

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CAMPUS DE SANTO ÂNGELO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - MESTRADO

**DESAFIOS PARA O ENSINO DO DIREITO EM SOCIEDADES
MULTICULTURAIS**

DAEANE ZULIAN DORST

Santo Ângelo, RS, Brasil

2008

DAEANE ZULIAN DORST

**DESAFIOS PARA O ENSINO DO DIREITO EM SOCIEDADES
MULTICULTURAIS**

Dissertação de Mestrado em Direito para obtenção do título de Mestre em Direito, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – *Campus* de Santo Ângelo, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado.

ORIENTADOR: Professor Doutor João Martins Bertaso

CO-ORIENTADOR: Professor Doutor Noli Bernado Hahn

Santo Ângelo, RS, Brasil

2008

DAEANE ZULIAN DORST

DESAFIOS PARA O ENSINO DO DIREITO EM SOCIEDADES MULTICULTURAIS

Dissertação de Mestrado submetida à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Santo Ângelo como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre em Direito, Área de Concentração: Direitos Especiais, Linha de Pesquisa: I – Direito e Multiculturalismo.

Comissão Julgadora:

Prof. João Martins Bertaso, Doutor em Direito
Orientador

Prof. Noli Bernardo Hahn, Doutor em Ciência da Religião
Co-Orientador

Prof. Mauro José Gaglietti, Doutor em História
Examinador

Prof. André Leonardo Copetti Santos, Doutor em Direito
Examinador

Santo Ângelo (RS), 05 de novembro de 2008.

*No céu, ao meu pai/avô José Zulian (in memoriam),
homem de enormes qualidades morais. Tenho
certeza que onde estiver estará feliz e transmitindo
sua alegria para todos.*

*Na terra, a minha querida mãe, Margaret Smone
Zulian, um ser iluminado a quem Deus me brindou
tê-la como mãe. Mãe, nunca se esqueça, te amo, te
amo, te amo...*

OBRIGADA...

O destino é a mão de Deus em nossas vidas. Por muitas vezes ele intervém em nossas existências sem entendermos suas intenções. Só o tempo nos possibilita conhecermos nossas missões. Por isso não poderia não deixar meu obrigada:

a Deus em primeiro lugar, de onde tudo provém e pelo qual tudo existe, por me guiar até aqui e por permitir que eu acredite, acima de tudo, no ser humano;

a minha mãe, pelo incentivo e amor incondicionais, exemplo de amor e sabedoria, a quem devo a minha existência, a minha formação moral e intelectual, e a minha vocação para o ensino;

a toda minha família, especialmente minha vó Deonira, meus padrinhos Francisco e Denise e Charles e Clarice, meu tio/irmão Douglas, aos meus primos Éverton, Tatiéli, Aline e Andréia, e minha tia Júlia, pelas lições diárias, pelas reflexões em conjunto, pelas oportunidades de aprendizado e pelo constante auxílio prestado para o meu desenvolvimento pessoal e profissional;

ao meu eterno professor João Martins Bertaso, meu orientador, espírito brilhante, caçador de paradoxos, mestre de forma, de texto, de fórmulas de frases de estilo. Um provocador. Pelas excelentes reflexões geradas na pesquisa e pela paciência e entusiasmo com que conduziu meus desvios, tendo acreditado, estimulado e confiado nas minhas idéias em todo o desenvolvimento desta dissertação;

ao grande mestre Noli Bernardo Hahn, amigo de todas as horas e de todas as correções, meu co-orientador, pela dedicação sem limites ao magistério, que sempre respondeu às minhas dúvidas e corrigiu com paciência meus erros e excessos desde o início do mestrado;

ao Prof. Dr. José Alcebíades de Oliveira Junior, mestre de tudo um pouco, principalmente de idéias novas, por encarnar com profissionalismo e humanismo o espírito de mudança que pretendo ver realizado nos Cursos de Direito, uma das pessoas mais dignas e competentes que já conheci, agradeço a confiança em mim depositada;

ao professor Mauro José Gaglietti, a quem não tenho como mensurar a admiração, meu exemplo, professor de ontem, hoje e sempre, que, com presteza, aceitou o convite de compor minha banca;

ao professor André Leonardo Copetti Santos, por aceitar participar da Banca de Defesa desta Dissertação, proporcionando discussões e sugestões que servirão para crescimento, aprendizado e incentivo à pesquisa;

a minha amiga Maria Cecília da Ruí, em quem encontrei acolhimento e cumplicidade em nossas interações compartilhadas no Mato Grosso/MT, pela amizade, pelo incentivo, pela escuta paciente, pela torcida incondicional. Amiga sem igual, com quem pude dividir e aprender aspectos antes desconhecidos e por quem alimento enorme admiração;

aos meus amigos, que comigo estudaram, discutiram, riram e choraram, por terem compartilhado conhecimentos e sonhos, por estarem ao meu lado e sempre acreditarem no meu potencial; em especial, àquela que me auxiliou nos momentos mais difíceis, que é como minha família e sabe que a amo, Liris Terezinha Lunkes Rodrigues, companheira de muitas lutas e de grandes vitórias;

aos demais professores da Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, *Campus* Santo Ângelo: Florisbal de Souza Del’Olmo (por quem tenho um imenso carinho), Vicente de Paulo Barretto (mestre dos mestres), Salete Oro Boff, Augusto Jaeger Junior (incentivador de todas as horas), Leonel Severo Rocha, Antônio Dari Ramos (pronto a dar auxílio nas horas de crítica e reflexão), Lívio Osvaldo Arenhart (conhecedor como ninguém da arte de ensinar), Paulo Vanderlei Vargas Groff e Alfredo Santiago Culleton, pelo despertar da minha capacidade de ‘ser sujeito’ na construção do conhecimento, por todos os ensinamentos e experiências compartilhados;

a Liana Maria Feix Suski, secretária do Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, *Campus* de Santo Ângelo, em especial, por todos os serviços prestados, sempre disponível, atenciosa, humana e única na relação de ajuda que estabelece com os alunos(as)-mestrandos(as);

a todos os meus professores que foram, desde a minha infância, exemplos vivos do que é ser professor em todas as dimensões esperadas por este trabalho;

a todos os demais que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação ética, política e profissional.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	009
RESUMO	010
ABSTRACT	011
INTRODUÇÃO	012
1 O ENSINO DO DIREITO EM SOCIEDADES MULTICULTURAIS	019
1.1 Transformações na sociedade e no Estado	028
1.2 O reconhecimento da igual dignidade	036
1.3 A cultura: um fenômeno dinâmico	041
1.4 Multiculturalismo: percepções do mundo atual	046
1.5 Aspiração emancipatória: multiculturalismo na visão de Boaventura de Sousa Santos	058
1.6 O desafio da educação intercultural	067
2 IMPLICAÇÕES POLÍTICAS, ECONÔMICAS E JURÍDICAS NO ENSINO DO DIREITO	077
2.1 A sociedade nacional e a sociedade global: conceitos redesenhados pelos movimentos de transformação cultural, política, econômica e jurídica	080
2.2 Direito moderno e diálogo intercultural	091
2.3 O Direito como instrumento de emancipação	095
2.4 Alguns aspectos do ensino do Direito no Brasil	102
2.5 A legislação acerca do ensino do Direito no Brasil: Portaria 1.886/94 e a Resolução 09/04	109
3 CURSOS DE DIREITO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	128
3.1 As condições para a educação intercultural	138
3.1.1 Da memorização do saber repassado à produção reflexiva sobre o saber	147

3.2 Um novo modelo na legislação do ensino: a formação básica, humanística e axiológica	152
3.2.1 Concordância com os objetivos do perfil do formando.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	177
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES	193
ANEXOS	208

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994	209
ANEXO II – Resolução n. 09, de 29 de setembro de 2004	212

RESUMO

Esta pesquisa reúne subsídios teóricos direcionados aos Cursos de Direito, enfocando os desafios impostos pelas sociedades multiculturais ao ensino do Direito. Neste sentido, a dinâmica da sociedade atual, caracterizada pelos fenômenos do multiculturalismo e da globalização, importa em uma maior responsabilidade social e profissional da educação, principalmente aquela voltada ao ensino do Direito, tendo em vista a repercussão direta que o Direito tem na dinâmica social. Busca-se, por meio de uma formação geral, humanística e axiológica dos intérpretes do Direito (juristas), consolidar condições para a interpretação, integração e aplicação do Direito mais próxima da realidade social. Assim, parte-se tanto da legislação quanto de uma revisão da produção no campo cultural, social, jurídico e educacional para a análise de duas categorias principais: “sociedades multiculturais” e o “ensino do Direito”. A legislação e a literatura jurídico-educacional evidenciam o debate atual sobre a influência do Direito na sociedade multicultural, estabelecendo uma nova fase para o ensino do Direito, a partir de um projeto pedagógico que tenha como eixos a interligação entre a formação geral, humanística e axiológica dos intérpretes do Direito, assegurando aos formandos um perfil com destaque para a capacidade de análise e domínio de conceitos e da terminologia jurídica. Formação esta aliada a uma postura reflexiva e de uma visão crítica aptas a fomentar a capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além de proporcionar uma aprendizagem dinâmica que vise desenvolver a autonomia e condições indispensáveis para o exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. Nesse prisma, é relevante que as Instituições de Ensino Superior formem em seus Cursos de Direito intérpretes voltados às questões sociais, com uma postura direcionada para a tomada de decisões jurídicas pautadas na proteção dos direitos humanos, proporcionando uma melhor qualidade de vida para todos os cidadãos.

Palavras-chave: Cursos de Direito, intérpretes, multiculturalismo

ABSTRACT

CHALLENGES TO THE LAW TEACHING IN MULTICULTURAL SOCIETIES

Author: Daeane Zulian Dorst

Professor: Dr. João Martins Bertaso

Professor: Dr. Noli Bernardo Hahn

This research gathers theoretical subsidies directed to the Law Courses, focussing the challenges imposed by the multicultural societies to the Law Teaching. In this manner, the dynamics of the current society, characterized by the phenomena of the multiculturalism and of the globalization, it takes into consideration a bigger, social and professional responsibility of the education, mainly that is turned to the Law teaching, having in mind the direct repercussion that the Law has in the social dynamic. The Searching for a general formation, humanistic and axiological of the Law (jurists) interpreters, to codify conditions to the interpretation, integration and application of the Law hithermost (nearer) the social reality. This, proceeding as much as legislation of a review of production in the cultural field, social, juridical and educational to analyze two principal categories: “multicultural societies” and the “Law teaching”. The legislation and the juridic-educational literature that become evident the present debate about the Law influence in the multicultural society, it becomes established a new phase to the Law teaching, from the a pedagogical project that has like axes the interconnection between the general formation, humanistic and axiological of the Law interpreters, assuring the students a profile with distinction to the ability of analysis and command of the concepts and of the juridical terminology. That formation needs to be allied to a reflective posture and of a critique vision able to encourage the capacity of argumentation, explanation and appreciation of the juridical and social phenomena, besides of providing a dynamic apprenticeship that intends to develop the autonomy and the indispensable conditions to the exercise of the Law Science, of the accomplishment of justice and of the citizenship development. In that point of view, it is relevant that the Institutions of Superior Instruction form (create) in their Law Courses, interpreters managed to the social questions, with a posture directed to the make of juridical decisions, regulated in the protection of the human rights, providing a better life quality for all the citizens.

Key words: Law Courses, interpreters, multiculturalism

INTRODUÇÃO

Os caminhos trilhados pela sociedade, pela educação, pelo Direito e pelo ensino do Direito, estão conjugados na constante evolução política, econômica, cultural e jurídica da atual sociedade global marcada pelo pluralismo cultural. A chave para entender essa realidade marcada pelo multiculturalismo e pela globalização, é uma nova compreensão das concepções dos atores sociais sobre a sociedade multicultural e o ensino do Direito, realidade que se torna cada vez mais complexa e contraditória, podendo ser visualizada como uma realidade de incertezas e desafios, que transferem responsabilidade àqueles que interpretam e aplicam o Direito.

No desenvolvimento desta pesquisa procura-se retomar um diálogo estabelecido entre a realidade teórico-fática do ensino do Direito frente às sociedades multiculturais que requerem uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades. Nela, procura-se trazer para a discussão a significação do processo multicultural em suas múltiplas interfaces, principalmente vinculada às demandas jurídico-político-educacionais e o comprometimento dos projetos pedagógicos e curriculares dos Cursos de Direito com a realidade social, objetivando precipuamente uma formação geral, humanística e axiológica do intérprete do Direito. Enfocar o tema ensino do Direito é semear no perfil do formando em Direito uma perspectiva mais reflexiva e crítica da realidade, compromissado com a tutela da dignidade da pessoa humana e da cidadania.

É nesse panorama que se situa esta dissertação que pretende analisar as relações entre educação e interculturalidade, o papel do ensino do Direito nesta perspectiva e seus desafios em sociedades multiculturais, para que então se promova processos educativos verdadeiramente informados pela perspectiva intercultural. A investigação centrar-se-á na linha de pesquisa **DIREITO E MULTICULTURALISMO**, envolvendo o ensino do Direito no contexto das sociedades multiculturais, com ênfase para as Instituições de Ensino Superior, o lado político, econômico e cultural da formação dos intérpretes do Direito.

