma concepção da jurisdição, da função judicial e do papel do juiz que atravesse, necessariamente, pela compreensão da própria realidade sociobiodiversa do país; uma jurisdição que coloque os juristas a par de seus compromissos sociais, passando pelo

reconhecimento comunitário (ESPINDOLA, 2013).

Angela Espíndola apresenta uma importante alternativa a essa situação, no âmbito jurisdicional: refundar a jurisdição. Segundo ela:

Desse modo, mais que reformar o direito processual, é preciso repensar. Quiça, refundá-lo. E só é possível repensar algo, não partindo do acervo das certezas já dadas e das questões e princípios que as produziram, mas a partir do questionamento. Só assim o direito processual poderá despertar do sono dogmático e ver-se para além de mera técnica, simples procedimento, ver-se para além das suas escolhas e de seus compromissos. (ESPÍNDOLA, 2013, p. 2115)

A ideia de refundação da jurisdição da autora referida vai ao encontro da nossa proposta de revolução do ensino jurídico. Entendemos que, antes de pensarmos a refundação da jurisdição, precisamos pensar na transformação da formação de juristas, pois somente assim será possível refundar a jurisdição. Precisamos mudar o atual paradigma epistemológico que está por trás de todas essas insuficiências apontadas até agora. É preciso pensar em uma transformação da consciência para uma consciência humanística e responsável, que valorize os saberes tradicionais, a biodiversidade e a diversidade cultural, a fim de que esses saberes marginalizados sejam acessados pelos juristas. Por isso acreditamos que o berço dessa mudança deve ser a formação dos juristas.

O papel do (a) professor (a) e os cuidados com a formação dos (as) mesmos (as), é vital nesse processo. Como vimos, o problema não está apenas nos cursos de direito, mas também no nível da pós-graduação lato e stricto sensu e, sobretudo, refletido no processo judicial.

Paulo Freire traz uma importante reflexão a esse respeito. Veja-se:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (FREIRE, 1996, s/n)

Ao compactuarmos com as ideias de Paulo Freire, afirmamos que é preciso, sobretudo, que os estudantes, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeitos também da produção do saber, tenham para si que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996).

Entendemos que a formação de juristas não deve ser voltada para somente uma possibilidade

de exercício da profissão. É preciso pensar na formação de jurista juiz, jurista advogado, jurista promotor, jurista defensor e jurista docente – aquele que contribuiu para a formação de todos os outros. Por isso, o seguinte questionamento aparece como uma grande questão a ser repensada: quem educa os educadores?

Vimos, ao analisar os programas de pós-graduação, que os educadores – docentes do campo do direito – estão sendo formados a partir das temáticas das áreas de concentração, ou seja, quase que em sua maioria a partir de temáticas relacionadas ao direito constitucional. Isso é ótimo, porém tem sido insuficiente para dar conta dos desafios que a sociobiodiversidade delega aos juristas.

A promoção do ambiente ecologicamente equilibrado representa um mecanismo para a concretização da dignidade da pessoa humana. Cabe ao Poder Judiciário assegurar qualidade nas suas decisões, tornando a prestação jurisdicional mais democrática, socialmente eficaz e comprometida com a realidade da sociedade brasileira. O Poder Judiciário desempenha posição essencial na democracia do país, na medida em que serve de instrumento para que a sociedade exerça controle da atuação da Administração, inclusive com o fim de tutelar o ambiente, culminando em um Judiciário proativo e protetivo.

A esse respeito, podemos afirmar que enquanto o direito e o ensino jurídico estão no centro, a sociobiodiversidade está na margem. O centro, como dito no capítulo primeiro, é o monastério dos sábios. É nesse lugar onde ficam os juristas e o direito, presos pelo paradigma epistemológico dominante, pela dogmática, desconhecedores da realidade, meros consumidores da lei. O monastério dos sábios pode ser entendido como uma espécie de comunidade científica onde habitam os juristas. Só estes conhecem o discurso do monastério, ou seja, somente os juristas conhecem as verdades que estão por trás do discurso jurídico.

Os exemplos concretos aqui trazidos a fim de evidenciar como o imaginário dos (as) juristas opera são dramáticos, e os seus efeitos extremamente negativos. Como vimos, a maioria dos juízes assume o mito da democracia racial, criando uma grande barreira de resistência aos avanços na conquista de direitos por parte das minorias. Em outros casos, ainda, como vimos, os juízes criminais estão presos a uma mentalidade de que a prisão é a melhor resposta ao crime, raramente condenam réus a qualquer das chamadas penas alternativas, apesar da terrível realidade das prisões brasileiras. Além disso, podemos perceber o quanto os crimes cometidos por poderosos permanecem sem solução, como é o caso da execução de Marielle Franco, desastre de Brumadinho, etc. Os casos que envolvem feminicídio também servem como exemplo, pois são raras as situações em que o homicídio de mulheres é percebido como uma

violência de gênero e, portanto, feminicídio.

Diante dessas barbáries, o que precisamos é de uma espécie de revolução epistemológica para que os juristas saiam do centro, libertem-se do monastério e passem a transitar pela margem, onde se encontra a sociobiodiversidade. Isto é, ao saírem do centro e transitarem pela margem, possibilitarão que essas barreiras que separam o centro da margem sejam destruídas a partir de um movimento de harmonia entre os saberes existentes nesses locais que, ao fim e ao cabo, poderão ocupar um mesmo espaço de debate.

É nesse contexto que a proposta de um ensino jurídico polifônico emerge. As várias vozes da sociobiodiversidade, por não se enquadrarem no padrão, portanto, acabam sendo marginalizadas. Nesse sentido, a proposta de um ensino jurídico polifônico recupera as vozes marginalizadas, trazendo-as para o centro, legitimando-as. Essa proposta será melhor desenvolvida no capítulo seguinte.

4. A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UM CENÁRIO POLIFÔNICO



Figura 2

Tudo o que vimos até agora nos faz compreender no que consiste a crise do ensino jurídico no Brasil. Podemos afirmar que os motivos da dita crise existem desde que os primeiros cursos de direito surgiram no país. Na verdade, podemos dizer, inclusive, que essa crise não é própria e exclusiva do direito, trata-se de uma crise do paradigma epistemológico dominante, o qual já não é mais suficiente e nunca foi suficiente para dar conta da realidade.

Muito pelo contrário, na intenção de universalizar e singularizar saberes e experiências culturais e biodiversas acabou por marginalizar pontos de vista distintos do paradigma, para fazer menção à tirinha de Alexandre Beck acima trazida e que muito bem ilustra e anuncia o que trataremos nesse último capítulo.

Com isso, podemos dizer que nós juristas não estamos preparados para enfrentar os desafios colocados pela realidade brasileira, mais especificamente pela sociobiodiversidade. Isso porque, na nossa formação, não somos levados a refletir sobre essa realidade e, também,

quase não temos contato com o que chamamos de “humanização”. Somos formados a partir de disciplinas extremamente dogmáticas e técnicas, ministradas por professores que só reproduzem aquilo que está nos manuais de direito.

Dessa forma, ao questionarmos nosso papel nesse cenário, entendemos que precisamos trabalhar a nossa formação. É na formação de juristas preparados para os desafios da sociobiodiversidade que a crise do ensino jurídico poderá trazer um novo paradigma para a formação de juristas engajados e comprometidos com a sociobiodiversidade, com a diversidade cultural e biológica e com os inúmeros saberes que existem em nosso país. Para tanto, entendemos que isso poderá acontecer a partir de um ensino jurídico polifônico, onde não haja vozes que se sobressaíam, mas onde todas as vozes, juntas, componham uma nova forma de ver e encarar a realidade.

É sobre isso que trataremos nesse último capítulo sem, contudo, pretendermo-nos absolutas e únicas na tentativa de encontrar alternativas plausíveis para essa mudança paradigmática que há muito tempo já é pauta de discussão e trabalhos científicos. Em um primeiro momento trataremos do conceito de polifonia e, em seguida, da possível relação deste conceito com as “epistemologias do Sul”.

4.1. ENSINO JURÍDICO POLIFÔNICO

Os índices de desigualdade, exclusão social e degradação ecológica mostram que herdaremos herdamos da modernidade somente promessas. Os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade não passam de mais uma fantasia jurídica, assim podemos dizer, para usarmos a expressão de Warat (1992). Essa nova forma de hierarquia estabelecida, de uma sociedade extremamente individualista, coloca todos (as) juridicamente iguais, pois assim podem ser igualmente dominados (as), facilitando o exercício do poder de poucos sobre muitos.

O rompimento do senso comum teórico dos (as) juristas requer o alargamento dos horizontes de interpretação dos (as) juristas, para que as vozes da sociobiodiversidade sejam, de fato, ouvidas e não somente – e quiçá – exploradas. Isto é, romper com o atual paradigma que assola a formação de juristas, motivados (as) pela esperança de que o direito possa ser um caminho para a transformação social, é voltar o olhar para grupos e classes socialmente oprimidas, que lutam contra a opressão, a exclusão, a discriminação, a destruição de biodiversidade. Essa é uma tarefa urgente para o direito, pois, como diz Boaventura de Souza Santos, “à medida que recorrer a lutas jurídicas, a atuação desses grupos tem devolvido ao direito o seu caráter

insurgente e emancipatório” (SANTOS, 2007, p.7). Nesse momento, cabe-nos questionar se o direito pode ser emancipatório. Para Boaventura de Souza Santos (2010, p. 59) “a caracterização da crise do paradigma dominante traz consigo o perfil do paradigma emergente”. Isto é, os sintomas da crise do direito e ensino jurídico – crise do paradigma dominante – já trazem consigo o perfil do paradigma emergente, qual seja: inclusivo, mais justo, que possa dar voz aos saberes tradicionais, que não invisibilize as identidades, que rompa com a lógica da exploração da biodiversidade – plantas, animais, mulheres, negros, indígenas – e que possa, sobretudo, preparar os (as) juristas para a compreensão da sociobiodiversidade. Além do mais, a dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais não faz mais sentido, segundo o autor (SANTOS, 2008, p. 61). Isso porque, a partir do paradigma emergente, o desenvolvimento das ciências naturais demonstra que os obstáculos ao conhecimento científico da sociedade e da cultura são condições do conhecimento em geral, transcendendo a essa dicotomia, a qual é caracteriza marcante do paradigma vigente, como vimos anteriormente. A superação dessa dicotomia, portanto, tende assim a revalorizar os estudos humanísticos.

Nesse sentido, nossa proposta – e acreditamos muito nela – tem sua origem na transdisciplinariedade. Esta, em um primeiro momento, pode ser considerada como um passo além da interdisciplinariedade, a qual é considerada um passo além da multidisciplinariedade. Hoje, o que temos nos cursos de graduação em direito é a multidisciplinariedade – ou seja, cada disciplina permanece com a sua metodologia e sua independência perante as outras. Trata-se, em outras palavras, da fragmentação do conhecimento, típico do paradigma epistemológico dominante, advindo com a modernidade.

A interdisciplinariedade, por sua vez, diz respeito ao intercâmbio mútuo e interação de diversos conhecimentos de forma recíproca, permanecendo os interesses próprios de cada disciplina, as quais buscam as soluções através do diálogo com outras disciplinas. Alcançar a interdisciplinariedade é o primeiro passo para se chegar à transdisciplinariedade. Como vimos anteriormente, o “ensino jurídico interdisciplinar” e a articulação de saberes são os pilares da última resolução do CNE/CES, que trata do ensino de graduação em direito, sob o nº 635 de dezembro 2018.

A transdisciplinariedade, nesse contexto, parece ser mais próxima daquilo que esperamos e pelo que lutamos quando falamos em formação de juristas no Brasil, ainda que essa não seja uma tarefa fácil. Podemos dizer que a transdisciplinariedade é uma etapa além da interdisciplinariedade porque não atinge apenas os diálogos entre as disciplinas. Ao contrário disso, ela situa essas relações no interior de um sistema de total interação entre os saberes e as

várias ciências, não havendo fragmentação do conhecimento.

Segundo Edgar Morin,

A complexidade e a transdisciplinaridade permitem reencontrar os problemas fundamentais e globais. Eles são cada vez mais globais por terem uma dimensão planetária. Mesmo um acontecimento local tem repercussão sobre o planeta e aquilo que acontece no planeta repercute no particular. Além disso, todos esses problemas, que são fundamentais e globais, agravam-se. O conhecimento que nos foi ensinado não nos torna capazes de tratá-los. Ao contrário, permite-nos separar coisas que devem estar ligadas. Logo, há uma necessidade vital para cada um, para todos, de seguir esse caminho que pode nos levar a uma reforma do pensamento, inseparável de uma reforma do ensino. (...) Na realidade, nós sabemos que a transdisciplinaridade não é o saber total, é uma aspiração a um saber menos particular. (...) Dito de outra maneira, precisamos de uma cultura que permita abrir-se aos diferentes tipos de conhecimento. (MORIN, 2007, p. 26-27)

A definição de transdisciplinariedade de Edgar Morin tem raízes no pensamento complexo, o qual funciona como uma espécie de lente pela qual estamos percebendo os sistemas e as situações relacionadas à formação de juristas no Brasil. Além do mais, cabe destacar, que nosso objetivo não é fazer um estudo aprofundado acerca dos conceitos de “transdisciplinaridade”, muito embora defini-lo brevemente seja crucial para darmos seguimento à nossa proposta.