Coerentemente, a delimitação do tema deste trabalho é enfatizado por duas noções que norteiam o ensino do Direito: desafios e sociedades multiculturais. A delimitação dos desafios impostos ao ensino do Direito importa à concepção de uma nova ciência do Direito, crítica e multicultural, que não limite a um novo arranjo velhas idéias e fórmulas funcionalistas, vestidas com roupagem sedutora de novos conceitos, mas, trate da elaboração de um projeto complexo e desafiador de inovação teórica para os Cursos de Direito.

Neste desiderato, a questão que se aponta é: **Em que medida o ensino do Direito brasileiro, no viés de suas diretrizes curriculares, possibilita a formação humanística de intérpretes do Direito (juristas) para atuarem em sociedades multiculturais?**

Esta pesquisa reúne subsídios teóricos direcionados aos Cursos de Direito, a fim de atingir o objetivo geral a que se propõe: verificar as possibilidades para o ensino do Direito frente aos desafios apresentados por sociedades multiculturais, tratando das implicações teórico-práticas na formação humanística de intérpretes do Direito. Assim como os objetivos específicos que implicam a contextualização e a explicação da realidade do ensino do Direito na atual conjuntura social, sua função técnico-política, na perspectiva epistemológica de uma sociedade multicultural; a análise da matriz pedagógica disciplinar, de cunho positivista, frente às demandas dos saberes interdisciplinares das ciências adequadas ao multiculturalismo, demonstrando as (in)suficiências do ensino do Direito na formação humanística, para fazer frente às exigências locais, globais na forma de sociedade multicultural.

Para que se possa proceder à análise, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, retirando-se das fontes, leis, portarias e resoluções, as diretrizes e objetivos específicos do Curso de Direito, além de se utilizar de produções acadêmicas de diversos autores. Os objetivos que são fruto de decisões geradas no âmbito governamental e a partir de discussões com representantes do corpo acadêmico e profissional, além da sociedade civil, gerando, diplomas legais que determinam o saber a ser ensinado nos Cursos de Direito. É a vontade deste grupo de pessoas, concretizada em diplomas legais, que estabelece em grande parte os objetivos a serem seguidos por professores em suas práticas diárias.

A pesquisa, sua análise e interpretação destina-se a contribuir com os estudos que buscam entender em que medida o ensino do Direito brasileiro, a partir de suas diretrizes curriculares, possibilita a formação geral, humanística e axiológica de intérpretes do Direito (juristas) para atuarem em sociedades multiculturais, emanados dos estudos da legislação educacional e da cultura jurídico-acadêmica, incorporando-os a um contexto fático, apontando possíveis caminhos para que as Instituições de Ensino Superior, professores, alunos e outros interessados na adequação do ensino do Direito no país possam visualizar um novo modelo, a partir de uma perspectiva mais crítica e concreta do fenômeno jurídico.

A partir da conjuntura da pesquisa, tem-se como justificativa vislumbrar, em um contexto analítico, os desafios do ensino do Direito, proposta que implique um posicionamento inovador, voltado às diretrizes curriculares do Curso de Direito,

demonstrando suas (in)suficiências frente aos reclamos das necessidades impostas pela evolução constante da sociedade.

O ensino do Direito no Brasil caracteriza-se como uma temática atual e relevante para o pensamento jurídico, ainda mais, quando se considera essencial a inovação e a alteração pedagógica que se torna fundamental aos Cursos de Direito, a partir da perspectiva curricular adotada pela legislação a respeito do ensino do Direito. A diversidade cultural, os novos direitos, os direitos humanos e a cidadania imprimem ao ensino do Direito desafios que tendem para a inter-relação entre sociedade, Direito e ensino, buscando o desenvolvimento do lado político, econômico e social da formação dos sujeitos, em um posicionamento inovador, que a partir do projeto pedagógico dos Cursos de Direito formem um sujeito apto a trabalhar a diversidade e a pesquisar, interpretando, integrando e aplicando o Direito à sociedade dinâmica, plural e híbrida.

A interpretação da realidade histórico-sócio-cultural entra nesse importante debate, uma vez que pretende um sujeito apto a trabalhar a diversidade e a desenvolver a pesquisa na sociedade atual, suas implicações e tendências, fator que importa na formação caracterizada pela reflexão e pela crítica, envolvendo o estudo das teorias e dos processos de educação jurídica que informam uma pluralidade de diferentes enfoques das relações sociais e jurídicas.

O mundo mudou e continua em uma incessante mudança, permeado por intensas e surpreendentes transformações devido às globalizações, impondo aos Cursos de Direitos que acompanhem essa evolução, proporcionando uma macrovisão da dinâmica social mundial. De fato, assinala-se que postulados e pressões de uma sociedade global afetam diretamente as relações entre o mundo globalizado e como nele se vive e que não é verdadeira novidade a necessidade de se pensar e agir em condições complexas, incertas e paradoxais. O caráter essencialmente policêntrico da sociedade multicultural desenvolve a necessidade de implantar um ensino do Direito voltado ao respeito ao outro. E é justamente esta a questão central do capítulo primeiro explorar as sociedades multiculturais e a epistemologia multicultural. Para enriquecer a questão do multiculturalismo trata-se de entender a cultura como um fenômeno dinâmico e que sua definição leva a compreender os muitos caminhos que conduziram os grupos humanos as suas atuais relações de poder e aos diferentes modos de organizar a vida social, de se apropriar dos recursos da natureza, de conceber, significar e expressar a realidade, assim como ao reconhecimento da igual dignidade.

A abordagem do segundo capítulo demonstra as implicações políticas, econômicas e jurídicas no ensino do Direito, enfocando a sociedade global, suas configurações e movimentos, concentrando-se no aspecto de que as noções de tempo e espaço estão sendo

revolucionadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico incorporados e dinamizados pelos movimentos dessa sociedade. Contempla-se aqui a questão da sociedade nacional e da sociedade global, que implica o redesenho de conceitos pelos movimentos de transformação cultural, política, econômica e jurídica. A perspectiva adotada para se delinear a sociedade, no que interessa para o ensino do Direito, baseia-se no argumento de que esta revela a base jurídica, cultural e ética da ordem política em um mundo em que as comunidades políticas e os Estados importam muito, mas não única e exclusivamente. O Estado capitalista não ficou ileso às transformações, especialmente no tocante a sua relação com o mercado e com a sociedade. As transformações e os aperfeiçoamentos sofridos pelos Estados ao longo da história acarretaram profundas modificações na posição destes entes diante das relações econômicas travadas em seus territórios. Ainda, o entrelaçamento da função da sociedade e do Direito, entendendo que o paradigma clássico do Direito foi constituído e continua a desenvolver-se com base na reflexão sobre as formas e os movimentos da sociedade nacional, mas esta está sendo recoberta, assimilada ou subsumida pela sociedade global, em que há noções que sofrem uma espécie de obsolescência, em certos casos parcial, em outros total. O Estado-nação, por exemplo, entra em declínio, como realidade e conceito. Faz-se a crítica ao normativismo, ou seja, qual a real função do Direito: aplicar a lei ou prevenir conflitos?, na abordagem do Direito moderno e o diálogo intercultural. Desdobra-se a questão do Direito como instrumento de emancipação, o que implica na renovação do ensino do Direito, a partir do novo paradigma do Direito: pluralista, democrático e antidogmático.

Ainda no segundo capítulo aborda-se alguns aspectos do ensino do Direito no Brasil e sua perspectiva legislativa, procurando demonstrar que passa, hoje, o ensino do Direito por um momento de grande crise e reformulação, fruto das mudanças que ocorrem na sociedade, na Ciência do Direito e no sistema educacional. O Curso de Direito guarda relação estreita com a reprodução e produção do próprio Estado e da sociedade civil, retendo, assim, responsabilidade maior de gerar um quadro de egressos com capacidade técnica para enfrentar o mundo dentro do próprio mundo, a partir de uma postura reflexiva e pensamento crítico, ou seja, atores sociais capazes de pensar sobre as informações disponíveis e atuar com responsabilidade e autonomia na construção de uma sociedade mais pluralista, justa e democrática. Entende-se que repensar o ensino do Direito neste contexto adquire grande importância, à medida que se identifica a formação dos intérpretes do Direito, em grande parte, com a fundação de um verdadeiro Estado Democrático de Direito.

O debate pela qualidade do ensino do Direito, que se tornou mais intenso na década de 1990, em decorrência das mudanças ocorridas no Estado e na sociedade brasileira, levando-se em consideração a maior abertura política e econômica e as novas demandas trazidas às Instituições de Ensino Superior e aos postos ocupados pelos intérpretes do Direito, o que justifica a preocupação maior de pesquisadores que se detém sobre o tema, que é discorrido no terceiro capítulo. Não se pode deixar de mencionar, que desde a criação dos primeiros cursos de Direito no Brasil sempre houve quem buscasse a melhoria de sua qualidade, exigindo reformas e mudanças que dessem fim à formação descontextualizada, dogmática e unidisciplinar, que caracteriza boa parte desses cursos, libertando-os das aulas expositivas e do legado elitista e bacharelesco; mas foi o esforço conjunto, empreendido pela cooperação ordenada da comunidade acadêmica e científica, governo e profissionais da área, na última década do século XX e início do século XXI, que gerou modificações no quadro legal e na cultura jurídico-acadêmica, estabelecendo novas concepções, representações, metodologias e didáticas ligadas ao ensino do Direito, tornando-se sua realização um novo marco para o ensino, o que aqui se apresenta.

O terceiro capítulo, assim, relaciona-se ao cerne da presente pesquisa, as dificuldades do método atual de ensino para a formação geral, humanística e axiológica de intérpretes do Direito, para a qual contribuem, sem dúvida, os dois capítulos de análise anteriores. Há algum tempo, as vertentes ditas progressistas no campo educacional apontam falhas nos métodos de ensino no país, conseguindo avanços que aos poucos vão sendo mensurados. Novos modelos e propostas de ensino se colocam como experiências modestas em todo Brasil na tentativa de superar um modelo anterior e fazer com que se formem cada vez mais profissionais reflexivos e críticos, capazes de assumir sua função social. No caso específico do Direito, nas Diretrizes Curriculares para o curso, datadas da Resolução 09/2004, o perfil do formando que se busca é aquele cuja formação possa assegurar uma sólida formação geral, humanística e axiológica, com capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de aprendizagem autônoma e dinâmica, favoreça a aptidão para a, além da qualificação para o exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Tal concepção, refletida não só no perfil, como nas demais especificações curriculares, vem responder a uma série de anseios e perspectivas de mudança do curso, algumas que se colocam desde os tempos imperiais, e que agora se apresentam no plano

formal, como base ou reflexo de uma transformação material dos currículos e objetivos dos cursos jurídicos.

Vislumbra-se perspectivas para o ensino do Direito, a partir de apontamentos gerados e nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito (Resolução 09/2004), bem como na literatura, propondo uma reflexão sobre a prática atual e no que ela tem contribuído para formar intérpretes do Direito mais críticos e conscientes, enfim, capazes de lutar por uma sociedade e um Estado mais justo e democrático.

A motivação desta pesquisa aproxima-se do descontentamento com o ensino do Direito tal qual é na sociedade atual, um descontentamento com seu precário desempenho cultural e científico, e com sua irresponsabilidade frente aos problemas sociais. Esse estudo questiona o papel atual do ensino do Direito e seus reflexos na sociedade brasileira. Busca-se, portanto, uma melhor compreensão do ensino do Direito essencial à modelagem e à emancipação do intérprete do Direito em uma sociedade complexa, heterogênea e em constante devir, habituando-o ora a mediar, ora a transformar as preferências individuais em coletivas e a converter os valores em fins.

As temáticas enfocadas têm uma estreita vinculação entre si, sem olvidar que o ensino do Direito fascina, sobretudo pela carga de instigação à controvérsia e à reflexão crítica que traz consigo. Por outro lado, esta pesquisa é de atualidade ímpar ao ligar a análise pormenorizada e integrada de recente normativo fundamental para o ensino do Direito, em que se abre espaço às mutações complexas e inovadoras, ao mesmo tempo em que se inibem procedimentos anacrônicos e implodem-se os modelos arcaicos que só conduzem à obsolescência, a uma prática despreocupada com a realidade social e ao desencantamento com o mundo do Direito.

A questão dos desafios impostos ao ensino do Direito por sociedades multiculturais ganha relevância, na atualidade. Deixa-se claro que estudos já foram feitos e continuam a ser feitos com excelente qualidade sobre o ensino do Direito, sendo que este acaba por se unir ao apelo por mudanças a que se propõem profissionais e professores do ensino superior, do Direito ou não. O que se acredita possa ser considerado original na abordagem aqui apresentada é a aproximação entre as pesquisas educacionais e jurídicas fundamentadas na legislação e na literatura que o tema acerca da formação de intérpretes do Direito exige.

Importante sinalar que no plano do ensino do Direito a pesquisa contribuirá para dar continuidade ao debate sobre outros caminhos pedagógicos a serem seguidos pelos Cursos de Direito, onde o tripé – ensino, pesquisa e extensão – há de ser desenvolvido dentro de uma

perspectiva interdisciplinar, o que é imprescindível para a formação profissional de todos os intérpretes do Direito.

Pretende-se um ensino do Direito que transcenda o mundo atual na formação geral, humanística e axiológica dos intérpretes do Direito, aptos a desvendar aquilo que é e, evidentemente, aquilo que está aí, agindo sobre a realidade, a partir de técnicas emancipatórias sociais.

Nesse sentido, a partir do contexto a ser desenvolvido espera-se que esta pesquisa contribua, a partir de um estudo bibliográfico, para uma verdadeira transformação, não só do papel do ensino do Direito, como também na inovação dos Cursos de Direito. Nessa perspectiva, o desenvolvimento desta pesquisa, pautado na análise da conjuntura dos Cursos de Direito, da normatização educacional e da sociedade atual, aponta para a temática: **DESAFIOS PARA O ENSINO DO DIREITO EM SOCIEDADES MULTICULTURAIS.**

1 O ENSINO DO DIREITO EM SOCIEDADES MULTICULTURAIS

Versar a respeito da atualidade é encarar que há a necessidade de proporcionar aos intervenientes educacionais¹ um desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico, ou seja, uma educação de qualidade, que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências de sociedades multiculturais, um empenho que requer um esforço coletivo. Dada a importância do ensino do Direito e a necessidade de observar as transformações que a sociedade está a sofrer, vale ressaltar que este, hoje, atende a chamamentos como a complexidade do mundo que não admite mais alguém que possa resumir em si todo o saber vigente, e o da necessária interimplicação dos saberes, uma vez que nenhuma ciência dá conta das múltiplas facetas de seu objeto, conforme posição de inúmeros autores como Delors (1996), Morin (2003, 2004), Touraine (2003, 2006), Taylor (1994, 1997, 1998, 2000), dentre outros.

Consoante, a dinâmica social reproduz indivíduos² fruto de todo processo de edificação pelo qual passou e passa a sociedade complexa e multicultural que exige a reformulação dos pressupostos epistêmicos e dos fundamentos axiológicos do Direito, o que implica uma postura reflexiva e uma visão crítica da realidade social. Os desafios impostos, portanto, ao ensino do Direito importam em um novo espaço de articulação e discussão dos conteúdos e saberes jurídicos, à luz da interdisciplinaridade e da diversidade teórica dos professores de distintas áreas do conhecimento e demais intérpretes³ do Direito, contribuindo tanto para a ressignificação da teoria quanto da prática social, além da problematização acerca da dialética entre o dever-ser (norma) e o ser (realidade), entre dogmática jurídica e realidade empírica, a partir do choque sócio-cultural descrito por Faralli (2006), desde 1960, que imprimiu um novo curso à segunda metade do século XX.

¹ Intervenientes educacionais entende-se como o conjunto de atores que envolve o contexto educacional, como professores, alunos e gestores educacionais, compreendendo nesta expressão o esforço de políticas públicas para o desenvolvimento e a atitude dos atores em prol da educação.

² A identidade do indivíduo diferencia-se da identidade do sujeito. Conforme Ruiz, “O indivíduo se sujeita flexivelmente (docilmente) aos referenciais externos elaborados pelo modelo social que configura sua identidade e adapta sua prática aos objetivos do sistema. O sujeito, diferentemente, constrói seus próprios referenciais (simbólicos) para autodefinir-se como pessoa, o que lhe possibilita direcionar sua prática de modo autônomo. O indivíduo assume uma prática cooperante com as estruturas que o modelaram, ao passo que o sujeito cria suas próprias práticas, direcionadas segundo o universo simbólico por ele constituído. O indivíduo é livre para escolher entre uma diversidade de opções postas para ele, mas não por ele. O sujeito cria sua opção de ser pessoa e seu modo de entender a sociedade” (2003, p. 116).

³ Intérprete utiliza-se no sentido de ator/protagonista do Direito, aquele que interpreta, integra e aplica o Direito à realidade social, aberto e sensível às novas abordagens da Ciência do Direito, e não como mero operador, termo que carrega significado mecanicista (BERTASO, 2006).

Além disso, é inelutável que se precisam superar os limites impostos pela dogmática ao ensino do Direito, para tanto se busca com o diálogo intercultural (SANTOS, 2003, 1997, 1994) fomentar a crítica social, a partir de aportes que permitam desobstruir as vias de acesso a uma postura emancipatória, isto é, engendrando mecanismos capazes de potencializar a compreensão da rede jurídica, subjacente ao desenvolvimento de temas interdisciplinares, bem como provocando a ampliação do diálogo crítico entre Direito e sociedade.

Essa crítica social remete-se à compreensão do contexto permeado por incertezas, as quais necessitam ser assimiladas pelos sujeitos, conforme evidencia Sidekum,

A presente abordagem origina-se, por um lado, das variadas tentativas de uma educação interétnica e, por outro, a partir do debate ético instaurado pelas conseqüências históricas provocadas pela globalização da economia mundial e pela mundialização dos meios de comunicação social, que levam à instauração do pensamento único e unidimensional (...) era de incertezas. Essa era de incertezas penetra e percorre todas as interações da vida do planeta. A era da incerteza é uma constante apreensão causada pela crise incomensurável do capitalismo (2003, p. 8).

Nessas condições, a perspectiva da descoberta de novas fronteiras e produção de novos conhecimentos impulsiona e projeta a sociedade em direção ao desenvolvimento, pois a situação histórica atual não deve ser analisada somente sob o prisma negativo, mas também, a partir das possibilidades positivas que o sistema mundial tem contemplado os indivíduos, tais como: a rede de comunicação (Internet); as informações universais; o avanço na conquista dos direitos humanos; o espaço político conquistado pelos movimentos sociais; o marco da filosofia intercultural, e o debate a respeito da identidade cultural, sobre o pluralismo e sobre a globalização, além do questionamento, em nível internacional, dos sistemas jurídicos influenciados pelas mudanças sociais constantes, observadas, principalmente nas empresas transnacionais (SIDEKUM, 2003). Ressalta-se que as transformações decorrentes dessas descobertas refletem-se nos mais variados setores, destacando-se os avanços tecnológicos, a transformação dos paradigmas econômicos e produtivos e, em especial, as mudanças relacionadas à educação e ao ensino do Direito.

Neste momento as sociedades multiculturais são uma resposta a todas as mudanças ocorridas no final do século XX e início do século XXI, o avanço do tema multiculturalismo

consolidou-se a partir dos estudos comparados da cultura, além da luta desencadeada pela consciência dos direitos humanos, em especial, da dignidade humana⁴. Esclarece Sidekum,

(...) Essa luta dos direitos humanos deve ser aportada como o movimento social contemporâneo de maior força e de maior radicalidade, que enfatiza o direito à diferença e abarca em seu delicado e difícil trabalho filosófico o resgate da memória das vítimas que haviam sido condenadas ao silêncio. Nesse sentido poder-se-ia citar um outro fator, de importância capital, que é o ensaio da aplicação (...) de uma política do pluralismo e do reconhecimento da identidade cultural dos múltiplos grupos étnicos que reivindicam o respeito ao seu *ethos cultural* e sua dignidade humana construída a partir da diversidade das cosmovisões históricas (...) (2003, p. 09-10). (grifo original)

Continua Sidekum aduzindo que a UNESCO através de suas conferências internacionais e ao firmar declarações sobre o direito à diversidade cultural e sobre o reconhecimento político da identidade cultural, destaca como marco histórico os estudos sobre a interculturalidade e sobre o multiculturalismo,

(...) Como marco histórico do estudo da *interculturalidade* e do *multiculturalismo*, a partir da concepção filosófica, poder-se-iam citar, brevemente, os acontecimentos da queda do Muro de Berlim, a derrocada da União Soviética, que despertou antigos ódios e nacionalismos, a comemoração dos 500 anos do “Descobrimento” e Conquista da América (...) e o atentado de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, entre outros, como as principais variáveis que levaram para uma busca da compreensão do multiculturalismo e do reconhecimento político do *outro* em sua alteridade, manifestada numa interpelação ética (2003, p. 10). (grifos originais)

Touraine acrescenta à análise seu importante posicionamento,

A idéia que se nos impõe, desde a queda do muro de Berlim e até à destruição das torres do World Trade Center em Nova York, é a da desintegração das sociedades: guerras, revoluções, transformações técnicas aceleradas, conquistas, migrações, mas também enriquecimento e empobrecimento rápidos; globalização das permutas, mas também da pobreza e da miséria. A sociedade que a sociologia clássica nos descrevia assemelhava-se a um castelo de

⁴ Sobre dignidade da pessoa humana, considerando a relevância que esta adquire na sociedade multicultural, remete-se à obra “*Dimensões da dignidade: ensaios de filosofia do direito e direito constitucional*”, organizada por Ingo Wolfgang Sarlet, Porto Alegre, Livraria do Advogado, 2005.

pedra: a nossa assemelha-se às paisagens em movimento (2006, p. 110).

A sociedade assemelhada a paisagens em movimento, que apesar da evolução científica e tecnológica – ou talvez por causa dela – importa na constatação da crise de confiança nos profissionais recém-formados, como se a formação que lhes é dada de pouco lhes servisse para resolver os problemas com que se deparam, o que impõe que a ciência do Direito e da educação, respalde a formação na perspectiva de atuação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte (SCHÖN citado por ALARCÃO, 2000), uma formação baseada na teoria e na prática.

Destarte, as sociedades multiculturais requerem uma educação intercultural (SANTOS, 2003; JÓRDAN, 1996; SCHERER-WARREN, 1998⁵; FLEURI, 2000⁶) quanto aos conhecimentos e aos valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades. É neste panorama que se situa esta dissertação que pretende analisar as relações entre educação e interculturalidade, o papel do ensino do Direito nesta perspectiva e seus desafios em sociedades multiculturais, para que então se promovam processos educativos verdadeiramente informados pela perspectiva intercultural.

A reflexão acerca do papel da educação em sociedades cada vez mais de caráter multicultural, é recente e crescente no nível internacional e, de modo particular, na América Latina. Ocorre que a gênese desta preocupação obedece a origens e motivações diferentes em diversos contextos, como o europeu, o norte-americano e o latino-americano. Importante frisar que esta perspectiva surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais (JORDÁN, 1996), com origem situada aproximadamente há trinta anos, nos Estados Unidos, a partir dos movimentos de pressão e reivindicação de algumas minorias étnico-culturais, principalmente negras. Destaca-se, como sustenta Jordan que,

Estes protestos antidiscriminatórios encontraram logo eco em outros países ocidentais: por exemplo, grupos asiáticos na Inglaterra, índios no Canadá, aborígenes na Austrália, indonésios na Holanda, etc. Ao mesmo tempo que foram implantados os direitos civis reivindicados, começaram a proliferar por parte dos grupos como os mencionados, as

⁵ Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/movimentos_sociais_e_a_dimens_.html>. Acesso em: 25 abr. 2008.

⁶ Disponível em: <http://www.mover.ufsc.br/html/FLEURI_2000_Multiculturalismo_e_interculturalismo_nos_pro.htm>. Acesso em: 25 abr. 2008.

correlativas demandas sociais, culturais e educativas. Se é verdade que os diferentes grupos étnico-culturais se mostraram ativos durante estes anos em pressionar os poderes públicos a favor de uma recuperação de sua identidade cultural e, inclusive, de uma consideração escolar de suas diferentes línguas e culturas, não é menos real o hiato todavia existente entre os ideais democráticos pluralistas proclamados pela maioria dominante e as práticas mais ou menos discriminadoras que os grupos minoritários continuam freqüentemente experimentando em nossos dias (1996, p. 11-12).

Como explicita Fleuri, os campos de reflexão e intervenção que envolvem a interculturalidade “entraram no coração das temáticas ligadas à formação da identidade, à valorização das diferenças, à configuração e à função que assume hoje o sentido de coletividade em sociedades complexas” (1999⁷). O mesmo autor destaca como particular a situação do Brasil frente à interculturalidade, tecendo as implicações desta experiência nos ambientes de formação, na prática pedagógica e nos movimentos sociais, a partir dos complexos itinerários de formação e produção que percorrem os contextos miscigenados do país, ressaltando que a dimensão intercultural importa na formação da autoconsciência, oportunizando um amadurecimento dos níveis de consciência dos movimentos sociais, além de evidenciar a possibilidade de uma integração emancipatória. Fleuri sustenta que,

No Brasil, mesmo sem desconsiderar a existência de graves fenômenos de racismo, de discriminação étnica e social, de fechamento ao diferente, o enfoque intercultural coloca em primeiro plano a importância de conhecer – com a finalidade de orientar a prática pedagógica – os complexos itinerários de formação e produção cultural que percorrem contextos já fortemente miscigenados, de modo particular os que se caracterizam por graves problemas sociais. Nesta perspectiva, os educadores, na escola e nos movimentos sociais, podem encontrar na dimensão intercultural instrumentos indispensáveis para promover a formação da autoconsciência – e portanto de “presença” e ação – em sujeitos que vivem em ambientes marginalizados (rurais e urbanos). E os movimentos populares podem amadurecer novos níveis de consciência, focalizando, na própria reflexão e na própria prática, a dialética identidade/diferença. Este pode ser o eixo sobre o qual gira a coesão interna e a solidariedade, a capacidade de distinção e de luta, ao lado da possibilidade de integração emancipatória com outros grupos sociais (1999). (grifo original)

⁷ Disponível em: <http://www.mover.ufsc.br/pdfs/FLEURI_1999_El_movimentos_sociais.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2008.