Nosso diálogo com Edgar Morin pode, portanto, ser compreendido como essencial para que possamos entender e, também, fazer “epistemologia transdisciplinar”. Uma vez que é imprescindível referenciar o autor ao falar de transdisciplinariedade e ensino, tendo em vista suas ricas contribuições. Nesse sentido, o referido autor afirma que é necessário, para promover a transdisciplinaridade, um novo paradigma que permita romper com os domínios científicos vigentes, fazendo com que os saberes se comuniquem entre si, sem que sejam reduzidos, marginalizados e silenciados (MORIN, 2000, p. 40).

A transdisciplinaridade, portanto, pode ser entendida, segundo Pêpe e Hidalgo especificamente para o direito como o:

(...) locus privilegiado, onde os saberes se encontram em uma significação no mundo, o qual está sempre em transformação, com a construção de sentidos autênticos que, no Direito, exige que o ensino jurídico volte o seu olhar à sua capacidade de transformação. (PEPE; HIDALGO, 2013, p. 248)

Transformação esta para “projetar no mundo prático uma transformação social de respeito aos valores comunitários de solução de conflitos, e não seu acirramento, numa microrrevolução a partir de nós mesmos, atores do processo/projeto educacional” (PEPE; HIDALGO, 2013, p. 248).

Na Carta da Transdisciplinaridade, adotada no Primeiro Congresso Mundial de

Transdisciplinaridade, ocorrido no Convento de Arrábida, em Portugal, em 1994, em seu artigo 3º, está escrito o seguinte:

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade. A transdisciplinaridade não procura a mestria de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa. (CETRANS, 1994, p. 2)

Podemos dizer que a transdisciplinaridade é um estágio posterior à interdisciplinaridade, pois não se apresenta como um simples conjunto de conhecimentos ou um novo modo de organizá-los. Ao contrário disso, consiste não apenas na interação existente entre duas ou mais disciplinas, mas em uma postura de respeito pelas diferenças culturais, de solidariedade e integração à natureza; é o caminho a ser percorrido para a emergência de um novo paradigma epistemológico e, dessa forma, um novo modelo de ensino jurídico comprometido com a realidade sociobiodiversa do Brasil.

Dito isso, com o intuito de demonstrar a importância da transdisciplinaridade e, sobretudo, fazer transdisciplinaridade aqui e agora, é que encontramos, na obra do linguista Mikhail Bakhtin uma possível alternativa à crise do paradigma epistemológico dominante na área do direito. Essa, com toda a certeza, não é a única e nem a mais importante alternativa, trata-se apenas de uma aposta, a partir daquilo que nos move, daquilo que acreditamos e daquilo que sentimos fazer sentido no momento. Dessa forma, nos cabe fazer a ressalva de que nossa proposta não se pretende absoluta. E, por fim, ressaltamos que não pretendemos fazer uma análise enquanto pesquisadores de estudos linguistas, trata-se de um recorte feito de um conceito com aplicabilidade em outra área. Nossa missão e objetivo aqui é mostrar o quanto a concepção de polifonia pode contribuir para a formação de juristas no Brasil, como uma possível alternativa à crise epistemológica.

Mikhail Bakhtin é um pensador russo reconhecido mundialmente por suas contribuições no campo dos estudos linguísticos por volta dos anos 1960. Ele é considerado o criador de uma nova teoria sobre o romance a partir do conceito de “romance polifônico”, ao analisar criticamente a obra de Dostoiévski no texto de título *Problema da poética de Dostoiévski*, publicada em 1929 e cuja versão definitiva é de 1963, dedicando-se a demonstrar a grande contribuição dos escritos de Fiódor Mikhailovich Dostoiévski. Este, por sua vez, foi um escritor russo do século XIX, considerado um dos maiores romancistas de todos os tempos. É considerado, também, um dos precursores do existencialismo. Escreveu novelas, contos e romances que são lidos e estudados até hoje devido a sua maneira peculiar de retratar a realidade

particular de cada uma de suas personagens, provocando identificação entre elas e os leitores de suas obras.

É na obra *Problema da poética de Dostoiévski*, especificamente, que entendemos o conceito de “polifonia” cunhado pelo autor. Esse conceito passou a ser usado pelo autor para compreender Dostoiévski. O chamado “canto polifônico”²², ganhou força na Idade Média tardia e no Renascimento, “transcendendo a esfera profana e invadindo os rituais sacros, diferencia-se do canto monofônico, em que há apenas uma voz”, segundo André Karam Trindade e Henriete Karam (2018, p. 53).²³

De acordo com as palavras do próprio autor,

No romance polifônico de Dostoiévski, o problema não gira em torno da forma dialógica comum de desdobramento da matéria nos limites de sua concepção monológica no fundo sólido de um mundo material uno; o problema gira em torno da última dialogicidade, ou seja, da dialogicidade do último todo. Já dissemos que, nesse sentido, o todo dramático é monológico; o romance de Dostoiévski é dialógico. Não se constrói como todo de uma consciência que assumiu, em forma objetificada, outras consciências, mas como o todo da interação entre várias consciências, dentre as quais nenhuma se converteu definitivamente em objeto da outra. Essa interação não dá ao contemplador a base para objetificação de todo um evento segundo tipo monológico comum. (BAKHTIN, 2018, p. 2)

Relações dialógicas são um fenômeno mais amplo do que relações de diálogo. Essa concepção dialógica da língua, linguagem e até mesmo da vida, é essencial no campo da linguagem, a interação com o outro é inevitável. Diante disso, compreender no que consiste essa relação dialógica é fundamental para compreender a obra de Mikhail Bakhtin.

O pensamento desse autor é desenvolvido sob a ótica da alteridade para conceituar o dialogismo, o qual alude ao permanente diálogo entre os diversos discursos que circulam na sociedade, devendo, por isso, ser visualizado e reconhecido como elemento responsável pela instauração da natureza interdiscursiva da linguagem.

Para Fiorin (2008, p. 25), os diálogos podem ser contratuais ou polêmicos, apresentar divergência ou convergência, aceitação ou recusa, conciliação ou luta, concerto ou desconcerto. Segundo esse autor, para Bakhtin, “(...) os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes

²²Em sua origem, designa uma técnica de composição musical que combina duas ou mais vozes preservando a melodia e o ritmo, de forma harmônica, de cada uma delas.

²³ André Karam Trindade e Henriete Karam são juristas que dedicaram alguns estudos considerando a relação entre direito e o conceito de polifonia. No direito esses estudos emergem do chamado “Movimento de Direito e Literatura”, o qual compromete-se com pesquisas que fomentam a relação entre o direito e outras áreas do saber, como forma de alargar os horizontes de interpretação dos(as) juristas. A esse respeito, escrevi, em parceria com o jurista Santiago Artur Berger Sito, o artigo intitulado *O ativismo judicial a partir de o Alienista, de Machado de Assis*, fruto do meu trabalho final de graduação, publicado na revista eletrônica da Rede Brasileira de Direito e Literatura. Disponível em: <<http://rdl.org.br/seer/index.php/anacidil/article/view/272/pdf>>

sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição” (FIORIN, 2008, p. 25). Quer dizer, nas relações dialógicas há sempre uma multiplicidade de consciências e vozes que participam do diálogo com as outras vozes em pé de absoluta igualdade, não são objetificadas, não perdem o seu “ser” como vozes e consciências autônomas.

Essas relações dialógicas estão totalmente presentes na literatura de Dostoiévski, pois, a catástrofe trágica dele sempre tem por base a desagregação solipsista da consciência do herói. Conforme Mikhail Bakhtin, “dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens principais *são*, em realidade, *não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante*” (BAKHTIN, 2018, p. 5). Por isso as obras desse autor são o fundamento para o conceito bakhtiniano de “polifonia”.

Podemos dizer que Mikhail Bakhtin deu o nome de “romance polifônico” a uma criação que é própria de Dostoiévski. Foi este quem criou o mundo polifônico, a partir de seus heróis, que, em vez de se destacarem de forma autônoma, afirmam a existência do outro, a individualidade do outro, sem que ela seja fundida com a sua própria realidade.

A polifonia acontece, então, quando há um equilíbrio entre as várias e diferentes vozes e consciências em diálogo. Para Bakhtin (apud TODOROV, 1981, p. 149), “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder, estar de acordo etc.” Nós, humanos, não somos seres isolados, o tu é condição de possibilidade para a existência do eu, o qual só existe enquanto abertura para o outro. Em outras palavras, podemos dizer que o romance polifônico permite a ocorrência do dialogismo; o romance polifônico é dialógico.

É nesse sentido que podemos perceber o quanto a ideia de polifonia de Bakhtin pode contribuir para a transformação do ensino jurídico. Ao trazermos esse conceito para o campo da formação de juristas, podemos entender o quanto nosso modelo tradicional de ensino é insuficiente para dar conta de todas as vozes que existem na sociobiodiversidade, e o quanto precisamos de um modelo de ensino jurídico polifônico.

Romper com esse modelo capitalista de ensino jurídico não é uma tarefa fácil. Só é possível a partir de uma mudança na estrutura epistemológica da formação de juristas. Inclusive, a respeito do capitalismo, é importante destacar que, para citar mais uma vez Mikhail Bakhtin:

(...) o mundo de Dostoiévski é a expressão mais pura e mais autêntica do espírito do capitalismo. Os mundos, os planos – sociais, culturais e ideológicos – que se chocam na sua obra tinham antes significado autossuficiente, eram organicamente fechados, consolidados e interiormente conscientizados no seu isolamento. Não havia uma superfície plana material, real para um contato real e uma interpretação entre eles. O

capitalismo destruiu o isolamento desses mundos fez desmoronar o caráter fechado e a autossuficiência ideológica interna desses campos sociais. Em sua tendência a tudo nivelar, que não deixa quaisquer separações exceto a separação entre o proletário e o capitalista, o capitalismo levou esses mundos à colisão e os entrelaçou em sua unidade contraditória em formação. (BAKHTIN, 2018, p. 20)

Nesse sentido, a proposta aqui levantada é tão possível quando necessária. O capitalismo, como o próprio autor disse, destruiu as identidades dos povos tradicionais, na intenção de universalizar as identidades. Isso é um dos grandes problemas enfrentados pela sociobiodiversidade atualmente, como mostramos nos capítulos anteriores.

Na obra de Dostoiévski, os elementos sumamente incompatíveis são distribuídos entre si por vários mundos, várias consciências e várias vozes plenas. São dados não em uma, mas em várias perspectivas equivalentes e plenas. Esses mundos, essas consciências e essas vozes, com seus horizontes que se combinam numa unidade superior de segunda ordem a qual chamamos de polifonia (BAKHTIN, 2018, p. 20).

Dessa maneira, a polifonia não exclui identidades e saberes próprios de cada ser, ao contrário, seu ideal preza pela autonomia de cada singularidade em harmonia com as demais. Não há, aqui, exclusão e marginalização de sujeitos – transformados em objetos. Há, por outro lado, a sua legitimação.

Pensar em um direito polifônico é pensar ao contrário da lógica atual, é pensar contra o atual paradigma que sustenta o ensino jurídico e o direito atualmente. A polifonia é o contrário do epistemicídio do qual falamos acima. Quer dizer, na polifonia não há supressão dos conhecimentos por um conhecimento alienígena; na polifonia não há missão colonizadora, que busca homogeneizar o mundo e acabar com as diferenças culturais.