Um enfoque da educação intercultural pode ser perquirido das pesquisas de Silva, que a encara “a partir das transformações da perspectiva do tempo, da memória e da alteridade nas sociedades contemporâneas” (2003, p. 151-152), analisando, para tanto, três aspectos: o primeiro acerca da crise da modernidade e a fratura da idéia de devir, abordando a idéia de tempo construída na modernidade e seus desdobramentos nas noções de identidade e nação, questões que nortearam as categorias de progresso, evolução e devir; a segunda envolve a expansão do presente (presenteísmo) e um novo recorte da memória e da alteridade, a qual redimensiona a noção de tempo nas sociedades contemporâneas, a partir da crise da modernidade e da emergência do chamado presenteísmo, o que implica em uma nova construção da idéia de memória social; e, como terceiro aspecto, enfoca a educação intercultural e multitemporalidade nas sociedades contemporâneas, problematizando as perspectivas da educação frente à questão da alteridade. Em seu artigo, Silva evidencia que

Questões como identidade, tolerância, hibridismo, multiculturalismo, alteridade, complexidade e heterogeneidade, entre outras, figuram como temas constantes nos debates atuais acerca da crise da modernidade e do fenômeno da globalização (...). Na realidade, estes termos colocam em xeque alguns aspectos profundamente arraigados a desestruturação da modernidade como uma forma de civilização calcada no saber laico, numa concepção de tempo progressivo e linear, racionalista e antropocêntrica e, sobretudo, homogeneizadora (2003, p. 153).

Consoante ao desafio da educação intercultural, Silva (2003) colaciona que este é corresponder às idiossincrasias do local e do universalismo global, a um só tempo. Para tanto, segundo a reflexão de Edgar Morin (2004, p. 15), é preciso que o objetivo maior de todo o ensino seja a condição humana, termos em que o foco pedagógico não se centraliza no sujeito histórico de uma nação ou grupo, mas investe naquilo que estabelece a igualdade na diferença. A condição humana não corresponde assim ao relato da razão unificadora como no iluminismo, porém na condição bio-antropo-social que considera a diversidade e as diferenças encerradas na própria humanidade. Trata-se de uma espécie de eco-humanismo.

Morin chama atenção para a importância do ensino da compreensão mútua entre os seres humanos, “quer próximos, quer estranhos”. Disso de fato decorre a necessidade de “estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria, não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo” (2004, p. 17). Os sete saberes apontados por Morin (2004), em seu

conjunto promoveriam uma antro-po-ética, segundo a qual a humanidade deveria ser pensada a partir de uma cidadania terrena, como habitantes de um mesmo espaço, a terra-pátria.

Nesse sentido, na preleção de Silva (2003, p. 161-162), a educação intercultural depende da construção de uma outra narrativa, distanciada das estratégias identitárias da nação moderna e atenta à igualdade na diversidade. O resultado disso é a necessidade de se estabelecer um novo ‘contrato social’, baseado, não na igualdade (no sentido moderno), mas na alteridade, cujo sentido seja firmado na idéia do outro e no reconhecimento das diferenças. Estas considerações propositivas evidentemente comportam boa dose de utopia, mas é preciso admitir que não se pode pensar a educação em um tempo presenteísta, cuja fixação do efêmero serve de corolário, mas sim na duração de um tempo que permita articular valores que não se sustentam no imediato. O desafio da educação intercultural está posto, portanto, na complexa tarefa de articular valores a partir de diferentes temporalidades que coabitam o espaço planetário, que articula, em um só movimento, o local e o global.

Percebe-se que o desafio de promover uma educação intercultural não se restringe a determinadas populações específicas, como se somente a elas fosse exigido o esforço de reconhecimento e valorização das culturas diferentes da sua de origem. Hoje urge ampliar este enfoque e considerar a educação intercultural como um princípio orientador, teórica e praticamente, dos sistemas educacionais na sua globalidade.

Como bem mostram estudos e pesquisas, a educação necessita ser entendida como uma produção social que ocorre no interior da sociedade, de forma a não haver a possibilidade de uma formação deslocada da realidade concreta e das alternativas efetivas nela presentes. Pensar hoje as sociedades multiculturais significa, sobretudo, um esforço de busca de uma unidade teórica/prática mediada pela formação permanente e contínua. Nesta direção, a construção do conhecimento não se baseia de modo direto e imediato só na prática ou só na teoria, mas na mútua dependência entre teoria e prática, pois a prática exige um constante ir-e-vir de um plano a outro, do teórico ao prático e do prático ao teórico (VÁZQUEZ, 1990)⁸.

⁸ Vázquez (1990, p. 223), em sua análise, afirma que a construção do conhecimento não se baseia de modo direto e imediato só na prática como também não só na teoria, “a história da teoria” e a “história da atividade prática do homem” são parte de uma mesma história: a história da humanidade. “É uma prova de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático”. Assim, ao falar da prática como fundamento da teoria deve-se entender que essa não é uma relação direta e imediata, uma teoria pode surgir de necessidades teóricas, tanto quanto pode corresponder a necessidades práticas. O conhecimento da realidade que se quer transformar, o conhecimento dos meios disponíveis e sua utilização, o conhecimento da prática acumulada, síntese e generalização da atividade que se considera e a antecipação dos resultados que se pretende atingir, sob a forma de finalidades que o sujeito se coloca, pressupõem a mútua dependência entre teoria e prática. Segundo Vázquez (1990, p. 191), o homem ao propor finalidades para a sua ação assume uma “atitude em face da realidade”, os objetivos que o homem se propõe atingir são, também, expressão de uma necessidade humana, a teoria possibilita uma compreensão

Portanto, a formação do sujeito como ator social (TOURAINÉ, 2006) para responder às exigências atuais coloca ao ensino do Direito, em todos os níveis, desafios importantes: o desenvolvimento do pensamento crítico, a aprendizagem autônoma, o processamento, elaboração e estruturação da informação para a geração do conhecimento. De modo geral, dada a importância das interações pedagógicas, que têm como objeto último a autonomia do aluno enquanto agente da sua própria aprendizagem e futuro cidadão, não há como desviar a atenção para a autonomia do professor enquanto pessoa e profissional, pois profissionais autônomos formam indivíduos autônomos (ALARCÃO, 2000).

Com efeito, a nova sociedade exige um indivíduo cada vez mais artífice de seu próprio destino pessoal e profissional. Ter convicção que o saber pensar é o cerne do profissional do futuro. Sendo assim, destacam Flecha e Tortajada,

(...) a educação, além de facilitar o acesso a uma formação baseada na aquisição de conhecimentos, deve permitir o desenvolvimento das habilidades necessárias na sociedade da informação. Habilidades como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade de tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, etc., são imprescindíveis nos diferentes contextos sociais (2000, p. 25).

Essa assertiva significa que educar é incentivar condições essenciais à mudança orientada para um desenvolvimento humano integral. Por isso é fundamental uma formação em que o indivíduo seja visto em sua totalidade, vivendo em harmonia consigo mesmo, com os outros e com o ambiente. Porém, esse novo indivíduo exige, para sua formação, uma educação permanente em que a formação seja considerada como algo inacabado, contínuo.

Conforme Sidekum (2003), atenuar e orientar esta avalanche de imagens desde a educação e a cultura não é tarefa simples, nem fácil. A uniformização da cultura faz-se sentir cada vez mais nos modos de vida, nas línguas, nos hábitos de consumo, nas comidas, nos modos de pensar e agir dos indivíduos. Um desafio e uma oportunidade são possibilitados pela rapidez das mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, especialmente para

inteligível da realidade, que o ser humano adquire através de sua confrontação com essa mesma realidade. Porém, o conhecimento daí resultante não se processa de forma individual e isolada, mas de forma social e histórica, sendo assim não tem caráter apenas científico ou filosófico, é também prático. A unidade da teoria e da prática é possível pela consciência que se tem da realidade, o que implica em tomada de posição frente ao real histórico e em intervenção efetiva no processo social da transformação das relações determinadas pelo contexto em que se insere o sujeito social. A teoria não trata apenas de pensar o real como uma atitude contemplativa, mas dirige o pensamento do sujeito a uma mudança concreta, não se representa como mera expressão da prática, mas projeta a ação de forma decisiva e crítica. A prática, assim supera o existente e o pensado, como resultado material e como criação e desenvolvimento da realidade humana (VÁZQUEZ, 1990).

as instituições do âmbito cultural, pois se trata de decantar, em um marco de políticas culturais, como tratar os efeitos benéficos ou não que produzem as tecnologias da informação frente à diversidade cultural, pois a cultura torna-se uma elaboração comunitária mediante a qual os indivíduos reconhecem-se, auto-representam-se e assinalam significações comuns ao mundo que os rodeia. A cultura adquiriu um papel de cimento constitutivo. Além disso, abriu-se um complexo processo de reconfiguração das identidades culturais e nacionais, que se manifestam, por ora, como identidades híbridas, fragmentadas e transitórias, favorecendo o encontro e a fusão de identidades culturais tradicionais com manifestações emanadas do processo de globalização. Na realidade, o indivíduo começa a exercer cada vez mais sua capacidade de se mover entre diferentes mundos culturais, experimentando transformações inéditas em sua vida.

Se se está em um momento de viragem, identificam-se os seguintes atores que marcam o presente: mudança do poder do Estado para o mercado; mudança do cidadão para o consumidor; mudança da sociedade monocultural para a sociedade multicultural; mudança da indústria secundária e terciária para a indústria da informação/conhecimento; mudança nas formas de autoridade do saber (do texto para a imagem). É imprescindível que as Instituições de Ensino Superior trabalhem os saberes, que constituem o núcleo do currículo para a formação de alunos e cidadãos globalizados, assim identificados por Morin:

O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? (2004, p. 35).

Como dito alhures, o mundo passa por uma significativa transformação valorativa em todos os setores e com o Direito não poderia ter sido diferente. Assim aconteceu que a vertente dogmática do positivismo kelsiano atingiu um limite e passou a declinar, diante do excesso do formalismo e juridicidade que ostentava e ainda ostenta. A partir daí, uma corrente doutrinária de interpretação e aplicação mais ampla do Direito ganha cada vez mais adeptos.

A transformação por que passa a sociedade e o Estado não poderia estar dissociada desse contexto até então tecido, portanto, impõe-se uma exposição coerente da vida em sociedade e do novo desenho de Estado imposto por sociedades multiculturais.

1.1 Transformações na sociedade e no Estado

A sociedade se correlaciona com a história, porque esta se constrói por impulsos tendenciosamente humanos, e ainda, será sempre um pólo representativo da cultura, pois esta categoria nada mais é, senão o resultado da evolução social obtida pelas ações humanas sobre a natureza existente. Desse modo, pode-se até atrelar um conceito prévio de desenvolvimento social, como sendo a arte humana erigida em prol da sobrevivência amparada e assistida pelos demais. Isso tendo em vista que o homem como animal humano, racional e dinâmico conseguiu verificar que para ele seria impossível subsistir sem a sociedade, não só por anseio de ser parte integrante do todo, mas, principalmente, por consciência de suas fragilidades (LINTON, 1971⁹; DUGUIT, 1996¹⁰).

Ao se vislumbrar o século XX, percebe-se que este desenhou e redesenhou uma série de transformações na sociedade capitalista mundial. O período denominado por Hobsbawm (1995) como ‘breve século XX’ assistiu a um grande número de mudanças na forma de organizar, produzir e relacionar-se em sociedade. O Estado capitalista não ficou ileso a essas transformações e também se metamorfoseou, especialmente no tocante a sua relação com o mercado e com a sociedade. As transformações e os aperfeiçoamentos sofridos pelos Estados ao longo da história acarretaram profundas modificações na posição destes entes diante das relações econômicas travadas em seus territórios.

É justamente no final do século XX, sobretudo após a década de 1970, que as transformações aceleraram-se e tomaram forma de fenômeno mundial (global). Diante de uma crise mundial da economia, a partir do ano de 1973, as idéias neoliberais começam a ganhar

⁹ Ralph Linton (1971) entende que muitas podem ser as definições descritivas feitas ao “objeto” ou “fenômeno” chamado sociedade. Contudo, afirma que, uma definição simples, pode ser tão substancial quanto qualquer outra. E, dentro desta concepção simplista Linton descreve: “Sociedade é todo grupo de pessoas que vivem e trabalham juntas durante um período de tempo suficientemente longo para se organizarem e para se considerarem como formando uma unidade social, com limites bem definidos. (...) A sociedade é um grupo de indivíduos, biologicamente distintos e autônomos, que pelas suas acomodações psicológicas e de comportamento se tornaram necessários uns aos outros, sem eliminar sua individualidade. Toda vida em sociedade é um compromisso e tem a indeterminação e a instabilidade própria das situações desta natureza” (1971, p. 107, 123-124).

¹⁰ Duguit sustenta que “(...) o ser humano nasce integrando uma coletividade; vive sempre em sociedade e assim considerando só pode viver em sociedade (...) o fundamento do direito deve basear-se, sem dúvida, (...) [no] indivíduo comprometido com os vínculos da solidariedade social. Não é razoável afirmar que os homens nascem livres e iguais em direitos, mas sim que nascem partícipes de uma coletividade e sujeitos, assim, a todas as obrigações que subentendem a manutenção e desenvolvimento da vida coletiva. (...) Se uma doutrina adota como lógica definida a igualdade absoluta e matemática dos homens, ela se opõe à realidade e por isso deve ser prescindida” (1996, p. 15-17). Percebe-se, assim, que Duguit entendia o homem enquanto ser social, derivando os seus direitos subjetivos das suas obrigações sociais, por isso acreditava que “a consciência de uma sociabilidade sempre esteve presente, enquanto dependência do homem em relação à comunidade; e também a consciência da sua individualidade” (1996, p. 21).

terreno e os estados capitalistas passaram a adotar uma série de medidas econômicas, visando conter a crise. O remédio para a crise, de acordo com os neoliberais, era manter um Estado forte na sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e suas intervenções econômicas. O Estado vai se configurar como neoliberal. No mundo do trabalho também ocorre uma série de mudanças. Todas essas mudanças, juntas, demarcaram uma experiência até então nunca vista. Pela primeira vez, o capitalismo conseguiu o feito de se tornar hegemônico ideologicamente. Lessa comenta esta questão:

Desde a Revolução Francesa, não houve nenhum outro período no qual o capital se tornou tão hegemônico e tão plasmado à vida cotidiana como nos últimos trinta anos. Nunca antes a humanidade se comportou tão hegemonicamente como se não houvesse alternativa (2001, p. 75).

O capitalismo, em sua versão neoliberal, conseguiu um feito impressionante: colocar-se como a única alternativa. Chegou-se ao final do século XX, com a idéia de que a realidade está dada, e que cabe agora, tentar melhorar as condições que precisavam ser melhoradas.

Conforme Hobsbawm (1995), a história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise. O autor enfatiza três aspectos da economia mundial do final do século: (1) a tecnologia continuou a forçar a mão-de-obra na produção de bens e serviços, sem proporcionar trabalho suficiente do mesmo tipo para os que ela expulsava, nem assegurar uma taxa de crescimento econômico suficiente para absorvê-los; (2) enquanto a mão-de-obra continuava sendo um fator político importante, a globalização da economia transferiu a indústria de seus velhos centros nos países ricos, com mão-de-obra de alto custo, para países cuja principal vantagem eram mãos e cabeças baratas e (3) o triunfo do protecionismo e o da ideologia de livre mercado puro enfraquecia ou mesmo eliminava a maioria dos instrumentos para controlar os efeitos sociais das convulsões econômicas.

Telles também retratou algumas mudanças pelas quais se passou:

Sabemos que os tempos agora são outros, que as conquistas sociais alcançadas estão sendo devastadas pela avalanche neoliberal no mundo inteiro, que a destituição dos direitos também significa a erosão das mediações políticas entre o mundo do trabalho e as esferas públicas e que estas, por isso mesmas, se descaracterizam como esferas de explicitação de conflitos e dissensos, de representação e

negociação (coisa, aliás, que não acontece assim de repente, mas que carrega as complicações históricas dos últimos tempos); e que é por via dessa destituição e dessa erosão de direitos e das esferas de representação que se constrói esse consenso – que nos dias que correm, ganha corações e mentes – de que o mercado é o único e exclusivo princípio estruturador da sociedade e da política, que diante de seus imperativos nada há a fazer a não ser administrar tecnicamente suas exigências, que a sociedade deve a ele se ajustar e que os indivíduos, agora desvencilhados das proteções tutelares dos direitos, podem finalmente provar suas energias e capacidades empreendedoras (1996, p. 85-86).

Diante dessas mudanças, a questão social vem sofrendo transformações em suas formas de expressão na sociedade atual. Também as formas de enfrentar a questão social sofreram alterações. No entanto, a gênese da questão social continua a mesma: a contradição inerente ao sistema capitalista de produção. Nesse sentido, Pastorini afirma que

as principais manifestações da “questão social” – a pauperização, a exclusão, as desigualdades sociais – são decorrências das contradições inerentes ao sistema capitalista, cujos traços particulares vão depender das características históricas da formação econômica e política de cada país e/ou região. Diferentes estágios capitalistas produzem distintas expressões da “questão social” (2004, p. 97).

Enfatiza-se que distintas expressões da questão social não se configuram como outra ou como nova questão social. Não existe, na realidade, uma nova questão social, nem mesmo uma nova desigualdade social, gerada pela exclusão. O que existe, realmente, são novas formas para velhos conteúdos, ou seja, a questão social, hoje, diante das transformações pelas quais o capitalismo e a sociedade vêm passando, apresenta-se multifacetada, reconfigurada, mas trazendo, em seu bojo, a mesma problemática da exploração de uma classe social sobre a outra (IAMAMOTO, 2004).

Assim, há que se considerar uma nova agenda global em que é possível identificar, a partir da globalização, que se estabelece uma governança¹¹ global que se distingue de governo global, tendo em vista que a primeira demonstra a existência de regras a todos os níveis da atividade humana, cujas finalidades são controladas para terem um efeito internacional (ONU, FMI, OMC), sendo na verdade, uma regulamentação dos desafios contemporâneos.

¹¹ Governança (...) diz respeito à capacidade governativa em sentido amplo, isto é, capacidade de ação estatal na implementação das políticas na consecução das metas coletivas. Refere-se ao conjunto de mecanismos e procedimentos para lidar com a dimensão participativa e plural da sociedade. Sem abrir mão dos instrumentos de controle e supervisão, o Estado torna-se mais flexível, capaz de descentralizar funções, transferir responsabilidades e alargar o universo de atores participantes (DINIZ citado por VIEIRA, 2001, p. 85).

As perguntas acerca da natureza da sociedade global¹² não são novas, nem fruto de fenômenos recentes, como a aceleração da globalização. A importância do estudo da identificação do que é a sociedade global centra-se na idéia, também lembrada por Habermas de que a sociedade só é capaz de se transformar a si mesma; entretanto pode influir indiretamente na auto-transformação do sistema do Estado que hoje

(...) não se apresenta como uma configuração pronta, e sim, como um empreendimento arriscado, delicado e, especialmente, falível e carente de revisão, o qual tende a reatualizar, em circunstâncias precárias, o sistema dos direitos, o que equivale a interpretá-los melhor e institucionalizá-los de modo mais apropriado e a esgotar de modo mais radical o seu conteúdo (1997, p. 118).

Nesta lógica de pensamento, o movimento da sociedade atual corrobora que há um descompasso entre a pretensão de um poder unitário e o caráter plural da sociedade, devido à dispersão nos centros de poder. Isso porque, de fato, a interdependência que se estabelece entre os Estados aponta para um cada vez maior atrelamento entre as idéias de soberania e de cooperação jurídica, econômica e social, afetando drasticamente a pretensão à autonomia. A pós-modernidade afasta os valores da modernidade tais como a autonomia e a subjetividade, que estão cada vez mais divorciados tanto das práticas políticas, como do cotidiano dos indivíduos, apesar de parecerem estar ao alcance de todas infinitas escolhas (SANTOS, 2003).

As mudanças na sociedade tanto em nível local como global são inevitáveis. Uma iniciativa na discussão das transformações da cultura contemporânea a partir de uma perspectiva pluralista e multidisciplinar se faz necessária, tendo em vista que a sociedade global está em ebulição, devido às guerras, conflitos, catástrofes naturais, racismo, fanatismo religioso e intolerância que convivem com mudanças comportamentais, novas regras e valores morais, descobertas científicas, tecnologias da informação e comunicação, biotecnologia, uma nova ordem econômica, a crise das utopias clássicas, uma sociedade de abundância em contraponto a uma imensa margem de exclusão social e pobreza (CAPELLA, 2002, 2005; SCHÜLER, SILVA, 2006).

A globalização provoca automaticamente e no mesmo movimento uma fragmentação, uma discriminação cada vez mais profunda, mas que sem dúvida abre espaço para todas as singularidades, tanto as piores quanto as melhores, as mais violentas assim como as mais

¹² A sociedade civil autoproclamou-se, não foi constituída por ninguém, para contestar a ordem estabelecida, compõem-se de grupos, em forma de rede, para entrar na cena política (ROSENAU, 2000). Há assim, o estabelecimento de um “paradoxo intelectual”.

poéticas. Seguindo a sistemática de Almeida (2002), a problemática relativa ao impacto do processo de globalização na vida econômica e social refere-se a uma possível fragilização das políticas nacionais como resultado das políticas de abertura externa conduzidas atualmente pela maior parte dos países envolvidos no grande sistema capitalista mundial e a seu eventual impacto em termos de homogeneização das políticas públicas. Para preservar espaços de soberania em um mundo que parece estar irremediavelmente entregue à globalização, uma das soluções consistiria no reforço dos movimentos de integração regional, vistos como eminentemente positivos em face da competição selvagem entre países e grandes corporações multinacionais. Destaca-se a posição de novos atores nesse processo.

Na verdade a discussão emerge quando se tem presente que há o surgimento de pretensões universais da humanidade, referidas pela emergência dos direitos humanos; outra, pela superação da supremacia da ordem estatal por outros *loci* de poder, tais como as organizações transnacionais e, particularmente, pela ordem econômica privada ou pública. Os entraves que aqui se assentam são de três ordens distintas: fiscal-financeiro, ideológico e financeiro (CAPELLA, 2002, 2005).

Portanto, inúmeros sinais levam atualmente a arrazoar que o que permitiu indiretamente a formação do Estado no mundo moderno foi o aparecimento da categoria do social. Na realidade, a sociedade deixa de ser uma ordem, hierárquica ou organismo, pois se origina nas relações sociais, composta de atores sociais definidos, simultaneamente, por suas orientações culturais, seus valores e por suas relações de conflito, cooperação ou compromisso com outros atores sociais. O formidável acontecimento oportunizado pela globalização, reconfigura as relações sociais, culturais, econômicas, o que oferece um espetáculo de um mundo inteiramente novo, em que não existe sociedade ideal; o que pode existir de melhor é uma sociedade aberta que esteja integralmente em sua historicidade. Desta forma, a intervenção do Estado deve ser apenas um meio a serviço do objetivo principal: aumentar a capacidade de intervenção de cada um sobre sua própria vida (CASTELLS, 2006; BECK, 1997).

Na verdade, o recuo dos Estados – democráticos ou não – implica a diminuição da participação política, ou seja, uma crise da representação política. Isso porque os eleitores não mais se sentem representados; o que ocasiona uma apatia social, pois exprimem tal sentimento ao denunciarem uma classe política cujo único objetivo seria seu próprio poder e, por vezes, até mesmo o enriquecimento pessoal de seus membros. Destarte, a consciência de cidadania enfraquece-se porque muitos indivíduos sentem-se mais consumidores do que cidadãos e mais cosmopolitas do que nacionais ou, pelo contrário, porque alguns se sentem

marginalizados ou excluídos da sociedade – com efeito, têm o sentimento de que, por razões econômicas, políticas, étnicas ou culturais, não chegam a participar dela (TOURAINÉ, 1996).

O Estado reconhecendo a prioridade e superioridade das leis do mercado sobre as leis nacionais, transforma o cidadão em consumidor – e o consumidor “demanda mais e mais proteção, enquanto aceita cada vez menos a necessidade de participar” (BAUMAN, 2000, p. 159-160) no governo do Estado. Como as coisas se apresentam no momento, com o Estado recusando sua responsabilidade pela segurança de todos e cada um, “[a]s leis do mais forte triunfam sobre os fracos” (BAUMAN, 2000, p. 159-160).

Os Estados têm perdido aspectos e parcelas importantes de sua soberania. A grande novidade da globalização no âmbito das instituições consiste em uma soberania nova, supraestatal, difusa e policêntrica, que limita a soberania dos Estados e de suas instituições públicas. A intervenção de Maffesoli (2006, p. 27-37), também ressalta a implosão do Estado-nação e dos grandes ‘impérios ideológicos’. Uns e outros diz, estão cedendo lugar a confederações que, de maneira mais leve cimentam comunidades, de proporções diversas, repousando mais sobre um sentimento de vinculação que sobre a moderna noção de contrato social, ao qual se atrela uma conotação racional ou voluntária.