Em 2005, em uma conferência na Universidade São Marcos, São Paulo, intitulada *Educação para a era planetária*, Edgar Morin afirmou que:

Educar para a era planetária significa que devemos nos questionar para saber se nosso sistema educacional está baseado na separação dos conhecimentos. Conhecimentos estes que as disciplinas separam, e não somente elas as separam, como tampouco comunicam. Nós aprendemos a analisar, a separar, mas não aprendemos a relacionar, a fazer com que as coisas comuniquem. (MORIN, 2005, s/n)

Podemos pensar, a partir disso, o quanto nosso sistema educacional é inadequado. No direito, principalmente, podemos parar alguns segundos para refletir sobre como são nossas aulas e logo vamos identificar que a separação dos conhecimentos se dá de diversas maneiras. A primeira delas pode ser a separação das disciplinas. Direito penal não se comunica com direito civil ou com direito tributário, por exemplo. As disciplinas mais técnicas se fundam no “seu

mundo” e na “sua realidade” ignorando que fazem parte de uma grande disciplina que é o direito do qual faz parte, ainda, de uma grande realidade social. Como se não bastasse essa separação dos saberes das áreas de conhecimento – por exemplo, direito não se comunica com medicina, que não se comunica com as artes, e por aí vai – ainda, dentro da própria área, há outra separação de conhecimento. As propedêuticas seriam uma ótima oportunidade para, dentro das salas de aula de direito, propor o diálogo com outras áreas do saber. Entretanto, ao seguirmos essa lógica do ensino de mercado, estritamente técnico e dogmático, desvalorizamos as riquezas dos saberes que as disciplinas propedêuticas como filosofia, sociologia, economia, etc, podem nos proporcionar. Estas são vistas como meros preenchimentos de grade curricular, desimportantes. Os (as) alunos (as) entram na faculdade já querendo ter o famoso contato com a “prática” que, para eles e para muito docentes, reside nas disciplinas técnicas, como se isso fosse, de fato, uma prévia da vida profissional dos (as) juristas pós faculdade. Obviamente, isso faz parte da fetichização do direito. É comum encontrarmos alunos (as) já nos semestres iniciais buscando comportar-se com o excesso de formalidade típico do direito. É como se isso proporcionasse certa autoridade, status de saber-poder. Também típico do direito.

Esses comportamentos estão dentro daquilo que acima referimos como “sentido comum teórico dos juristas”. Essa linguagem fetichizada do direito molda a auto-compreensão dos juristas. E, retomando Warat (1995, p.69), entendemos que “o exercício do pensamento não se faz senão através do exercício de autoridade de forma articulada com a produção e difusão do poder”. Falar, escrever, comunicar implica pertencer a uma comunidade cultural simultaneamente linguística e política, chamada, nesse caso, de monastério dos sábios. Os estudantes de direito, desde o início da graduação, buscam pertencer a essa comunidade.

Nessa busca, acabam acumulando as informações que lhes são passadas nas disciplinas mais técnicas, de forma distante da sua realidade. E, o que lhes resta é a repetição da dogmática “apreendida” em sala de aula, significando a demonstração de que aprenderam e que o objetivo do ensino foi alcançado. Dessa forma, o “bom aluno” do Direito se torna aquele que melhor repete a técnica e a dogmática. Com certeza, depois de graduado e já exercendo profissão, repetem o mesmo comportamento. Ou seja, são juízes (as), promotores (as), advogados (as), defensores (as) que contentam-se com repetições daquilo que receberam em sala de aula. Não há reflexão e pensamento crítico. Não há abertura para outros saberes.

O papel dos (as) docentes (as) aqui também é fundamental. Afinal de contas, se os (as) alunos (as) contentam-se em repetir aquilo que recebem, cabe, quem sabe, aos (as) docentes mudar aquilo que transmitem aos (as) alunos (as). Até mesmo porque, podemos dizer, os (as) docentes

(as) também encaram as disciplinas não-técnicas como desimportantes. Sentem-se “juristas melhores” quando dominam a técnica. É a mesma lógica do “bom aluno” de direito. Nesse caso, cabe a nós problematizarmos também o papel dos (as) docentes.

Por isso nossa pesquisa em programas de pós-graduação em direito se justifica tão importante. Os (as) educadores (as) são formados (as) na pós-graduação, portanto é na pós-graduação que está o ponto sensível da nossa formação. Como esperar que os (as) docentes dos cursos de graduação em direito, por exemplo, transmitam a seus (suas) alunos (as) os saberes da sociobiodiversidade se, em sua formação, eles não tiveram contato com esses saberes?

A realidade das pessoas que podem ter acesso a cursos de pós-graduação em direito no Brasil é uma realidade extremamente privilegiada. Salvo nas raras situações em que os programas de ações afirmativas permitem que pessoas pertencentes às minorias acessem a pós-graduação, o “público” que frequenta o ensino superior público de direito no Brasil, sabemos qual é: branco, heteronormativo, classe média (no mínimo), morador do centro, sem ter, sequer, noção da realidade que reside na margem. Isso explica, em grande parte, porque o direito muito mais exclui do que inclui.

Diante disso, Edgar Morin resume essa questão. Veja-se:

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada. (MORIN, 2012, p. 16).

A universidade, por excelência, não deve ser um espaço de exclusão, de poder e desvalorização de saberes. A universidade deve ser um espaço plural, onde haja o movimento de todos os saberes, onde estes co-existam e possam sair da margem e vir para o centro e, onde o centro possa se abrir e transitar pela margem. Não apenas um saber que seja dominante, mas todos saberes que sejam legitimados.

O direito, em especial, não pode ser uma disciplina de exclusão e reprodução técnica. O direito é ferramenta de luta, de inclusão, de dar voz, de proteger e assegurar direitos constitucionalmente estabelecidos. Por isso, não há como mudarmos a realidade do direito e do ensino jurídico sem pensarmos, sobretudo, na formação de docentes. Aqueles que transmitem o conhecimento não o devem fazer de maneira a, simplesmente, reproduzir o que leram nos manuais.

Assim como a polifonia, a educação também é dialógica. A respeito disso apoiamos-nos nas

ideias do educador Paulo Freire²⁴ (1982, p. 53), ao afirmar que a “educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante. Na medida em que ele dialoga com os (as) educandos (as), deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre”²⁵. Por isso, educadores, nesse caso, docentes de cursos de graduação em direito, precisam preocupar-se sempre com a sua formação permanente. O lugar privilegiado que ocupam dentro da organização de construção e produção do conhecimento é propício para a conquista de espaços onde as vozes da sociobiodiversidade possam entrar e dialogar.

É pelo diálogo que se acessa a dimensão crítica e transformadora do ensino jurídico. É pelo diálogo que os saberes vão se entrelaçando, harmonizando e, conseqüentemente, é pelo diálogo que a sociobiodiversidade passa a ser pauta de discussões acadêmicas, compondo a essência das (os) juristas, como fundamento de uma educação emancipadora.

A educação, para Paulo Freire, é um processo pelo qual as pessoas estão sempre em construção de si, a partir das relações que mantêm entre si e o mundo. Essas relações, a partir do diálogo entre educador (a) e educando (a), vão construindo a consciência socioambiental, pela qual o aluno pode ir se percebendo como sujeito do processo educativo como também da sociedade em que vive. Assim, para Loureiro (2003, p. 43), uma educação socioambiental transformadora tem íntima relação com o processo de conscientização dos sujeitos: “busca compreender e teorizar a atividade humana, ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos”.

O que importa, ao fim e ao cabo, é transformar a atual realidade do ensino jurídico no Brasil. Isso é possível pela consciente tarefa de aproximação com a realidade sociobiodiversa do país, modificando a materialidade e revolucionando a subjetividade das pessoas. Numa sociedade democrática como é o Brasil – ao menos, pretende-se – a administração da justiça só será, de fato, legitimada pelas pessoas, se for conhecida e reconhecida por elas. Essa aproximação, por exemplo, pode fomentar programas de cunho pedagógico, debates sobre temas jurídicos importantes para a sociedade e diálogos entre os órgãos de justiça e os vários atores sociais (SANTOS, 2007, p. 83).

²⁴Em que pese não ser o nosso foco estudar educação em um sentido amplo, as contribuições de Paulo Freire vêm muito bem a calhar quando pensamos a formação de juristas.

²⁵ Cabe deixarmos registrado que utilizarmos a palavra “claro” no sentido de “tornar claro”, “esclarecer”, “tornar nítido” alguma “coisa”, estaríamos utilizando uma palavra um tanto quanto racista, uma vez que, se não está “claro”, não é inteligível, é obscuro e negativo. Entretanto, por entendermos importantes as palavras de Paulo Freire na referida situação, mas, também, para não passar despercebida a reflexão sobre o quanto nossa linguagem é racista, deixamos aqui o registro.

É nesse sentido que, para se atingir a proposta de um ensino jurídico polifônico, os (as) docentes precisam ser ousados (as) e assumir a história de sua formação, redimensionando a sua prática cotidiana. E, assim, buscar um ensino jurídico polifônico que seja capaz de construir uma nova epistemologia, transdisciplinar, comprometida com a realidade sociobiodiversa.

Nas palavras de Paulo Freire (1980), exercer a relação dialógica entre professores (as) e alunos (as) a, numa práxis rica em criticidade, criatividade, problematizações e curiosidades. Na obra *Pedagogia da autonomia*, o referido autor não objetiva construir um tratado sobre a autonomia ou pedagogia, mas trazer algumas reflexões a respeito da prática educativa. A partir dessa obra podemos dizer que há um conjunto de saberes que são fundamentais para a constituição da autonomia, em primeiro lugar, dos (as) próprios (as) educadores (as) e educadoras. Isso porque, segundo o referido autor, a partir dessa prática é possível que os alunos e alunas se tornem autônomos (as). Para tanto, como já referido acima, não devemos pensar a partir de uma dicotomia entre natureza, mundo humano e cultura. Não são conceitos em oposição, ao contrário, nós, humanos, com nossa cultura, fizemos parte da natureza. Essa premissa, inclusive, recordemos, está no conceito mesmo de sociobiodiversidade.

Para citar, mais uma vez, Paulo Freire (1980a, p. 84):

O diálogo não pode existir sem esperança. A esperança está na raiz da inconclusão dos homens, a partir da qual eles se movem em permanente busca. Busca em comunhão com os outros. [...] O verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo em evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos.

Nesse sentido, então, necessitamos de uma formação de juristas para a sociobiodiversidade baseada no diálogo de saberes – um ensino jurídico polifônico, portanto. Uma educação para a construção de um direito sustentável, diverso e transformador da realidade; uma educação para a participação, a autodeterminação e a autotransformação; uma educação que permita recuperar a ideia de que os seres humanos estão inseridos na natureza enquanto parte desta, não dela separados.

Nós, juristas, não temos uma posição neutra no mundo. Ao contrário disso, somos sujeitos históricos e temos um compromisso com a sociedade. Freire (2004, p. 99) chama a atenção para o discurso ideológico da neutralidade educativa e do risco da postura neutra dos (as) educadores: “Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação”.

Sabemos que a escola é um dos principais aparelhos ideológicos do Estado. Nesse aspecto, podemos destacar que as escolas de Direito podem ser consideradas como um desses principais instrumentos tendo em vista que são nessas escolas que foram-se os (as) integrantes de um dos três poderes basilares do Estado, qual seja o poder judiciário. Ora, é nesses espaços que deve haver o diálogo entre os diversos saberes, para que as injustiças não continuem sendo reproduzidas pelos (as) juristas e o direito possa, então, ser transformado e transformador dessa realidade.

Deste ponto de vista, nossa posição privilegiada para transformar a realidade, para nela intervir, recriá-la deve ser, de fato, muito bem aproveitada, pois devemos usá-la para dar voz àqueles e àquelas que não podem estar aqui hoje falando da sua história, das suas dores, dos seus desejos e suas necessidades. O direito precisa, urgentemente, de juristas comprometidos com sua missão de dar voz, de incluir e fazer a diferença frente a tanta desigualdade e opressão que – só cresce – no Brasil atualmente.

4.2. POLIFONIA EPISTEMOLÓGICA

Quando afirmarmos que o direito tem um importante papel na transformação da realidade, podendo, inclusive, ser uma via para a emancipação da própria sociobiodiversidade, dissemos que esse movimento seria possível a partir de um direito e ensino jurídico polifônico. A concepção de polifonia ora adotada pressupõe a transdisciplinariedade, a harmonia entre saberes e consciências advindos da sociobiodiversidade. Isso porque, entendemos que devido às resistências epistemológicas do paradigma epistemológico dominante, o atual processo de formação de juristas tem sido insuficiente para preparar os (as) juristas para a compreensão da sociobiodiversidade. Quer dizer, juristas são meros reprodutores da lógica de mercado, da exploração, da repetição daquilo que é considerado como sendo “científico”, completamente despolitizados e distantes da realidade sociobiodiversa do Brasil.

Sobre isso, recorreremos, mais uma vez, a Boaventura de Sousa Santos (2007)²⁶, o qual coloca o ensino jurídico como requisito para a revolução democrática da justiça, pois a complexidade social estabelece um novo contexto que exige novas reflexões para a prática e a teoria jurídica.

²⁶ Boaventura de Souza Santos, em seu livro intitulado *Para uma revolução democrática da justiça*, trata especificamente do ensino jurídico como elemento fundamental para que uma revolução democrática seja possível. Reconhecemos que, conforme pode-se perceber no decorrer de nosso texto, o referido autor, a partir de muitas de suas obras, oferece o aporte teórico para sustentarmos nossas ideias e alternativa aos problemas do direito e ensino jurídico.