Hobbes (citado por CAPELLA, 2005) havia assinalado no século XVII que a ‘condição natural da humanidade’ – um modelo teórico que pode ser comparado com a sociedade internacional globalizada – evidencia que nem sequer o mais forte está seguro, porque também ele dorme. E veja-se nisso um fundamento razoável para a aceitação de um soberano superior a qualquer dos membros da comunidade, que no caso atual seriam as empresas transnacionais. Se o argumento de Hobbes se sustenta, o sistema da globalização oferece a alternativa de buscar uma ordem internacional aceitável para todos ou implementar um Estado permanente e unilateral de vigília.

Pode-se dizer que hoje o Estado passa por um estado de transformação. A crise do Estado é bem delineada por Capella,

A crise do estado intervencionista e assistencial se resolve na *grande transformação* que se produz aceleradamente desde mediada da década de 1970, e que em vinte anos origina um mundo novo, uma Babel de características próprias. (...) Compõem a *grande transformação* dois macrofenômenos estreitamente interdependentes entre si: uma mundialização (“desigual”, ou “desforme”) das relações sociais, e uma nova revolução industrial: a terceira (2002, p. 236). (grifos originais)

Na realidade Capella (2002, p. 255), esclarece que o poder ‘político’ modificou sua estrutura com a grande transformação, pois o campo de poder contemporâneo está constituído pela inter-relação de um soberano privado supra-estatal difuso e um ‘estado permeável e aberto’ ou umas ‘associações estatais’ permeáveis, abertas ou porosas.

Assim, a existência de um campo de poder bipolar – por um lado, soberano privado supra-estatal de caráter difuso; por outro lado, sistema de estados permeáveis – coloca em crise a ‘teoria’ política tradicional, visto que os poderes estatais encontram limitações externas e superiores em certos âmbitos de sua atuação. A mundialização subverte o mercado ‘nacional’, um dos fundamentos do poder do Estado-nação e o penetra. Há limites impostos ao Estado devido à progressiva concentração e a atual transnacionalização do poder econômico, no passado enormemente fragmentário. Ainda Capella,

O estado permeável ou aberto, que experimenta uma clara perda de soberania em sua capacidade para determinar a política econômica, ou em outros âmbitos conexos, como a capacidade de regulação do mercado laboral, tem, sem embargo, que instrumentar com decisões próprias as políticas que lhe vêm impostas. (...) Ao estado aberto lhe correspondem as responsabilidades de atender aos excluídos, de assegurar um sistema circense como meio de escape para a tensão social; de reparar danos ecológicos, etc. (...) As políticas econômica, fiscal e laboral dos estados abertos não são as únicas moduladas pelo *campo de poder* em que as instituições estatais interatuam com o soberano difuso. Outros âmbitos se vêem igualmente afetados (2002, p. 260). (grifo original)

Com o crescimento acelerado, materializa-se uma multidão de problemas práticos; trata-se de um conjunto de problemas inter-relacionados de demografia, escassez de bens básicos como a água, esgotamento de bens-fundo da humanidade, escassez de energia e deteriorização do meio (poluição ambiental, dos mares aquíferos, chuvas ácidas). Não obstante, a destruição dos instrumentos naturais de regeneração (buraco na camada de ozônio, desaparecimento das selvas tropicais – ‘pulmões’ da atmosfera -, radiatividade não eliminável). Estes problemas se manifestam em princípio pontualmente, como fenômenos locais, e crescem exponencialmente (CAPELLA, 2002, p. 260).

A contraposição dos recursos finitos da Terra e as exigências de uma produção em crescimento quantitativo é conhecido há décadas. Isso é um problema gerado por uma população em crescimento continuamente acelerado, com seqüelas de incremento das necessidades, recursos e resíduos. A grande potencialidade produtiva de certas tecnologias contemporâneas, com as quais se faz frente ao crescimento das necessidades, torna cada vez

mais imanejáveis os problemas que tais tecnologias geram, já que seu uso pode gerar a destruição com igual potencialidade que a produção. Afirma Capella que,

El crecimiento económico del cuarto de siglo posterior al período de reconstrucción postbélica estableció paulatinamente condiciones de interdependencia entre las distintas sociedades del planeta. A principios de la década de 1970 se manifestó claramente un problema global expresivo de esa interdependencia objetiva: que el crecimiento económico genera una manifiesta degradación del entorno ambiental; que la civilización industrial basada en el crecimiento cuantitativo se contraponen a las condiciones finitas del medio que ha hecho posible la vida de la humanidad, degradándolo y destruyéndolo. El surgimiento de una grave problemática ecológica es la primera manifestación importante de lo que hemos acabado llamando *la globalización* (2005, p. 14). (grifos originais)

Os efeitos do dano ecológico não são só graves, mas, sobretudo, em muitos casos, decisivos, distantes, tanto espacial como temporalmente. Certas decisões das gerações atuais podem afetar as gerações futuras com efeitos irreversíveis, por isso, os problemas ecológicos obrigam a uma redefinição da ação em termos de escala: há que se deixar um mundo que resulte manejável pelas gerações que virão. Nesse sentido é preciso centrar a atenção nos aspectos políticos da globalização e suas novas instituições, uma vez que estas, hoje, articulam a ação dos seres humanos para a problemática social suscitada pela globalização mesma (CAPELLA, 2002, 2005).

O meio ambiente é uma das preocupações centrais de todos os países e, atualmente, é um dos assuntos que despertam grande interesse, independentemente do regime político ou sistema econômico. As conseqüências dos danos ambientais não se confinam mais aos limites de determinados países ou regiões, mas ultrapassam fronteiras e, costumeiramente, atingem regiões distantes. Destaca-se aqui esta problemática, pois como traduzem Beck, Giddens, Lash,

(...) as questões ecológicas não podem ser simplesmente reduzidas a uma preocupação com o “ambiente”. O “ambiente” soa como um contexto externo à ação humana. Porém as questões ecológicas só vieram à tona porque o “ambiente” na verdade não se encontra mais alheio à vida social humana, mas é completamente penetrado e reordenado por ela. Se houve um dia em que os seres humanos souberam o que era a “natureza”, agora não o sabem mais. Atualmente, o que é “natural” está mais intrincadamente confundido com o que é “social”, que nada mais pode ser afirmado como tal, com certeza (1997, p. 8). (grifos originais)

Dessa abordagem da sociedade e do Estado nasce a convicção de que se entrou “em um mundo realmente multicultural e interdependente, que só poderá ser entendido e transformado a partir de uma perspectiva múltipla que reúna identidade cultural, sistemas de redes globais e políticas multidimensionais” (CASTELLS, 2006, p. 62), por isso interessante a contemplação do reconhecimento da igual dignidade.

1.2 O reconhecimento da igual dignidade

Surge com a sociedade moderna, na perspectiva de Taylor (1998), o ideal de uma democracia universal e de uma política de reconhecimento de igual dignidade para todos os homens. Em princípio, o público coloca-se como um espaço acolhedor para todas as pessoas que compõem a sociedade. Este acolhimento, todavia, tende a eliminar as diferenças, projetando estas para o ambiente privado ou para a intimidade de cada indivíduo. O que se destaca é a igualdade de uma vontade geral, que, historicamente, desde Rousseau, revelou-se pouco tolerante com as vontades dissonantes dentro da mesma sociedade (TAYLOR, 1994, 1997, 1998, 2000).

Ao desenvolver as características desta noção de igualdade, Charles Taylor (1994, 1997, 1998, 2000) observa que, em contraposição à sociedade hierárquica anterior, na qual a *honra* (e a conseqüente diferenciação entre os que a detinham e os que não a detinham) ocupava papel central, a sociedade moderna apoiou-se na noção de *dignidade* (que se refere a uma potencialidade que todos possuem, mesmo os que não a podem exercer), altamente vinculada à noção de igualdade entre todos os homens. A relação com os outros deve, assim, partir de uma ausência de dominação (liberdade), de uma ausência de papéis diferenciados (igualdade), e da existência de um objetivo comum coeso (fraternidade/solidariedade), para que, assim, seguir a opinião dos outros seja, em verdade, seguir a sua própria. Tal é a fórmula rousseuniana do soberano e do súdito em uma mesma pessoa. O grande problema deste esquema, na opinião de Taylor, é que esta igualdade de estima apóia-se em uma unidade de objetivos que parece refratária a qualquer diferenciação, tendo sido “a fórmula usada para os mais terríveis gêneros de tirania homogeneizante, que teve início com os Jacobinos e se prolongou até os regimes totalitários do nosso século” (1998, p. 71).

De todo modo, à ênfase de Rousseau na participação direta dos indivíduos na esfera pública, sucederá uma sociedade de proprietários que não demanda sua participação no

governo, mas sim a ação deste na proteção de sua riqueza (aliás, este já era o próprio sentido do Estado moderno para John Locke no final do século XVII: proteger a propriedade). Com a emergência do Estado social no século XX, continuará a existir uma demanda de ação do governo ao invés de uma demanda na sua participação. Esta tendência levará o Estado social a assumir um viés totalitário e burocratizante (TAYLOR, 1994, 1997, 1998, 2000).

Neste meio tempo, é preciso reconhecer que houve uma importante modificação na política de reconhecimento da dignidade igualitária. Ela deixou de se direcionar apenas ao início, ou seja, pressupondo a igualdade entre os indivíduos, e passou a se projetar como consequência de um trabalho social na construção de condições para que esta igualdade pudesse ser efetivamente afirmada (TAYLOR, 1994; 1997, p. 149-270; 1998; 2000).

No plano jurídico, este direcionamento implicou na afirmação dos direitos sociais, culturais, coletivos e na crítica aos modelos e conceitos que se voltavam apenas para os direitos individuais (SILVA FILHO, 2002). A luta pelos direitos, contudo, não representou apenas a reivindicação perante o governo da satisfação de certas necessidades básicas, ela já deixou as marcas de uma nova idéia de participação da sociedade no plano público. A afirmação das demandas sociais, por mais direcionadas ao Estado que fossem, já implicava uma exposição sob os holofotes do público e a afirmação de uma identidade. Esta identidade não era mais a do sujeito autônomo *a priori*, desenvolvido pela ética kantiana. No início, firma-se a consciência de classe do proletariado, contraposta à classe burguesa, depois, especialmente na segunda metade do século XX, começam a surgir os assim denominados novos movimentos sociais (SCHERER-WARREN, 1998).

Os novos movimentos sociais, surgidos durante a década de 60, na América Latina a partir da interrupção dos canais tradicionais de participação pela ditadura, e nos países de capitalismo desenvolvido do Ocidente, em função da crise do *Welfare State* e dos movimentos culturais contestadores, demarcam a afirmação de uma identidade no espaço público que não mais se dá nos espaços tradicionais (partidos políticos, sindicatos, Estado), mas sim no espaço do cotidiano: no bairro, na rua, no campo (SCHERER-WARREN, 1998). Este caráter de reconfiguração do cotidiano é exemplarmente apontado em alguns estudos clássicos como os de Scherer-Warren e Kruschke (1987) e Sader (1991). Os sujeitos participantes desses movimentos não mais são vistos apenas como sujeitos participantes do processo produtivo, ou integrantes da classe social, mas sim como sujeitos que se definem por uma identidade que não guarda relação direta e necessária com este papel produtivo (mulheres, ambientalistas, negros, índios, moradores, aposentados). A afirmação desta identidade refletiu-se, inclusive, na própria forma de organização e atuação, muito diferente da estrutura hierárquica e

institucional dos partidos e dos sindicatos, pois estimulava relações comunitárias e horizontais entre os que participavam nesses movimentos (SCHERER-WARREN, 1998).

Apesar de todas essas diferenças, que colaboram para um novo enfoque do princípio da igualdade, é preciso ponderar que, mais nas décadas finais do século XX do que agora, os novos movimentos sociais articulam-se em torno de demandas semelhantes à reivindicação de direitos sociais da classe trabalhadora, objetivando a satisfação de necessidades fundamentais (emprego, moradia, saúde, condições de trabalho), e direcionam parte de suas atividades ao Estado, esperando providências por parte das autoridades públicas. Este padrão ainda se aloja na idéia de que as diferenças sociais são um mal que deve ser eliminado. Em outras palavras, o fato de que os homens não sejam iguais, embora deva ser reconhecido no nível concreto da sociedade. As políticas públicas do Estado Social e as demandas dos partidos políticos se voltam para este combate. Predomina, assim, uma visão negativa da diferença.

O que os novos movimentos sociais trazem de novo é uma afirmação positiva da diferença (Europa Ocidental: imigrantes africanos, indianos, turcos, latinos; na América Latina: povos indígenas, movimento negro). Este é o marco do multiculturalismo, que traz à tona uma outra política de reconhecimento, onde a diferença e a especificidade assumem um espaço de afirmação, indo além do reconhecimento da igual dignidade (TAYLOR, 1994; 1997, p. 149-270; 1998; 2000).