Segundo o autor, a formação jurídica “assume uma importância central, não só no aumento da eficácia do sistema judicial como na transformação do mesmo” (SANTOS, 2007, p. 54), e que venha a gerar uma “consciência complexa, feita da dupla aspiração de igualdade e de respeito da diferença” (p. 55).

Recordemos que os cursos de direito estão marcados por uma prática educacional que Paulo Freire denominou de “Educação Bancária”. Nesta, os (as) alunos (as) são ‘depósitos’ nos quais os (as) professores (as) vão debitando as informações, que, em seguida, serão arquivadas. Nesse contexto, os (as) discentes não passam de receptores (as) das informações, devendo repeti-las literalmente, como forma de demonstrar que se “aprendeu” o conteúdo, recebendo o *status* de bom (oa) aluno (a) (SANTO, 2007, p. 58).

Ao compreendermos que cada elemento de uma totalidade histórica é uma particularidade a qual se move dentro de um conjunto, mas têm ou melhor, deveria ter, uma autonomia, podemos afirmar que esse movimento deve articular os elementos heterogêneos e descontínuos numa estrutura histórico-social. Quer dizer, essa estrutura não pode ser fechada e individualista, portanto. Sendo assim, é necessário considerar que esses elementos da totalidade têm necessidades, desejos, intenções, opções, decisões e ações constantemente em jogo. (SANTOS, 2008, 79). Daí a necessidade de um ensino jurídico polifônico e transdisciplinar. E a questão que se apresenta diante disso é: de que maneira o ensino jurídico pode ser polifônico?

Para respondermos a essa questão, a qual carrega a responsabilidade de ser a nossa proposta de alternativa à crise do ensino jurídico, precisamos lembrar que o cerne dessa crise – cuja existência não é exclusiva ao direito, mas, sim, à epistemologia como um todo – reside no paradigma epistemológico dominante, universalizante, explorador, excludente, considerando somente como saber legítimo e válido aquilo que parte do – lembrando a expressão utilizada por Aníbal Quijano – eurocentrismo, do homem, branco, cis, heterossexual e de classe média.

Nesse sentido, o paradigma epistemológico em crise deve dar lugar ao paradigma epistemológico emergente, cujo objetivo é a transdisciplinariedade para a inclusão das diversas vozes da sociobiodiversidade. Vozes, estas, que devem co-existir em harmonia, como na polifonia. Por isso, a proposta de uma “epistemologia polifônica” apresenta-se como uma – não a única ou absoluta – alternativa. É necessária a construção de um cenário polifônico a partir do ensino jurídico para que o direito possa ser uma via para a transformação social e, assim,

abandonar o insustentável e insuficiente tradicional modelo de formação de juristas.²⁷

Esse novo paradigma deve conceber o mundo como um todo integrado, e não como partes dicotômicas ou desconectadas. Da mesma forma, um novo paradigma deve acabar com a lógica do patriarcado a qual é exercida pelas formas de exploração da natureza e dominação das mulheres, bem como não deve ser fundado em valores que subalternizem grupos e silenciem seus saberes.

O direito, pela via do ensino jurídico polifônico, deve abrir-se à ideia de que existem vários campos de saber e modos de conhecer que dialogam entre si, hipótese em que a voz de um não silencia a voz de outro. Podemos falar, aqui, em pluralização dos lugares e contextos, a fim de identificar a diversidade epistemológica do mundo e valorizar conhecimentos até agora desvalorizados.

Segundo a concepção de “ecologia profunda”, de Fritjof Capra, deve-se reconhecer a interdependência fundamental de todos os fenômenos, indivíduos e sociedades. Quer dizer, estamos todos (as) encaixados nos processos cíclicos da natureza, co-existindo e sendo interdependentes. O físico afirma que o uso do termo “ecologia” está associado a uma escola filosófica específica, a qual foi fundada pelo filósofo norueguês Arne Naess, no início da década de 70, com sua distinção entre “ecologia rasa” e “ecologia profunda”. (CAPRA, 1997, p. 17)

Ecologia rasa seria aquela antropocêntrica, a qual centraliza o ser humano como acima ou fora da natureza, fonte de todos os valores, sendo atribuído à natureza apenas o uso e a exploração. A ecologia profunda, por outro lado, não separa os seres humanos da natureza, reconhecendo o valor de todos os seres, sendo atribuído aos humanos apenas um dos fios que compõem a teia da vida. (CAPRA, 1997, p. 17)

A essência da ecologia profunda, portanto, consiste em questionarmos o “velho paradigma”. Para mencionar o próprio Fritjof Capra (1997, p. 17):

Portanto, a ecologia profunda faz perguntas profundas a respeito dos próprios fundamentos da nossa visão de mundo e do nosso modo de vida modernos, científicos, industriais, orientados para o crescimento e materialistas. Ela questiona todo esse paradigma com base numa perspectiva ecológica: a partir da perspectiva de nossos relacionamentos uns com os outros, com as gerações futuras e com a teia da vida da

²⁷ No mesmo sentido, Leonardo Boff, afirma: “Hoje estamos entrando num novo paradigma. Quer dizer, está emergindo uma nova forma de dialogação com a totalidade dos seres e de suas relações (...) em razão da crise atual, está se desenvolvendo uma nova sensibilização para com o planeta como um todo. Daqui surgem novos valores, novos sonhos, novos comportamentos, assumidos por um número cada vez mais crescente de pessoas e de comunidades. É desta sensibilização prévia que nasce um novo paradigma. (...) Começa já uma nova dialogação com o universo” (BOFF, 2000, p. 27).

qual somos parte.

A ecologia profunda, portanto, é capaz de transcender a racionalidade humana na origem limitada, determinista, autossuficiente e manipuladora herdada, sobretudo, do paradigma dominante. Isto é, pode ser compreendida como alternativa aos problemas de percepção da realidade sociobiodiversa, pois considera que a mudança do comportamento humano diante da natureza depende do reconhecimento de sua integralidade indissociável à natureza.

Outra escola filosófica mencionada pelo autor é o ecofeminismo, anteriormente mencionado quando tratávamos da sociobiodiversidade, o qual encara o conhecimento advindo das vivências femininas como uma das principais fontes de uma percepção ecológica da realidade. “As ecofeministas veem a dominação patriarcal de mulheres por homens como o protótipo de todas as formas de dominação e exploração: hierárquica, militarista, capitalista e industrialista” (CAPRA, 1997, p.18). Com isso, os estudos ecofeministas denunciam que a exploração da natureza, em particular, tem marchado de mãos dadas com a dominação das mulheres, ligando a história das mulheres com a história do meio ambiente.

Ecologia profunda e ecofeminismo estão em harmonia com aquilo que chamamos de “polifonia epistemológica”²⁸, a qual também anda de mãos dadas com as “epistemologias do Sul” que Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses apontadas como alternativa à epistemologia dominante. A propósito, sobre o conceito de “epistemologias do Sul”, afirmam que:

(...) as alternativas à epistemologia dominante partem, em geral, do princípio que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e creíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12)

O uso do termo epistemologias no plural, decorre do fato de concebermos a possibilidade de os vários campos de saberes e modos de conhecer comporem uma heterogeneidade de formas de conceber as relações sociobiodiversas. O conceito de “polifonia epistemológica”, portanto, pressupõe a existência de uma harmonia em as mais diversas epistemologias existentes no

²⁸ “Polifonia epistemológica” é um neologismo criado no presente trabalho, a partir dos estudos delineados, a fim de dar conta de uma pluralidade de epistemologias alternativas à epistemologia dominante, as quais consideramos como legítimos todos os saberes existentes na sociobiodiversidade, sem que a existência de um signifique a morte de outro. Pretendemos melhor desenvolver esse conceito em uma futura tese de doutorado.

mundo sociobiodiverso.

Pensar em um ensino jurídico polifônico exige que pensemos na existência uma polifonia epistemológica. Esta concepção, por sua vez, deve funcionar, assim como o conceito de “realidade sociobiodiversa”, como uma espécie de conceito normativo, norteador daquilo que buscamos e imaginamos ser um ensino jurídico polifônico, e o mais adequado dentro de um novo paradigma epistemológico.

Para tanto, precisamos pensar de que maneira o ensino jurídico tradicional transforma-se em polifônico a partir da perspectiva de uma polifonia epistemológica. Como possibilidade para isso, pensemos, por exemplo, na concepção de uma educação que manifeste uma visão plena sobre as questões do mundo, entendida como algo profundo, capaz de grandes transformações.

Nesse caso, podemos considerar a dimensão ambiental inserida na educação, promovendo uma percepção de mundo de forma integrada, e não como uma coleção de partes individuais. Dessa maneira, podemos falar em “educação ambiental”²⁹ como forma de compreender os problemas da sociobiodiversidade, ou seja, relacionados aos saberes subalternizados, de forma a incluir os próprios grupos subalternizados na resolução desses problemas. A perspectiva da educação ambiental não considera apenas os saberes sobre a problemática ambiental, mas, também, o reconhecimento de transformações dos seres que existem na natureza, as relações de poder, dominação e exploração seja da própria natureza, seja dos grupos subalternos.

Quando falamos em educação ambiental, não devemos compreendê-la como uma disciplina isolada no currículo das graduações em direito, mas, sim, uma dimensão transdisciplinar do conhecimento. Talvez essa hipótese, a curto prazo, somente seja possível em um nível de pós-graduação, tendo em vista que os (as) educadores (as) de graduação em direito passam pela pós-graduação em seu processo de formação. Dessa maneira, poderão transmitir para os (as) discentes essa dimensão transdisciplinar, polifônica, inclusiva dos saberes produzidos pelas identidades existentes na sociobiodiversidade.

De acordo com bell hooks, “é evidente que um dos muitos usos da teoria no ambiente acadêmico é a produção de uma hierarquia de classes intelectuais onde as únicas obras consideradas realmente teorias são as altamente abstratas, escritas em jargão, difíceis de ler e com referências obscuras” (HOOKS, 1994, 89). Nesse sentido, é necessário pensar em uma educação que tenha

²⁹ O conceito de educação adotado refere-se a uma concepção de educação no sentido amplo, sem fazer distinções metodológicas sobre educação, ou os recortes específicos de ensino, pesquisa e extensão.

uma prática libertadora, que não reproduza o status quo, que traga o pensamento crítico, reflexivo e desconstrutivo para a sala de aula. No campo do direito, percebemos o quanto as contribuições da referida autora fazem sentido, basta lembrarmos do perfil “do bom aluno”. Este, por sua vez, que recebe esse *status* é reconhecido pelo seu desempenho no exercício de repetição da letra da lei.

Todas as pessoas levam algum conhecimento para a sala de aula, há uma troca, por isso os (as) professores (as) não devem exercer o autoritarismo³⁰, devem participar da troca de conhecimento a partir de debates abertos. Num contexto de sociobiodiversidade, os (as) alunos devem ser incluídos em uma aula dialogada, a fim de que conheçam a diversidade epistemológica, em um espaço que os (as) próprios docentes criarão em sala de aula.

Isso é o que bell hooks chama de educação que liberta aos (as) alunos (as) como pessoas meramente passivas e engessadas. Segundo ela, só com uma “pedagogia engajada” será possível visualizar como as relações de poder interferem na educação. Perceba-se que o conceito de “pedagogia engajada”. Entende bell hooks, que a partir de uma pedagogia engajada “os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de auto-atualização que seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos” (HOOKS, 2013, p. 28).

Ainda sobre o papel dos (as) educadores (as), sob influência das obras de Paulo Freire, prossegue bell hooks:

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais. (HOOKS, 2013, p. 52)

Pensando em formação de juristas, entendemos a partir do que disse bell hooks, a importância de se reconhecer e pensar sobre essa relação entre docentes e discentes. É preciso considerar, também, dentro da lógica do ensino jurídico, os (as) docentes, por apenas reproduzirem a dogmática, não expressam suas críticas e não se comprometem com o pensamento reflexivo capaz de questionar a ordem posta. Isso porque, apenas reproduzem

³⁰ Entendemos que o conceito de autoritarismo não deve ser confundido com autoridade, a autoridade pode ser exercida até mesmo dialogicamente e participativamente. Sem autoridade, o (a) professor (a) corre o risco de perder o seu lugar. Autoridade pode significar simplesmente que a presença do (a) professor (a) existe no sentido de facilitar ou mediar uma reflexão coletiva, sem que isso seja autoritário.

aquilo apreenderam em sua própria formação enquanto juristas e enquanto docentes. Ou seja, podemos dizer que docentes do ensino jurídico funcionam como porta-voz da dogmática e da técnica.

Por isso, apostamos que as transformações no ensino jurídico e direito devem partir das pós-graduações. É preciso começar transformando a realidade de formação de professores do ensino jurídico. Como vimos a partir do diagnóstico obtido com a breve investigação que fizemos das áreas de concentração dos programas de pós-graduação em direito do Brasil, não há uma total discrepância entre as áreas e as garantias constitucionalmente estabelecidas, é verdade. E isso implica dizer que, formalmente – assim como nas grades curriculares dos cursos de graduação – não temos grandes problemas, pois parece que as mudanças legislativas ocorreram.

Entretanto, não podemos dizer que observamos na prática de juristas essas mudanças, pois cada vez mais as desigualdades sociais aumentam e o direito, como um todo, coloca-se cada vez mais em busca da “neutralidade” a qual causa um distanciamento com a realidade, condicionando os (as) juristas a ficarem presos (as) em sua “comunidade científica”, aqui chamada de “monastério dos sábios”.

A responsabilidade do ensino jurídico atualmente não deve ser com a formação de juristas que saibam decorar a legislação, que saibam os trâmites e a técnica de convencimento de juízes, que dominem a retórica ou que tenham um bom desempenho no exame da OAB. O direito é muito mais que isso, e sua importância não deve ser reduzida à fabricação de meros reprodutores da lei. A função social que é “reservada” para os (as) juristas na sociedade vai muito além disso. A formação de juristas deve se responsabilizar por um ensino que passe pelo diálogo de saberes entre docentes e discentes, procurando superar esse modelo tradicional em crise, sustentado por relações desprovidas de curiosidade e sensibilidade. Isso acaba instalando uma espécie de “burocracia” de ensino.

Esses diálogos, permitem que a o ensino jurídico possa tornar-se um processo dinâmico, preparador de juristas que possam perceber além da sua responsabilidade social, a realidade social das outras pessoas, capazes de interagir com o mundo e permitir que as diversas vozes possam eclodir na construção de uma sociedade mais harmônica.

Não há como prosseguir com um modelo de ensino jurídico que anule as relações entre seus sujeitos. O processo de formação de juristas deve ser compreendido como sendo uma ação concreta no mundo, feita por sujeitos concretos a partir de uma reflexão sobre a realidade para transformá-la. Por isso, antes de mais nada, é preciso pensar na conscientização dos (as)

docentes.

Para usar as palavras de Paulo Freire (1997, 105), “a conscientização supõe superar o estado de consciência semiintransitiva ou transitiva ingênua, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitologizada”. Por isso, a perspectiva do diálogo entre os saberes é tão importante. É a partir dela existe a possibilidade de termos consciência do nosso lugar de fala, como disse Djamila Ribeiro, e, também, tomaremos consciência das tantas outras particularidades de cada pessoas da natureza.

Nesse sentido, conforme afirma Paulo Freire:

Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador reconhecendo, o antes sabido (FREIRE, 1993, p. 119).

É a partir desse movimento dialético mencionado por Paulo Freire que podemos pensar a sua “teoria da dialogicidade” para uma educação libertadora em oposição ao “antidialógico”, subsidiado por uma “educação bancária”. Isso porque, nas palavras do próprio autor, “ensinar não é transmitir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p.47).

É dentro dessa relação dialógica que o (a) professor (a) ensina e aprende simultaneamente, de acordo com o que afirma Paulo Freire:

Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador reconhecendo, o antes sabido (FREIRE, 1993, p. 119)

Na educação dialógica docentes e discentes trocam conhecimento, compartilham saberes. Não há hierarquia entre um saber e outro, ou o silenciamento entre sujeito os sujeitos da relação. Ao contrário disso, ocorre a co-existência desses saberes, bem como nas relações polifônicas. Diante disso, podemos afirmar que a hipótese de uma educação dialógica é possível dentro de um ensino jurídico polifônico, uma vez que todas as relações polifônicas são dialógicas, de acordo com aquilo que foi dito por Mikhail Bakhtin quando tratamos desse conceito.

Nas relações dialógicas há uma multiplicidade e vozes que participam do diálogo, essa é a principal característica da polifonia. Do mesmo modo, na educação dialógica, há multiplicidade

de vozes que se conectam com as outras vozes em pé de absoluta igualdade. Isso leva as partes dessa relação pensarem criticamente, e a considerarem outras formas de saber.

É a partir dessas relações dialógicas, que surge a necessidade de uma relação dialógica que dê conta da diversidade social-cultural-biológica existente em nosso país. Nesse mesmo sentido, portanto, é possível pensar na necessidade de um ensino jurídico dialógico, ou melhor, polifônico. Isso tudo só é possível se o paradigma epistemológico dominante der lugar a um novo paradigma, qual seja investido de uma polifônica epistemológica, a qual deve, essencialmente, considerar o diálogo entre as diversas epistemologias existentes.

Essas diversas epistemologias existentes, formadoras da polifonia epistemológica, podem ser chamadas de “epistemologias do Sul”, para usar a expressão de Boaventura de Souza e Maria Paula Menezes. Em suas palavras:

As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (Santos, 2006). De uma ou outra perspectiva, os autores incluídos neste livro comungam dos objetivos das epistemologias do Sul mesmo que não designem como tal as suas investigações. Quase totalidade deles provém do Sul geográfico, da África, da América latina e da Ásia e, dentro de cada uma destas regiões, posicionam-se do lado do Sul metafórico, ou seja, do lado dos oprimidos pelas diferentes formas de dominação colonial e capitalista. (SANTOS; MENEZES, 2001, p. 13)

Essa proposta parte da constatação de que muito embora haja uma multiplicidade de culturas no mundo, a partir da modernidade imperou apenas uma forma de produção de conhecimento, a qual teve como base o modelo epistemológico da ciência moderna, ocasionando uma soberania epistêmica. Isso é o que chamamos de epistemicídio.

O epistemicídio, acabou silenciando esses diversos saberes suprimindo e desvalorizando as culturas. Nesse sentido, as epistemologias do Sul apresentam-se como uma proposta de superação do modelo moderno de pensamento, qual seja abissal.

Sobre isso, no texto intitulado *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*, Boaventura de Souza Santos afirma que, através de uma linha imaginária, polarizou-se o mundo entre Norte e Sul. Nisso, a divisão passou a ser entre o que existe do lado de cá da linha e o que existe do lado de lá da linha, sendo que, o outro lado da linha é sempre inexistente. Segundo SANTOS (2011, p. 24) “este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética”. Quer dizer, como característica fundamental do pensamento abissal temos a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha, o não diálogo entre um lado e

outro.

Podemos dizer que a manifestação estabelecida do pensamento abissal consiste no direito e no pensamento modernos. No primeiro, há uma linha de pensamento que separa o legar do ilegal, sendo estas as duas formas de existência diante da lei, no segundo, Veja-se:

Existe, portanto, uma cartografia moderna dual: a cartografia jurídica e a cartografia epistemológica. O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade. Juntas, estas formas de negação radical produzem uma ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna (SANTOS, 2010, p. 38).

A principal característica do pensamento abissal é, portanto, a lógica da exclusão, uma vez que se não há a possibilidade de co-presença dos dois lados da linha, um deles é excluído em prol da prevalência do outro. Ou seja, nega-se a existência de um dos lados da humanidade na medida em que afirma a existência de outro. Essa realidade, podemos dizer, é tão verdadeira hoje quanto no período colonial, perdurando por toda a modernidade, ainda que tenham ocorrido movimentações dessas linhas.

O Sul sempre foi o lado da linha a excluído, em prol da existência do lado Norte da linha. Com isso, tudo aquilo que tratamos nos capítulos anteriores sobre “pertencentes” ao sul, também fora excluído. Isto é, tudo aquilo que vimos até agora como objeto de exploração do Norte, só tem sua existência considerada para esta finalidade. Nisso, incluímos a sociobiodiversidade e todas as relações por ela permeadas.

Como forma de superação de superação da lógica abissal, Boaventura da Souza Santos apresenta a emergêcia de um pensamento pós-abissal, conforme segue:

O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir. (SANTOS, 2010, p. 51).

Nesse sentido, o pensamento pós-abissal reconhece a exclusão social no seu sentido mais amplo, a qual tem diferentes formas de se manifestar na sociedade. Além do mais, “o pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma Epistemologia do Sul” (SANTOS, 2010, p. 53). Para tanto, ao compreender a diversidade epistemológica dos dois lados da linha, o pensamento pós-abissal, deve transformar-se em um “ecologia dos saberes”.

Essa expressão, para Boaventura de Souza Santos, “designa um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e

pretendem contribuir para credibilizá-las e fortalecê-las” (SANTOS, 2006, p. 154). Entretanto, para que seja possível uma ecologia dos saberes, é necessária a satisfação de dois pressupostos: “1) não há epistemologias neutras e as que reclamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais” (SANTOS, 2006, p. 154).

Podemos dizer, dessa forma, que a principal contribuição social para a ecologia dos saberes é a compreensão da intelectualidade, destacando o caráter inovador, contestador e do conhecimento e das práticas produzidos na brasileira. Trata-se, portanto, de uma discussão sobre a pluralidade interna da ciência.

Essa discussão, portanto, é marcada pelas contribuições das perspectivas feministas, pós-coloniais, multiculturais, as quais elencamos nos capítulos anteriores. De acordo com Santos (2006) essas perspectivas buscam uma espécie de “terceira via” entre a epistemologia dominante da ciência moderna e outras epistemologias emergentes, alternativas ao modelo dominante. Nisso, podemos destacar, por exemplo, as contribuições da corrente ecofeminista e feminismo interseccional, já evidenciadas no presente trabalho.

Diante disso, a adoção da ideia de uma polifônica epistemológica demonstra-se adequada para a existência harmônica das diversas epistemologias que permeiam o mundo. No que tange ao ensino jurídico, é evidente a necessidade que seja polifônico, uma vez que, sem isso, não é possível pensar em uma educação que transmita uma visão pela do mundo.

Essa visão plena do mundo permitirá que os (as) juristas tenham uma compreensão mais adequada da realidade, diversa da qual estão acostumados (as) a conviverem. Somente assim poderão compreender todas as dimensões da sociobiodiversidade e, por consequência, dar voz aos saberes que dela emergem. Sem isso, não será possível pensar em um ensino jurídico transformador a da realidade e inclusivo.

5. CONCLUSÃO

Durante a construção do nosso trabalho procuramos responder por que, diante da sociobiodiversidade brasileira, é necessária a construção de um ensino jurídico polifônico.

Para tanto, começamos nossa investigação pela história do ensino jurídico no Brasil. A começar pela sua origem, qual seja a Portugal na Baixa Idade Média. O ensino jurídico existia

com base no tradicional modelo empirista, disciplinar e abstrato, implicando na formação de profissionais sem capacidade de trabalhar com a realidade dos problemas concretos de seu tempo.

Com a ascensão do iluminismo, o modelo de ensino jurídico de Portugal passou a existir sob um novo paradigma, qual seja o paradigma da modernidade, o qual possibilitou novas perspectivas de pensar e de agir, pois a razão a garantiria liberdade individual e a realização plena dos indivíduos. Nesse cenário, em 1827, surgem os primeiros cursos de graduação em direito do Brasil, despreocupados em formar juristas comprometidos (as) com os direitos das minorias, tinham como objetivo apenas formar as elites dirigentes brasileiras.

Percebemos que durante os 192 anos de ensino jurídico no Brasil, em termos epistemológicos, quase nada mudou. As mudanças curriculares, legislativas, formais são consideradas como importantes, entretanto, não causaram grandes transformações na prática. Isso porque, o paradigma epistemológico da modernidade, continuou dominando a produção de conhecimento, mesmo sendo incompatível e insuficiente para dar conta da realidade brasileira. É o que constatamos na segunda seção desse primeiro capítulo. Isto é, o principal entrave para que as mudanças curriculares e legislativas referentes ao ensino jurídico pudessem ser mais próximas da realidade é o paradigma epistemológico dominante. O qual está em crise e faz com que o ensino jurídico e o direito, por consequência, também estejam em crise.

Em um segundo momento, dedicamo-nos à compreensão do conceito de sociobiodiversidade para, então, percebermos sua relação com/no o direito e ensino jurídico. Nisso, destaca-se que a chegada dos jesuítas enviados às colônias portuguesas, com a missão de catequizar os nativos, fez com que esses povos tradicionais fossem forçados a abandonarem seus conhecimentos em prol do colonialismo que subjugou povos e nações. Mesmo que o Brasil tenha conquistado sua independência perante Portugal as desigualdades geradas pelo colonialismo continuaram sob a forma de colonialidade do poder e saber.

O paradigma epistemológico dominante permaneceu o mesmo, universalizando as identidades na figura do homem branco, cis, heterossexual e classe média, caracterizando aquilo que chamamos de eurocentrismo. Com isso, tudo o que não estivesse dentro desse padrão, foi marginalizado e subalternizado. As relações contempladas pela sociobiodiversidade escancaram essa situação.

A sociobiodiversidade, nesse sentido, pode ser compreendida como a relação entre diversidade cultural e diversidade biológica. No Brasil, há uma grande diversidade biológica e cultural a qual, com o colonialismo e posteriormente com a colonialidade, foi e é cotidianamente

silenciada. Nesse aspecto, destacamos a exploração da natureza, a dominação das mulheres, o silenciamento dos povos tradicionais, a marginalização de negros e índios, a naturalização da devastação ambiental por parte das grandes empresas, o encarceramento em massa do povo negro, etc.