Fachin (2000) descreve, abrangendo do século XVIII até a atualidade, quatro momentos para a noção de igualdade: o primeiro revela a dignidade jurídica do princípio e a sua consideração dentro do sistema; o segundo, a partir do reconhecimento já efetivado, contenta-se com a projeção de uma igualdade meramente formal e abstrata; o terceiro, que ainda se revela como algo a ser conquistado, especialmente em países que, como o Brasil, abriga uma intensa desigualdade social, vê na igualdade um objetivo a ser alcançado mediante um tratamento desigual para os que são desiguais, especialmente aos que, em virtude desta desigualdade são atingidos concretamente em sua dignidade. O quarto momento seria o do reconhecimento das desigualdades. Afirma Fachin que “O fator decisivo deixa de ser apenas a busca de uma igualdade a todo e qualquer custo, mas o de reconhecer que certas diferenças, em si mesmas, não são necessariamente discriminatórias” (2000, p. 286).

Taylor (1994; 1997, p. 149-270; 1998; 2000) observa, com acuidade, que o tema traz à baila a relação entre identidade e reconhecimento. Antes da era moderna, tal questão não trazia maiores problemas, pois as identidades faziam parte de uma estrutura hierárquica, posta como uma realidade externa, na qual o reconhecimento ocorria naturalmente. A partir daí, contudo, a referência externa da verdade (cósmica ou divina) foi se transferindo ao indivíduo,

em um crescente processo de interiorização (fenômeno típico da modernidade, demarcado claramente a partir de Descartes), e passou a despontar a idéia de que a medida interior, existente em cada indivíduo de modo único, próprio e original, é que deve lhe servir de guia na vida em sociedade (autonomia moral). A identidade é assim ‘individualizada’.

O reconhecimento passou a ser um problema, algo que precisa ser negociado com os outros membros da sociedade, já que agora a medida da identidade é o próprio indivíduo. O não reconhecimento ou o reconhecimento incorreto revela-se uma ofensa e uma ameaça à própria sobrevivência da identidade que se busca afirmar, já que induz a uma autodepreciação. Essa necessidade de reconhecimento se expressa em duas políticas de reconhecimento distintas: a da igual dignidade e a da diferença. Esta última, por sua vez, encontrará suas bases no que, segundo Taylor (1998), é uma das mais importantes e incompreendidas fontes morais da era moderna: a autenticidade.

A emergência do ideal da autenticidade, porém, se dá em um contexto de crescente individualização, que tem sido acompanhado com grande preocupação por alguns estudiosos da contemporaneidade. Bauman (2001, p. 24-31, 74), por exemplo, concorda em que, hoje, as identidades estão cada vez mais a cargo dos indivíduos do que das instituições. A marca registrada da sociedade moderna é a apresentação de seus membros como indivíduos. Todavia, o significado da individualização muda continuamente, trazendo sempre uma tarefa a ser cumprida. É preciso tornar-se o que já se é. A afirmação da identidade é uma imposição, já que não há mais a determinação heterônoma da posição social.

Neste ponto, Bauman (2001, p. 38-41) aduz que as classes sociais (e não apenas os postos da sociedade hierárquica pré-moderna) eram percebidas como dados da natureza onde as pessoas se acomodariam para sua autoafirmação, já que sozinhas dificilmente poderiam fazê-lo (era necessário algum acolhimento institucional). Hoje, no que chama de ‘modernidade líquida’, estes confortáveis lugares para reacomodação são efêmeros e fugidios. Agora a individualização é uma fatalidade, não uma escolha. Se há alguma institucionalização estável ela é a do individualismo.

Hoje, os problemas e as questões individuais são postas de maneira não aditivas, dificultando o enfrentar grandes questões comuns. A única vantagem na presença dos outros residiria na percepção de que eles também têm de enfrentar seus próprios problemas, o que reforçaria uma atitude responsável e individualizada. O que se pode aprender com os outros é talvez como sobreviver solitariamente e como encarar os contínuos riscos (daí o crescimento do mercado de auto-ajuda). O indivíduo livre, ao contrário do cidadão, tende a ser indiferente

diante da busca do bem-comum. O único sentido pertinente do bem-comum é permitir que cada indivíduo possa cuidar de seus próprios interesses (BAUMAN, 2001, 2000).

Ocorre que o pensamento desenvolvido no século XX mostrou que a constituição da razão humana é dialógica¹³ (MEAD, 1934; TAYLOR, 1994, 1997, 1998, 2000; SIDEKUM, 2003; ALARCÃO, 2000). A identidade individual não se dá no vazio ou a partir de si mesma, ela se forma a partir de uma compreensão existencial que lhe é legada pela tradição histórica e que se dá na linguagem¹⁴. Há, pois, um *horizonte*¹⁵ (GADAMER, 1997) onde as coisas fazem sentido e a partir do qual as escolhas são feitas. A afirmação da diferença não deve ser encarada, portanto, como uma negação de qualquer horizonte comum. Taylor (2000, p. 37) critica aqui uma certa retórica da diferença, assumida por vezes pelo multiculturalismo, que focaliza a escolha e menospreza o horizonte prévio sobre o qual se fez esta escolha. Se não existir um horizonte significativo prévio, a escolha deixa de ter importância, pois tanto faz o seu conteúdo.

Como diria Gadamer (1997), o reconhecimento da diferença pressupõe, pois, um espaço de efetivo diálogo sobre a coisa da qual se trata. No debate entre universalismo e relativismo, que se desenvolve na temática do multiculturalismo, por exemplo, é preciso que, com vistas a superar este impasse e promover uma efetiva política de reconhecimento das diferenças, cada cultura possa, a partir dos seus *preconceitos* ou horizontes, bem como do reconhecimento de que neles se apóiam e não que o seu enfoque é respaldado pela ordem natural das coisas, promover com as outras culturas uma *fusão de horizontes*, na qual, cada uma das partes assuma o risco de alterar a sua compreensão quanto aos temas discutidos. A tradição só pode sustentar a compreensão e o debate se dela os sujeitos se apropriarem (GADAMER, 1997). Há uma grande diferença entre saber que existe uma tradição cultural distinta e procurar compreendê-la. Neste último caso, é preciso supor que o outro tenha algo

¹³ Conforme Bertaso, “Taylor (1993: 52) afirma que, se quisermos compreender a íntima relação existente entre identidade e reconhecimento, precisamos levar em conta os avanços logrados pelas ciências humanas em seu caráter eminentemente dialógico. Tal afirmação se ancora nos trabalhos de MEAD (1934), para o qual a formação da mente humana é fundamentalmente humana” (2007, p. 59-60). Em nota, Bertaso esclarece que “Mead desenvolve a tese de que nossa personalidade se desenvolve a partir de “outros significantes”, pelo que nossa identidade depende de nossas relações dialógicas com os demais” (2007, p. 60).

¹⁴ Neste ponto não se pode deixar de fazer referência à importância do pensamento de Martin Heidegger, com sua ontologia fundamental, e de Hans-Georg Gadamer com sua hermenêutica filosófica. Para maiores informações a respeito do pensamento destes indispensáveis filósofos, ver: SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. *Hermenêutica filosófica e direito: o exemplo privilegiado da boa-fé objetiva no direito contratual*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2005.

¹⁵ Taylor (1998) lendo Gadamer (1997), trabalha a idéia de uma *fusão de horizontes* para desenvolver novos significados e possibilitar a expressão dos contrastes e das comparações, evitando o não reconhecimento ou o falso reconhecimento do outro.

importante a dizer e, verdadeiramente, postar-se à escuta, para que daí possa, de fato, surgir um diálogo e um possível consenso (SIDEKUM, 2003).

Taylor (1998, p. 91) acena explicitamente com o uso desta importante categoria gadameriana – *fusão de horizontes* – para propor que, a partir do pressuposto de igual valor entre culturas tradicionais, não se deve, automaticamente, assumi-lo como uma conclusão definitiva, isto é, o verdadeiro juízo de valor pressupõe um horizonte fundido de critérios. Sem este, o juízo de valor é etnocêntrico e condescendente, estando longe de um respeito genuíno e desprezando-se a inteligência de quem é ‘reconhecido’, diminuindo-o em sua condição de sujeito.

A competente implicação das idéias de Alarcão, com efeito, conduzem a perquirir acerca dos conceitos acima utilizados, um deles o de cultura o que serve para o universo desta dissertação, pois,

Para construir o problema, é preciso dar nome às coisas, identificá-las, estruturá-las e relacioná-las, vê-las com outros olhos, sob outros prismas, ser capaz de considerar importantes aspectos aparentemente irrelevantes e ignorar eventualmente aspectos que inicialmente pareciam ter uma importância capital. Nesse processo chegamos por vezes a intuições subjectivas que (...) nada mais são do que o fruto de uma reorganização de conceitos interpretativos que, na sua nova configuração, permitem visualizar a luz ao fundo do túnel. Todo esse processo tem a sua origem na situação problemática concreta e aponta para caminhos de ação a seguir (2000, p. 14).

A assertiva acima importa na contextualização da cultura, espaço onde se buscam as respostas, as chaves para entender as transformações que ocorrem no mundo atual, desdobrando-se as idéias do diálogo intercultural, do pluralismo, da tolerância e do reconhecimento do outro.

1.3 A cultura: um fenômeno dinâmico

Entender e definir cultura são questões bem vivas nos tempos atuais. Trata-se de uma legítima preocupação em compreender os muitos caminhos que conduziram os grupos humanos as suas atuais relações de poder e aos diferentes modos de organizar a vida social, de se apropriar dos recursos da natureza, de conceber, significar e expressar a realidade.

Se se detiver no uso enciclopédico da palavra cultura, ver-se-á que ela significa ato, efeito ou modo de cultivar, ou seja, o ato de cuidar, zelar, tratar de algo. Em um primeiro momento, o uso do conceito esteve restrito ao mundo da agricultura, a criação ou procriação de plantas e animais. No entanto, como se sabe, a palavra cultura também tem seu uso como cultivo do espírito humano, como refinamento de hábitos, modos ou gostos. O que a princípio designava apenas o cultivo agrícola, passa ao campo semântico do saber, do conhecimento, da erudição intelectual, da formação ou educação do espírito. Daí, no imaginário social, a noção de cultura estar fortemente vinculada ao mundo das artes, das letras e do grau de instrução formal logrado, significando, muitas vezes, o domínio de hábitos que, supostamente, expressam fineza ou civilidade (WILLIAMS, 1969).

Nas reflexões sobre cultura de Raymond Williams (1969) esta aparece, em uma perspectiva antropológica, como modo de vida que pode ser visualizado em três níveis. O primeiro é o nível amplo, da cultura do período. O segundo nível é o da experiência, a cultura vivida, nesse desenvolvem-se formas de vida a partir de experiências cotidianas e interpretações singulares. O terceiro nível é o da tradição seletiva, na qual os dois primeiros entram em conflito e acabam sendo selecionados ou não, formando um modo de vida híbrido. Assim, cada cultura específica, contém um modo de vida específico, fruto da integração e do conflito entre os três níveis de cultura.

É importante registrar, portanto, a contribuição de Raymond Williams e a sua influência nos chamados Estudos Culturais, para quem a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Esta definição de cultura, no sentido antropológico, é retomada pelo autor em uma de suas últimas obras. Williams define cultura “como modo de vida global distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um sistema de significações bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social” (1969, p. 13).

Segundo Laraia, Tylor foi o primeiro a definir cultura em uma formulação do ponto de vista antropológico em sua obra ‘Primitive Culture’, de 1871, “Tylor definiu cultura como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como diríamos hoje” (2004, p. 28).

Cumprir registrar, a partir de uma leitura atenta de Laraia, que o conceito surge com uma forte tendência etnocêntrica e que Tylor não estava diretamente preocupado com o tema da diversidade:

Mais do que preocupado com a diversidade cultural, Tylor a seu modo preocupa-se com a igualdade existente na humanidade. A diversidade é explicada por ele como o resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução. Assim, uma das tarefas da antropologia seria a de ‘estabelecer, grosso modo, uma escala de civilização’, simplesmente colocando as nações européias em um dos extremos da série e em outro as tribos selvagens, dispondo o resto da humanidade entre dois limites (2004, p. 33).

Já em 1896, Franz Boas apresenta fortes críticas ao evolucionismo presente, então denominados métodos comparativos em antropologia e fornece as primeiras reflexões ao que se pode chamar hoje de antropologia cultural moderna, mais preocupada com as características sócio-culturais dos grupamentos humanos. Com Boas, o tema da diferença entra definitivamente no campo dos estudos antropológicos (LARAIA, 2004, p. 36).

Salienta-se que não há um consenso na definição de cultura. Haverá, talvez, uma centena de definições e explicações para o termo. Apesar desta dificuldade e mesmo de uma certa imprecisão, sem ele seria impossível refletir-se sobre as diferenças que configuram os indivíduos enquanto humanos. E, sem dúvida, a diferença humana, sinal claro da alteridade, abre um outro leque de questões fundamentais e é um conceito cada vez mais necessário para se pensar o campo educacional e as implicações que ele suscita (SIDEKUM, 2003).