A relação entre direito e sociobiodiversidade é caracterizada pelo completo distanciamento entre juristas e a realidade sociobiodiversa do Brasil. Isso porque, o paradigma epistemológico dominante, não permite que o ensino jurídico transcenda o seu apego à técnica e à dogmática. Ou seja, a crise do direito não é própria apenas do direito, pois assola o conhecimento como um todo. O mesmo paradigma que está em crise frente ao ensino jurídico, por ser insuficiente para formar juristas aptos ao enfrentamento da realidade, é o mesmo que está em crise frente a sociobiodiversidade, condicionando-a a mera exploração industrial.

Nesse sentido, concluímos que é tão urgente quanto necessário o surgimento de um novo paradigma para ocupar o lugar do velho. Esse novo paradigma, por sua vez, deve estar consolidado na transdisciplinariedade, tendo em vista a complexidade das relações sociobiodiversas; deve, também, possibilitar que os saberes da sociobiodiversidade tenham voz e sejam considerados como saberes.

A alternativa aqui apresentada, a qual não se pretende única ou absoluta, é no sentido de que esse novo paradigma emergente deve ser polifônico, ou seja, possibilitar que haja uma polifonia epistemológica. O conceito Bakhtiniano de “polifonia” suscita que, a partir de relações dialógicas, é necessária a harmonia entre as consciências e as vozes que compõem os múltiplos diálogos. A partir disso, então, pensamos na possibilidade de construção de um cenário polifônico no ensino jurídico, a fim de formar juristas transformadores (as) da realidade, capazes de incluir muito mais que excluir.

Embora nosso objetivo não fosse estudar a fundo questões relacionadas à educação, mas especificamente o ensino, no âmbito jurídico, como já mencionado, foi imprescindível dialogarmos com textos de pesquisadores (as) da área da educação. Diante disso, percebemos que a educação deve ser dialógica, ou seja, deve pressupor diálogos entre os diversos saberes que habitam nas salas de aula. Os (as) docentes, nesse sentido, não são os (as) únicos (as) a “ensinarem”, eles (as) também aprendem a partir dos ensinamentos de seus (suas) alunos (as). Diante disso, a construção de um cenário polifônico se dá a partir do diálogo harmônico entre as diversas epistemologias existentes na sociobiodiversidade. Somente assim nós, juristas, poderemos compreender a realidade sociobiodiversa a fim de incluir às suas práticas as vozes das epistemologias sociobiodiversas.

A construção desse cenário justifica-se por tudo aquilo que observamos no decorrer de nosso trabalho. Isto é, o silenciamento das vozes da sociobiodiversidade através do epistemicídio causado pelas permanentes exclusões dos saberes que foram subalternizados com a colonização, a exploração da natureza e dominação das mulheres, os crimes contra o meio ambiente, o silenciamento e exclusão das mulheres nas produções epistemológicas, o genocídio do povo negro, o extermínio do povo indígena, a marginalização, a fome, e todas as vidas que foram tiradas a partir da lógica capitalista, industrial, patriarcal e dominadora.

Nós, juristas, não podemos continuar caladas (os) diante dessa barbárie. Nosso papel a ser desempenhado diante da atual conjuntura brasileira exige muita responsabilidade e engajamento de nossa parte. Precisamos nos comprometer com uma formação condizente com a realidade do nosso país muito mais do que continuar reproduzindo a letra da lei ou a dogmática escrita por autores homens, brancos e pertencentes ao outro lado da linha, qual seja o Norte social. O temos feito até agora, apegados (as) ao paradigma epistemológico dominante, é ridículo e precisa dar lugar ao novo. Não basta que tenhamos identificado as mazelas do ensino jurídico, precisamos começar a mudança agora; arregaçar as nossas mangas e dar voz à sociobiodiversidade, não mais compactuando com o silenciamento dela, como aconteceu de forma escancarada com a execução de Marielle Franco, com o desastre de Brumadinho, com a advogada Valéria Santos, para retomar apenas alguns casos.

O nosso papel de transformar a realidade é cotidiano, não podemos esperar que grandes mudanças partam dos poderes legislativo ou executivo, pois caso venha destes, já sabemos que será no sentido de fortalecer a permanência do atual paradigma epistemológico. Dessa forma, nós, quando poder judiciário, necessitamos fazer a nossa parte e viabilizar a inclusão de todas as vozes existentes na sociobiodiversidade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALCOOF, Linda. **Uma epistemologia para a próxima revolução**. Sociedade e Estado. Brasília, n. 1, v. 31 jan./abr., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00129.pdf>>. Acesso em: 10 fev 2019.

ARAÚJO, L. N.; ARAÚJO, L. E. B. **O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado frente às diversidades natural e cultural: o vínculo sociojurídico oriundo da sociobiodiversidade**. In: CONPEDI/UFS; Coordenadores: Carlos Frederico Marés Filho, Livia Gaigher Bosio Campello, Norma Sueli Padilha – Florianópolis: CONPEDI 2015. Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/gb7cf8t2/S685AhOD7h877vLs.pdf>> Acesso em: 21 fev 2019.

_____. **O direito da sociobiodiversidade**. In: Direitos Emergentes na Sociedade Global: anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSM. Org. Jerônimo Siqueira Tybusch; Luiz Ernani Bonesso de Araujo; Rosane Leal da Silva. Ijuí: Unijuí, 2013.

_____. TYBUSCH, Jerônimo Siqueira. **A comunicação ecológica democrática e o direito à informação sob a ótica do princípio da precaução na sociedade de risco**. In: Direito Ambiental Contemporâneo: Prevenção e Precaução. Curitiba: Juruá, 2009.

Armandinho. **Figura 1.** Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/?hc_ref=ARTmSYLPVDAJMwKpKyabdtWcyPp_nPMZuCWCIUhNX79ss6f4YtJAbHj2fNOeTRpKqfc&fref=nf&__xts__%5B0%5D=68.ARBu7_v9EdOY1UWdkZnSgv5NLMs2IIUY1A55ZPC_dWW38lce0Ia4SnTDGWJfFZvSizpSGUBrqCCOscLvBrNih8jDQ14O-bSaPkDE7TDF6p7-KkOuUpyT-yrde0Auo78iM9LRhic9-A2vCDPh8eRbgXgVP3uEamJO9j14y2fHXLtel3-flsXFuk9PfwCw-5WgMLd4nlyZkq0X9Ksjrg-jIq0KTvGz-nHbbJb1KwbTwMSCPD7mtCzsC481GTA4ConDpx6_2w0PZRiKubFBJHwO1y7heuCGL8WSTHMXxrYjIzkUuIvRirk0InuCO9Ia7LSZIC2ua2mACcm2wf8MemtWHhqXA&__tn__=kC-R>. Acesso em: 05 mar 2019.

Armandinho. **Figura 2.** Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1189730301072274/?type=3&permPage=1>>. Acesso em: 05 mar 2019.

BAKHTHIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: 2018. Forense Unversitária, 2-18.

BASTOS, A. W. **O ensino jurídico no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Lumen Juris, 2000.

BOFF, Leonardo. **Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

_____. **Ética da Vida**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

_____. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Constituição Federativa da República. 1988. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf> Acesso em 28 fev 2019.

BRASIL. Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1134-30-marco-1853-558786-publicacaooriginal-80354-pe.html>>. Acesso em: 04 fev 2019.

BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm>. Acesso em: 04 fev 2019.

BUARQUE, Chico. **Gente humilde**. Rio de Janeiro, 1970. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=prKcbA0vxu4>> Acesso em: 27 fev 2019.

BUDÓ, Marília De Nardin. **Danos silenciados: a banalidade do mal no discurso científico sobre o amianto**. Anais. Revista Brasileira de Direito, 12(1): 127-140, jan.-jun. 2016. Disponível em: < <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1281/843>>. Acesso em: 08 mar 2019

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **O ponto de mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente**. São Paulo: Culltrix, 1982.

CETRANS. **Carta da Transdisciplinarietà**. 1994. Disponível em <<http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>> Acesso em 09 março de 2019
Cultrix, 2006, p. 40.

CUNHA, Luís Antônio. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponibilizado em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>. Acesso em: 04 fev 2019.

DANTAS, S. T. **A educação jurídica e a crise brasileira**. Revista Forense, Rio de Janeiro, v. 159, p. 449–459, 1955. Disponível em: <<https://www.santiagodantas.com.br/wp-content/uploads/A-Educa%C3%A7%C3%A3o-Jur%C3%ADdica-e-a-Crise-Brasileira.pdf>> Acesso em: 20 fev 2019.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009.

EKENA. **Todxs Putxs**. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QuVXN3ZOcjI>>. Acesso em: 06 mar 2019.

ESPÍNDOLA, Angela Araujo S. **A refundação da jurisdição e as multidimensões da**

sustentabilidade: Qual a jurisdição temos e qual queremos? In: Direitos Emergentes na Sociedade Global: anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSM. Org. Jerônimo Siqueira Tybusch; Luiz Ernani Bonesso de Araujo; Rosane Leal da Silva. Ijuí: Unijuí, 2013, pp. 269-291.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FERRO, Flaira. **Me curar de mim**. Recife, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OCdh6BYIPUk>> Acesso em: 27 fev 2019.

FINCATO, Denise Pires. **La enseñanza jurídica em Brasil y em España: ¿Um problema aporético?** – v.1. 2001. 660 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Burgos/ESP, Burgos, 2001.

FIORIN, J. L. **O dialogismo**. In: _____. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2008. p. 18-59.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013.

_____. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

_____. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007 (FREIRE, 1993, p. 119).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade: direito ao futuro**. 2. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade: direito ao futuro**. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

GELEDÉS. **A mulher negra sempre será subjugada, diz advogada Valéria dos Santos**. GELEDÉS Instituto da Mulher Negra, São Paulo, 18 de mar 2019. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/mulher-negra-sempre-sera-subjugada-diz-advogada-valeria-dos-santos/>> Acesso em: 19 mar 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Ciências Sociais Hoje., Anpocs, 1948. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247561/mod_resource/content/1/RACISMO%20E%20SEXISMO%20NA%20CULTURA%20BRASILEIRA.pdf>. Acesso em: 15 mar 2019.

GUATTARI, Félix. **Práticas ecosófi cas e restauração da cidade subjetiva**. Tradução Andrea Moraes Alves. Revsita Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 116, p. 9-26, jan.-mar. 1994

GUERRA, Sidney Silva. **A competência ambiental à luz da lei complementar n. 140 de 08 de dezembro de 2011**. In: CONPEDI/UFS; Coordenadores: Carlos Frederico Marés Filho, Livia Gaigher Bosio Campello, Norma Sueli Padilha – Florianópolis: CONPEDI 2015. Anais. Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/gb7cf8t2/48lafzW1U4y09YWe.pdf>>.

Acesso em: 34 jan 2019.

HESSEL, Stéphane; MORIN, Edgar. **O caminho da esperança**. Trad. Edgar de Assis Carvalho; Mariz Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

HOOKS, bell; **A teoria como prática libertadora**. In: ____ Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/gb7cf8t2/1oK7L8V1e8GuuA0b.pdf>.
 Acesso em: 20 fev 2019.

ISAIA, Cristiano B. **Processo Civil e Hermenêutica: a crise do procedimento ordinário e o redesenho da jurisdição processual pela sentença (democrática) liminar de mérito**. Curitiba: Juruá, 2012.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo – diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 1963.

JUNGES, Jose Roque. **(Bio)Ética Ambiental**. São Leopoldo: UNISINOS, 2010.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 1998. Disponível em <<https://leandromarshall.files.wordpress.com/2012/05/kuhn-thomas-a-estrutura-das-revoluc3a7c3b5es-cientc3adficas.pdf>> Acesso em: 13 mar 2019.

LANDER, Edgardo. (Org.) **Colección Sur Sur**, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

LEITE, C. V. A.; NETO, J. Q. N. **A aplicação de conhecimento complexo nos casos envolvendo povos tradicionais através da pesquisa jurídica em seu âmbito transdisciplinar**. In: I. Encontro Nacional do CONPEDI/UFS (24. : 2015 : Aracaju, SE) Anais. Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/gb7cf8t2/y7j5qm455ATYa9fF.pdf>>. Acesso em: 20 fev 2019

Malgarim, E. A. Movimentos sociais: a luz no fim do túnel para a relação homem/natureza. In: CONPEDI/UFS; Coordenadores: Carlos Frederico Marés Filho, Livia Gaigher Bosio Campello, Norma Sueli Padilha – Florianópolis: CONPEDI 2015. Disponível em:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES n. 9, de 29/09/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares nacionais do Curso de graduação em Direito**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf> . Acesso em 05 fev 2019. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Parecer 635/2018**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em 05 fev 2019.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Convenção sobre Diversidade Biológica. Brasília, 1992**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/informma/item/7513-conven%C3%A7%C3%A3o-sobre-diversidade-biol%C3%B3gica-cdb>>. Acesso em: 15 fev 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleanora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 12ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Trad. Nurimar Maria Falci. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

OLIVEIRA, Terezinha. **Origem e Memória das Universidades Medievais a preservação de uma instituição educacional**. Disponível em www.scielo.br/pdf/vh/v23n37/v23n37a07.pdf. Acesso em 02 fev. 2019.

OLIVIO. **O ensino do Direito, os sonhos e as utopias**. In: RODRIGUES, Horácio

OST, François. **A natureza a margem da lei: a ecologia à prova do direito**. Instituto Piaget, 1995.

PALÁCIOS, F. R. **Educação ambiental e desenvolvimento socioambiental da região amazônica**. In: CONPEDI/UFS; Coordenadores: Carlos Frederico Marés Filho, Livia Gaigher Bosio Campello, Norma Sueli Padilha – Florianópolis: CONPEDI 2015.

PEPE, A. B; HIDALGO, D. B. M. **Da Disciplina à Transdisciplinaridade pela Transgressão Waratiana: uma releitura heideggeriana do ensino jurídico**. Seqüência (Florianópolis), n. 66, p. 283-303, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/seq/n66/12.pdf>>. Acesso em: 15 fev 2019.

PEREIRA, Reginaldo; TEIXEIRA, M. M. **O controle social como um dos fundamentos do direito da regulação face aos riscos ambientais das novas tecnologias**. In: CONPEDI/UFS; Coordenadores: Carlos Frederico Marés Filho, Livia Gaigher Bosio Campello, Norma Sueli Padilha – Florianópolis: CONPEDI 2015. Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/gb7cf8t2/9RQZbevCQAXyqiYX.pdf>>. Acesso em: 20 fev 2019

PEREZ, Gabriela do Canto. **A nova pensão por morte e gênero no brasil: a situação da mulher frente à reforma trazida pela lei 13.135/2015**. 2016, 98p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12643/Gabriela_Do_Canto_Perez.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 maç 2019.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**. 7. ed. São Paulo, SP: Ática, 1997. p. 136.

PINHERO, M. L. R.; COSTA, M. R. S. **Direitos humanos e transnacionalidade: o meio ambiente sustentável no contexto da cidadania global**. In: CONPEDI/UFS; Coordenadores: Carlos Frederico Marés Filho, Livia Gaigher Bosio Campello, Norma Sueli Padilha – Florianópolis: CONPEDI, 2015.

PRANDO, Camila C. M. **O caso do ônibus e a seletividade dos penalistas**. Empório do Direito, Brasília, 02 de set. 2017. Disponível em <<http://emporiოდodireito.com.br/o-caso-do->

onibus-e-a-seletividade-dos-penalistas-por-camila-cardoso-de-mello-prando/.> Acesso em: 13

PUPPI, Edi Ema S. **Do mito ao livro: escolas bilingues em língua Kaingang**. Dissertação de Mestrado. PUC, 1996.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____ **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América**

Latina. In: *Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). ColecciónSurSur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18. ed. ver. ampl. Campinas: Autores Associados, 2000.

RODRIGUES, H. W. **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.
SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e Novos Direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SANTOS, Boaventura. S. S. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almeida SA, 2009.

SANTOS, R. M. C. **Uma análise da política de sustentabilidade praticada pelas empresas: avon mundial e natura s.a, do ponto de vista da ética animal**. . In: CONPEDI/UFS; Coordenadores: Carlos Frederico Marés Filho, Livia Gaigher Bosio Campello, Norma Sueli Padilha – Florianópolis: CONPEDI 2015. Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/gb7cf8t2/8s7Tw767Pg06T16c.pdf>>. Acesso em: 20 fev 2019.

SATTLER, Janyne. **Mulheres e animais não humanos como objetod de violência publicitária**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499471141_ARQUIVO_STFazendoGe_%23770_nero.pdf> Acesso em: 01 mar 2019.
set 2017

SHIVA, Vandana. **Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento**. Tradução de Laura Cardellini Barbosa de Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

_____. **Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. Dinah de Abreu Azevedo (trad.). São Paulo: Gaia, 2003

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **Prefácio**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Maria E. Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. P

TRINDADE, A. K.; KARAM, H. **Polifonia e Verdade nas Narrativas Processuais**. Sequência (Florianópolis), n. 80, p. 51–74, 2018.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Sao Paulo, Perspectiva, 1982. p. 357.

WARAT, Luís Alberto et al. **O poder do discurso docente das escolas de Direito**. Sequência, Florianópolis, UFSC, a. I, n.2, 1980

_____. **Saber crítico e senso comum teórico dos juristas**. Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos, v. 3, n. 5, p. 48–57, 1982.

_____. **Introdução geral ao direito: epistemologia jurídica da modernidade**. Porto Alegre, RS: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1995.

_____. CUNHA, R. M. C. DA. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro, RJ: Eldorado, 1977.

APÊNDICE A – Áreas de concentração dos programas de pós-graduação em direito no Brasil

Nome da Ies	Sigla da Ies	UF	Total								Totais				ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	DATA DE INÍCIO	SITUAÇÃO	NOTA DO CURSO	
			Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP					
CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA	UNIALFA	GO	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	Direito Constitucional Econômico	2018	EM PROJETO	A
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	UNIBRASIL	PR	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	Direitos Fundamentais e Democracia	2014	EM FUNCIONAMENTO	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISTUS	UNICHRISTUS	CE	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	Direito, Acesso à Justiça e ao Desenvolvimento	2017	EM FUNCIONAMENTO	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA	UNICURITIBA	PR	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO EMPRESARIAL E CIDADANIA	2006	EM FUNCIONAMENTO	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS	FMU	SP	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	2013	EM FUNCIONAMENTO	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BAURU	ITE	SP	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	SISTEMA CONSTITUCIONAL DE GARANTIA DE DIREITOS	2012	EM FUNCIONAMENTO	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA	UNICEUB	DF	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	DIREITO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS, DIREITO E POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADO E DESENVOLVIMENTO, POLÍTICAS PÚBLICAS RELAÇÕES PRIVADAS E DESENVOLVIMENTO	2010	EM FUNCIONAMENTO	5
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO	UNIPÉ	PB	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO E DESENVOLVIMENTO	2014	EM FUNCIONAMENTO	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ	UNICESUMAR	PR	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	DIREITOS DA PERSONALIDADE	2010	EM FUNCIONAMENTO	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO DISTRITO FEDERAL	UDF	DF	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	Direito das Relações Sociais e Trabalhistas	2018	EM FUNCIONAMENTO	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESTADO DO PARÁ	CESUPA	PA	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	2013	EM FUNCIONAMENTO	3

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE BRASÍLIA	IESB	DF	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	Direitos Sociais e Processos de Reivindicação	2017	EM FUNCIONAMENTO	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO EURÍPEDES DE MARÍLIA	UNIVEM	SP	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	TEORIA DO DIREITO E DO ESTADO	2000	EM FUNCIONAMENTO	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO	UNIFIEO	SP	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	POSITIVAÇÃO E CONCRETIZAÇÃO JURÍDICA DOS DIREITOS HUMANOS	2013	EM FUNCIONAMENTO	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	UNINTER	PR	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	Poder, Estado e Jurisdição	2016	EM FUNCIONAMENTO	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE	UNILASALLE	RS	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO E SOCIEDADE	2013	EM FUNCIONAMENTO	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS	UNIRITTER	RS	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITOS HUMANOS	2012	EM FUNCIONAMENTO	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO	UNISAL	SP	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS, DIFUSOS E COLETIVOS	2012	EM FUNCIONAMENTO	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO 7 DE SETEMBRO	UNI7	CE	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	RELAÇÕES PRIVADAS, SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO	2016	EM FUNCIONAMENTO	3
ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO	FGV Direito	SP	2	0	0	1	0	1	0	0	3	1	1	1	0	DIREITO E DESENVOLVIMENTO	2013	EM FUNCIONAMENTO	4
ESCOLA SUPERIOR DOM HELDER CÂMARA	ESDHC	MG	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	DIREITO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	2013	EM FUNCIONAMENTO	4
FACULDADE AUTÔNOMA DE DIREITO	FADISP	SP	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	A FUNÇÃO SOCIAL NO DIREITO CONSTITUCIONAL E FUNÇÃO SOCIAL DO DIREITO	2005	EM FUNCIONAMENTO	4
FACULDADE DAMAS DA INSTRUÇÃO CRISTÃ	FADIC	PE	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	História do Pensamento Jurídico	2015	EM FUNCIONAMENTO	3

FACULDADE DE DIREITO DA FUNDAÇÃO ESCOLA SUPERIOR DO MINISTÉRIO	FMP	RS	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	Tutelas à Efetivação de Direitos Indisponíveis	2016	EM FUNCIONAMENTO	3
FACULDADE DE DIREITO DE VITÓRIA	FDV	ES	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS	2013	EM FUNCIONAMENTO	5
FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS	FDSM	MG	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	CONSTITUCIONALISMO E DEMOCRACIA	2013	EM FUNCIONAMENTO	4
FACULDADE DE DIREITO MILTON CAMPOS	FDMC	MG	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO EMPRESARIAL E RELAÇÕES ECONÔMICAS E SOCIAIS	2013	EM FUNCIONAMENTO	3
FACULDADE ESCOLA PAULISTA DE DIREITO	FACEPD	SP	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	SOLUÇÕES ALTERNATIVAS DE CONTROVÉRSIAS EMPRESARIAIS	2014	EM FUNCIONAMENTO	3
FACULDADE GUANAMBI	FG	BA	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	Fundamentos e efetividade do Direito	2016	EM FUNCIONAMENTO	3
FACULDADE MERIDIONAL	IMED	RS	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO, DEMOCRACIA E SUSTENTABILIDADE	2013	EM FUNCIONAMENTO	3
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	FGV	RJ	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO DA REGULAÇÃO	2014	EM FUNCIONAMENTO	4
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	FUPF	RS	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	NOVOS PARADIGMAS DO DIREITO	2014	EM FUNCIONAMENTO	3
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	UFMS	MS	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	Direitos humanos	2016	EM FUNCIONAMENTO	3
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	FUFSE	SE	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	CONSTITUCIONALIZAÇÃO DO DIREITO	2011	EM FUNCIONAMENTO	3
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	FUFPI	PI	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	Direito, Democracia e Mudanças Institucionais	2018	EM PROJETO	A

INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITO TRIBUTÁRIO	IBDT	SP	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	Direito Tributário Internacional e Desenvolvimento	2017	EM FUNCIONAMENTO	3
INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS TRIBUTÁRIOS	IBET	SP	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	Construtivismo Lógico-Semântico como método para compreensão do Direito Tributário	2018	EM PROJETO	A
INSTITUTO BRASILENSE DE DIREITO PÚBLICO	IDP	DF	2	0	0	1	0	1	0	0	3	1	1	1	0	DIREITO CONSTITUCIONAL	2013	EM FUNCIONAMENTO	4
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE E CATÓLICA DE CAMPINAS	PUCAMP	SP	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	Direitos Humanos e Desenvolvimento Social	2018	EM FUNCIONAMENTO	A
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE E CATÓLICA DE MINAS GERAIS	PUC/MG	MG	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	DEMOCRACIA, AUTONOMIA PRIVADA E REGULAÇÃO; DEMOCRACIA, CONSTITUIÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO; DEMOCRACIA, LIBERDADE E CIDADANIA; DIREITO PRIVADO; DIREITO PROCESSUAL; DIREITO PÚBLICO; TEORIA DO DIREITO	2012	EM FUNCIONAMENTO	6
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE E CATÓLICA DE SÃO PAULO	PUC/SP	SP	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	EFETIVIDADE DO DIREITO	2013	EM FUNCIONAMENTO	4
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE E CATÓLICA DO PARANÁ	PUC/PR	PR	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	DIREITO ECONÔMICO E DESENVOLVIMENTO; DIREITO ECONÔMICO E SOCIAL; DIREITO ECONÔMICO E SOCIOAMBIENTAL; DIREITO SOCIOAMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE	2013	EM FUNCIONAMENTO	6

PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD E CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	PUC-RIO	RJ	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	TEORIA DO ESTADO E DIREITO CONSTITUCIONAL	2010	EM FUNCIONAMENTO	5
PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD E CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	PUC/RS	RS	2	0	0	0	0	2	0	4	2	2	0	0	SISTEMA PENAL E VIOLÊNCIA	2013	EM FUNCIONAMENTO	5	
PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD E CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	PUC/RS	RS	2	0	0	0	0	2	0	4	2	2	0	0	FUNDAMENTOS CONSTITUCIONAIS DO DIREITO PÚBLICO E PRIVADO E TEORIA GERAL DA JURISDIÇÃO E PROCESSO	2013	EM FUNCIONAMENTO	6	
UNIVERSIDAD E CÂNDIDO MENDES	UCAM	RJ	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO ECONÔMICO E DESENVOLVIMENTO	2010	EM FUNCIONAMENTO	3	
UNIVERSIDAD E CATÓLICA DE BRASÍLIA	UCB	DF	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO ECONÔMICO, FINANCEIRO E TRIBUTÁRIO E DIREITO, INSTITUIÇÕES E DESENVOLVIMENTO	2003	EM FUNCIONAMENTO	4	
UNIVERSIDAD E CATÓLICA DE PERNAMBUCO	UNICAP	PE	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	DIREITO, PROCESSO E CIDADANIA	2012	EM FUNCIONAMENTO	4	
UNIVERSIDAD E CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	UCPRJ	RJ	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	JUSTIÇA, PROCESSO E DIREITOS HUMANOS	2013	EM FUNCIONAMENTO	4	
UNIVERSIDAD E CATÓLICA DE SANTOS	UNISANTOS	SP	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	DIREITO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE; DIREITO AMBIENTAL INTERNACIONAL E DIREITO INTERNACIONAL	2013	EM FUNCIONAMENTO	4	
UNIVERSIDAD E CATÓLICA DO SALVADOR	UCSAL	BA	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	Alteridade e Direitos Fundamentais	2018	EM PROJETO	A	
UNIVERSIDAD E COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	UNOCHAPECÓ	SC	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITOS DA CIDADANIA	2015	EM FUNCIONAMENTO	3	

UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA	UNAMA	PA	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	REALIZAÇÃO JURÍDICO POLÍTICA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS	2014	EM FUNCIONAMENTO	3
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	DF	2	0	0	1	0	1	0	0	3	1	1	1	0	DIREITO, ESTADO E CONSTITUIÇÃO	2011	EM FUNCIONAMENTO	6
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	RS	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	DIREITO AMBIENTAL E SOCIEDADE	2012	EM FUNCIONAMENTO	4
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA	UNIFOR	CE	2	0	0	1	0	1	0	0	3	1	1	1	0	DIREITO CONSTITUCIONAL PÚBLICO E TEORIA POLÍTICA; DIREITOS CONSTITUCIONAIS NAS RELAÇÕES PRIVADAS	2013	EM FUNCIONAMENTO	6
UNIVERSIDADE DE ITAÚNA	UI	MG	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITOS FUNDAMENTAIS	2012	EM FUNCIONAMENTO	4
UNIVERSIDADE DE MARÍLIA	UNIMAR	SP	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	EMPREENDEIMENTOS ECONÔMICOS DESENVOLVIMENTO E MUDANÇA SOCIAL	2013	EM FUNCIONAMENTO	4
UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO	UNAERP	SP	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITOS COLETIVOS E CIDADANIA	2012	EM FUNCIONAMENTO	4
UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	UNISC	RS	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS	2010	EM FUNCIONAMENTO	5
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	SP	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	DESENVOLVIMENTO NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO	2014	EM FUNCIONAMENTO	3

UNIVERSIDAD E DE SÃO PAULO	USP	SP	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO CIVIL; DIREITO COMERCIAL; DIREITO DO ESTADO; DIREITO DO TRABALHO E DA SEGURIDADE SOCIAL; DIREITO ECONOMICO E FINANCEIRO; DIREITO INTERNACIONAL; DIREITO PENAL; DIREITO PROCESSUAL; DIREITO ROMANO E SISTEMAS JURÍDICOS CONTEMPORÂNEOS; DIREITOS	1971	EM FUNCIONAMENTO	6
UNIVERSIDAD E DO ESTADO DO AMAZONAS	UEA	AM	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO AMBIENTAL	2012	EM FUNCIONAMENTO	3
UNIVERSIDAD	UERJ	RJ	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	0	CIDADANIA,	2010	EM	5
UNIVERSIDAD E DO EXTREMO SUL CATARINENSE	UNESC	SC	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	Direitos Humanos e Sociedade	2017	EM FUNCIONAMENTO	3
UNIVERSIDAD E DO OESTE DE SANTA CATARINA	UNOESC	SC	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DMENSÕES MATERIAIS E EFICACIAIS DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS	2013	EM FUNCIONAMENTO	4
UNIVERSIDAD E DO VALE DO ITAJAÍ	UNIVALI	SC	2	0	0	1	0	1	0	3	1	1	1	0	0	CONSTITUCIONALISMO, TRANSNACIONALIDADE E PRODUÇÃO DO DIREITO E FUNDAMENTOS DO DIREITO POSITIVO	2010	EM FUNCIONAMENTO	5
UNIVERSIDAD E DO VALE DO RIO DOS SINOS	UNISINOS	RS	2	0	0	1	0	1	0	3	1	1	1	0	0	DIREITO PÚBLICO	2013	EM FUNCIONAMENTO	6
UNIVERSIDAD E ESTÁCIO DE SÁ	UNESA	RJ	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	0	DIREITO PÚBLICO E EVOLUÇÃO SOCIAL	2012	EM FUNCIONAMENTO	5
UNIVERSIDAD E ESTADUAL DE LONDRINA	UEL	PR	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO NEGOCIAL	2012	EM FUNCIONAMENTO	4
UNIVERSIDAD E ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ	UENP	PR	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	0	TEORIAS DA JUSTIÇA: JUSTIÇA E EXCLUSÃO	2013	EM FUNCIONAMENTO	4

UNIVERSIDAD E ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"	UNESP	SP	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	SISTEMAS NORMATIVOS E FUNDAMENTOS DA CIDADANIA	2010	EM FUNCIONAMENTO	4
UNIVERSIDAD E FEDERAL DA BAHIA	UFBA	BA	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	DIREITO PÚBLICO; DIREITOS HUMANOS E ACESSO À JUSTIÇA; Direitos Fundamentais e Acesso a Justiça; RELAÇÕES SOCIAIS E NOVOS DIREITOS	2013	EM FUNCIONAMENTO	4	
UNIVERSIDAD E FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	PB	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	DIREITO ECONOMICO; DIREITOS HUMANOS; DIREITOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO	2011	EM FUNCIONAMENTO	4	
UNIVERSIDAD E FEDERAL DE ALAGOAS	UFAL	AL	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	FUNDAMENTOS CONSTITUCIONAIS DOS DIREITOS	2012	EM FUNCIONAMENTO	3	
UNIVERSIDAD E FEDERAL DE GOIÁS	UFG	GO	2	1	0	1	0	0	0	2	1	0	1	0	DIREITO AGRÁRIO	2013	EM FUNCIONAMENTO	4	
UNIVERSIDAD E FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	MG	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO E INOVAÇÃO	2013	EM FUNCIONAMENTO	3	
UNIVERSIDAD E FEDERAL DE MATO GROSSO	UFMT	MT	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO AGROAMBIENTAL; DIREITOS HUMANOS E DIREITO AMBIENTAL	2010	EM FUNCIONAMENTO	3	
UNIVERSIDAD E FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	MG	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	DIREITO E JUSTIÇA	2013	EM FUNCIONAMENTO	6	
UNIVERSIDAD E FEDERAL DE OURO PRETO	UFOP	MG	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	Novos Direitos, Novos Sujeitos	2017	EM FUNCIONAMENTO	3	
UNIVERSIDAD E FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	RS	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	Direitos Sociais	2017	EM FUNCIONAMENTO	3	

UNIVERSIDAD E FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	PE	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	TEORIA E DOGMÁTICA DO DIREITO; teoria geral do direito contemporâneo; transformações do direito privado; transformações do direito público	2010	EM FUNCIONAMENTO	4
UNIVERSIDAD E FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	SC	2	0	0	1	0	1	0	3	1	1	1	0	0	DIREITO DO ESTADO; DIREITO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS; DIREITO INTERNACIONAL E SUSTENTABILIDADE; DIREITO, ESTADO E SOCIEDADE; DIREITO, POLÍTICA E SOCIEDADE; FILOSOFIA DO DIREITO E DA POLÍTICA; FILOSOFIA E TEORIA DO DIREITO; INSTITUIÇÕES JURÍDICO-POLÍTICAS; RELAÇÕES	2012	EM FUNCIONAMENTO	6
UNIVERSIDAD E FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	RS	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	DIREITOS EMERGENTES NA SOCIEDADE GLOBAL	2013	EM FUNCIONAMENTO	3
UNIVERSIDAD	UFU	MG	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	DIREITOS E	2013	EM	3
UNIVERSIDAD E FEDERAL DO AMAZONAS	UFAM	AM	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	Constitucionalismo e Direitos na Amazônia	2018	EM PROJETO	A
UNIVERSIDAD E FEDERAL DO CEARÁ	UFC	CE	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	0	Constituição, Sociedade e Pensamento Jurídico; ORDEM JURÍDICA CONSTITUCIONAL	2013	EM FUNCIONAMENTO	4
UNIVERSIDAD E FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	ES	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	DIREITO PROCESSUAL; JUSTIÇA, PROCESSO, CONSTITUIÇÃO	2013	EM FUNCIONAMENTO	3
UNIVERSIDAD E FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UNIRIO	RJ	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	DIREITO E POLÍTICAS PÚBLICAS	2013	EM FUNCIONAMENTO	3

UNIVERSIDAD E FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	MA	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO E INSTITUIÇÕES DO SISTEMA DE JUSTIÇA	2012	EM FUNCIONAMENTO	3
UNIVERSIDAD E FEDERAL DO PARÁ	UFPA	PA	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	DIREITOS HUMANOS	2013	EM FUNCIONAMENTO	4
UNIVERSIDAD E FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	PR	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	DIREITO DAS RELAÇÕES SOCIAIS; DIREITO DO ESTADO;	2012	EM FUNCIONAMENTO	6
UNIVERSIDAD E FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	RJ	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	TEORIAS JURÍDICAS CONTEMPORÂNEAS	2013	EM FUNCIONAMENTO	5
UNIVERSIDAD E FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	RS	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO E JUSTIÇA SOCIAL	2014	EM FUNCIONAMENTO	3
UNIVERSIDAD E FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	RN	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	CONSTITUIÇÃO E GARANTIA DE DIREITOS	2003	EM FUNCIONAMENTO	3
UNIVERSIDAD E FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	RS	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA JURÍDICA	2013	EM FUNCIONAMENTO	5
UNIVERSIDAD E FEDERAL FLUMINENSE	UFF	RJ	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	INSTITUIÇÕES POLÍTICAS, ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E	2012	EM FUNCIONAMENTO	4
UNIVERSIDAD E FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO	UFERSA	RN	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	Direito, democracia e conflitos socioeconômicos	2018	EM FUNCIONAMENTO	A
UNIVERSIDAD E FUMEC	FUMEC	MG	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	INSTITUIÇÕES SOCIAIS, DIREITO E DEMOCRACIA	2013	EM FUNCIONAMENTO	4
UNIVERSIDAD E METODISTA DE PIRACICABA	UNIMEP	SP	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITOS FUNDAMENTAIS COLETIVOS E DIFUSOS	2013	EM FUNCIONAMENTO	3
UNIVERSIDAD E NOVE DE JULHO	UNINOVE	SP	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	JUSTIÇA, EMPRESA E SUSTENTABILIDADE	2013	EM FUNCIONAMENTO	4
UNIVERSIDAD E PARANAENSE	UNIPAR	PR	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITO PROCESSUAL CIVIL	2012	EM FUNCIONAMENTO	3
UNIVERSIDAD E POSITIVO	UP	PR	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	Direito, tecnologia e desenvolvimento	2018	EM PROJETO	A

UNIVERSIDAD E PRESBITERIANA MACKENZIE	UPM	SP	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	DIREITO POLÍTICO E ECONÔMICO	1999	EM FUNCIONAMENTO	5
UNIVERSIDAD E REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	UNIRUI	RS	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	DIREITOS HUMANOS	2012	EM FUNCIONAMENTO	4
UNIVERSIDAD E REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	URI	RS	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	DIREITOS ESPECIAIS	2010	EM FUNCIONAMENTO	4
UNIVERSIDAD E SANTA CECÍLIA	UNISANTA	SP	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	Direito da Saúde: Dimensões individuais e coletivas	2016	EM FUNCIONAMENTO	3
UNIVERSIDAD E TIRADENTES	UNIT-SE	SE	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	DIREITOS HUMANOS	2013	EM FUNCIONAMENTO	4
UNIVERSIDAD E VEIGA DE ALMEIDA	UVA	RJ	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	CIDADANIAS, ESTADO E INTERNACIONALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES JURÍDICAS	2014	EM FUNCIONAMENTO	4
		Total	117	64	0	11	0	42	0	159	106	42	11	0					