Ao se introduzir a questão da cultura no contexto atual, merece acolhida os dizeres de Sidekum,

Diante dos lamentáveis acontecimentos sucedidos em 11 de setembro de 2001, que tantas indignações e interrogações levantaram, de imediato, foi nas culturas onde se buscaram as respostas, as chaves para entender o ocorrido. Os estudos culturais e a geopolítica das culturas subitamente mostram sua pertinência, colocando em evidência o empenho da Unesco em promover o diálogo intercultural, o fomento do pluralismo e a tolerância. Dever-se-ia indagar a relação a tudo isso se aqui não se trata, como se diz com insistência, de um choque de civilizações, ou melhor, como nos parece, de um conflito de indiferenças, de culturas que jamais dialogaram ou, ao menos, não o suficiente para se entenderem, e que agora, visivelmente, graças às tecnologias da comunicação co-habitam num mesmo tempo e espaço (2003, p. 16).

Ainda o mesmo autor, esclarece que,

Muitas das definições normalmente aceitas de cultura e de políticas culturais encontram-se, atualmente, em plena revisão, devido ao

impacto crescente das novas tecnologias da informação na produção social da cultura. É um fenômeno da época. A *Conferência Mundial de Políticas Culturais* (México, 1982) considerava a cultura como o conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Esta definição incluía os “modos de vida” e os “sistemas de valores, as tradições e as crenças”. Nos tempos atuais o imaginário e a cultura coletiva são altamente tributáveis de um novo universo simbólico que emana de forma massiva das novas tecnologias da informação. O mundo do ciberespaço constituiu-se em fonte de boa parte das novas manifestações culturais (2003, p. 16). (grifos originais)

O contexto atual de globalização, além de dar maior visibilidade para o tema das diferenças, aponta para outra característica fundamental da cultura: trata-se de um fenômeno dinâmico. A mundialização da cultura tem contribuído para desnaturalizar as visões essencialistas e estáticas de cultura. A cultura está sempre em movimento, sofre constantes transformações, que desestabilizam, reestruturam, re-significam a própria cultura implicada neste movimento. No entanto, as mudanças não ocorrem apenas dentro de uma mesma cultura, mas, principalmente, do contato entre elas. Grupos humanos inter-relacionam-se, trocam, permutam, não só produtos e capitais, mas também significados, hábitos, visões de mundo. É neste sentido que se tem falado, mais recentemente, de hibridização cultural (CANCLINI, 2000).

As misturas, as trocas, as inter-relações que transformam, mudam, reestruturam os grupamentos humanos têm sido um tema recorrente da antropologia cultural, tais como a miscigenação de etnias e o sincretismo religioso. Canclini (2000) utiliza a expressão ‘hibridização de culturas’ para se referir à mistura de mundos, às vezes, longínquos: o culto e o popular, o moderno e o tradicional, o urbano e o rural. No entanto, Canclini, ao examinar o hibridismo latino-americano, afirma que significa bem mais que encontro de alguns opostos, mas “trata-se de ver como, dentro da crise da modernidade ocidental – da qual a América Latina é parte –, são transformadas as relações entre tradição, modernismo cultural e modernização econômica” (2000, p. 24). Para ele, as transformações e as misturas simbólicas ocorridas na América Latina fazem do continente “a pátria do pastiche e do bricolage” (CANCLINI, 2000, p. 23).

Neste sentido, segundo Canclini, os latino-americanos deveriam ter o orgulho de ser ‘pós-modernos’ há séculos, e de um modo singular, pois “nem o ‘paradigma’ da imitação, nem o da originalidade, nem a ‘teoria’ que atribui tudo à dependência, nem a que

preguiçosamente quer explicar pelo ‘real maravilhoso’ ou pelo surrealismo latino-americano, conseguem dar conta de nossas culturas híbridas” (2000, p. 24).

É neste horizonte que se faz necessário entender quais são os principais desafios que o emergente tema da diferença tem provocado. Alguns autores analisam os atuais conflitos surgidos em torno do tema da diferença como uma das conseqüências dos processos de globalização dos mercados (de produtos e de finanças) e de mundialização da cultura, e os denominam como ‘conflitos ou desafios do multiculturalismo’ (SEMPRINI, 1999).

Em sua obra, Morin expõe que,

Os intelectuais estão no centro de uma crise cultural. Esta crise está atingindo a cultura das “humanidades”, que se baseava não só ou tanto no grego, no latim, na literatura e na filosofia como no conjunto de conhecimentos e idéias referentes ao homem, à sociedade, ao mundo, e que estavam acumuladas nessa cultura e foram interpretadas pelos grandes escritores do passado. Essas humanidades eram portadoras das virtudes e valores de *reflexão*. (...) O campo das humanidades sofre dupla redução; por um lado, por parte da cultura tecnocientífica, baseada no saber especializado do pesquisador e na competência particular do especialista, e que ignora, em seu princípio, o sujeito reflexivo; por outro, da cultura industrializada dos mídia (a “cultura de massa”) que impõe suas normas de divertimento em detrimento da reflexão (2003, p. 248). (grifo original)

A reflexão acerca da relação entre ensino do Direito e diversidade cultural é relativamente nova e tem se dado muito mais no âmbito da produção teórica do que das práticas pedagógicas propriamente ditas. O desenvolvimento do tema tem sido possível principalmente devido à aproximação dos estudos do campo educacional com outras áreas do saber que se dedicam mais especificamente ao tema da cultura, tal como a Sociologia, a Antropologia e os Estudos Culturais (FERRAZ JUNIOR, 1994, 2003; CERQUEIRA, FRAGALE FILHO, 2007).

Dada a importância que se reveste a diversidade cultural e o diálogo intercultural salienta-se o multiculturalismo e sua epistemologia como valor e prática que revaloriza o conhecimento e desafia o mundo atual.

1.4 Multiculturalismo: percepções do mundo atual

A teorização do multiculturalismo é uma fronteira da filosofia do Direito contemporâneo e, para concretizar o pensamento multicultural, traz-se a apresentação sintética de Faralli (2006), para a qual o termo ‘multiculturalismo’, em seu sentido factual e descritivo, emprega-se para designar certo tipo de sociedade, que, obviamente, caracteriza-se pela presença e convivência de grupos culturais diferentes, ou em sentido normativo, indicando um ideal jurídico-político para cuja realização o Estado é chamado a colaborar, com seus instrumentos normativos e educacionais. Para a autora,

O ideal multicultural (...) visa a proteger e reconhecer as tradições culturais dos grupos presentes nas modernas sociedades pluralistas, mas tal reconhecimento destina-se à proteção da liberdade do indivíduo e da sua possibilidade de desenvolver plenamente a própria identidade. (...) a observação da realidade social em países de composição cultural mista (...) onde esse fenômeno tem uma tradição mais antiga, levou alguns estudiosos a ressaltar que também o sentimento de pertencer a um grupo e a uma tradição cultural deve ser considerado como um “um bem primário”. Como escreveu Charles Taylor, a identidade dos indivíduos (...) não surge do nada, mas precisa de uma base cultural e social em relação à qual se plasma dialogicamente. Se uma cultura, que fornece essa base tão essencial para a construção da identidade dos indivíduos a ela relacionados passa a ocupar uma posição marginal numa sociedade dominada por outras (...), os cidadãos pertencentes a essa cultura serão prejudicados. Isso porque, no processo de desenvolvimento de sua identidade, terão de lidar com a imagem depreciativa de si mesmos, reflexo da escassa apreciação social por sua cultura de base (2006, p. 79-80).

A autora sugere que, para a conquista do reconhecimento público da sua própria cultura o essencial é que seja alcançado com o trabalho por parte do Estado e das instituições tanto no âmbito da educação, a partir de programas que levem à compreensão e ao reconhecimento do valor de culturas diferentes da sua, assim como utilizar o Direito para apoiar as culturas vitais, ainda que minoritárias, no interior de um país. Faralli (2006) ressalta que muitas vezes falar de multiculturalismo significa falar, como o faz Taylor, de política do reconhecimento, tendo em vista que os termos são utilizados alternadamente.

Nas sociedades contemporâneas o fenômeno do multiculturalismo expressa a existência, no interior de uma mesma comunidade política, de diferentes grupos sociais que desenvolvem práticas, relações, tradições, valores e identidades culturais individuais e coletivas distintas e próprias. É a expressão de valores e da diversidade cultural no arcabouço

institucional do Estado Democrático de Direito, mediante o reconhecimento dos direitos básicos dos indivíduos enquanto seres humanos, assim como o reconhecimento das necessidades particulares dos indivíduos enquanto membros de grupos culturais específicos (COSTA, WERLE, 2000).

Através do multiculturalismo trata-se de afirmar, como direito básico e universal, que cidadãos têm necessidade de um contexto cultural seguro para dar significado e orientação a seus modos de conduzir a vida; que pertencer a uma comunidade cultural é fundamental para a autonomia do indivíduo; que a cultura, com seus valores e suas vinculações normativas, representa um importante campo de reconhecimento para os indivíduos e que, portanto, a proteção e respeito às diferenças culturais apresenta-se como ampliação do leque de oportunidades de reconhecimento (COSTA, WERLE, 2000).

Costa e Werle (2000), evidenciam que a efetiva afirmação e reconhecimento da pluralidade de valores e da diversidade cultural não se dá livremente, de forma automática e mecânica através do livre jogo de forças no mercado sócio-cultural. Certas condições são necessárias para que os indivíduos possam ser reconhecidos em suas diferenças e os diversos grupos sócio-culturais desenvolver livremente os valores particulares de suas culturas. No que se refere ao direito de ter iguais oportunidades e recursos para o exercício da cidadania cometam Costa e Werle,

Uma das condições principais é que cada grupo deve poder desfrutar do direito de ter iguais oportunidades e recursos ao exercício da cidadania. Isto implica que a cada um seja dado o direito de ser tratado com igual consideração e respeito. Conseqüentemente, dadas as desigualdades sociais e econômicas entre as diversas culturas, o efetivo reconhecimento e a integração igualitária das particularidades de diversos grupos sócio-culturais no ordenamento jurídico do Estado democrático de direito exige um tratamento diferenciado de grupos sócio-culturais minoritários, a fim de que estes, mediante concessão de vantagens competitivas no acesso a bens e serviços, possam estar em condições para o exercício da cidadania (2000, p. 83).

A partir do entendimento de Costa e Werle (2000) acerca do multiculturalismo recoloca-se em discussão algumas questões fundamentais da Filosofia Política e da própria política contemporânea como a compatibilidade da forma de tratamento diferenciado de grupos sócio-culturais reconhecidos em suas diferenças e particularidades com o modelo universalista e igualitário de cidadania cerne do Estado Democrático de Direito, ou seja, pode-se conciliar a busca do reconhecimento das diferenças e a conseqüente concessão de

vantagens competitivas a certas minorias culturais com o princípio da igualdade. Tais autores colocam que o desafio imposto pelo multiculturalismo é como discernir, diante dos evidentes padrões ético-normativos conflitantes de diferentes grupos sócio-culturais que apresentam um conjunto de valores e normas particulares a partir do qual os indivíduos formulam seus juízos, elaboram seus planos de vida e orientam suas ações, critérios de justiça que tenham um mínimo de universalidade.

O multiculturalismo, enquanto forma de caracterizar e compreender a sociedade a partir do último quarto do século XX, do mundo globalizado, é uma realidade que suscita novas questões para o ensino do Direito e que não pode ser ignorado ou minimizado. Vive-se em um espaço e tempo marcados pela efervescência das questões trazidas pela diferença. Diferença de gênero, de raça, de classe social, de orientação sexual, de identidades, de origens, de pertencimentos. Diferença que até bem pouco tempo ficou ocultada pela força do discurso sobre a igualdade. Com exceção da diferença de classe social, as demais questões são relativamente novas, emergiram mais recentemente, tanto no campo das ciências sociais quanto na reflexão educacional (TOURAINÉ, 2006; KYMLICKA, 1995).

A diferença é o nó central do multiculturalismo. Para Semprini,

A diferença não é simplesmente, ou unicamente, um conceito filosófico, uma forma semântica. A diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico (1999, p. 11).

O aparecimento de reivindicações com base na diferença traz à tona uma reflexão e uma disputa, muitas vezes veemente, sobre o lugar, os direitos, as representações, a vez e a voz das minorias em relação a uma determinada maioria. Poder-se-ia dizer que o multiculturalismo e a reivindicação pela diferença trazem o apelo do reconhecimento e da garantia de direitos de diversas identidades, tais como: o negro, a mulher, o homossexual, o indígena, o jovem, entre outros. Se se tomar como assente as idéias de Touraine (2006), gera-se um elemento formativo importante na compreensão da sociedade e sua influência pela cultura, pois agora é preciso se interrogar sobre o lugar que convém dar aos tipos de sociedade e de cultura que surgem sob os olhos dos sujeitos, ‘do olhar sobre o mundo ao olhar sobre si’, como menciona Touraine,

(...) Estamos saindo, já saímos, da época em que a natureza das máquinas e das técnicas utilizadas definia uma sociedade. E apesar da

importância que ocupam as comunicações nas sociedades contemporâneas, é mais em termos de relação consigo mesmo, e não tanto em termos de comunicação com os outros, que o novo tipo de vida social se define a si mesmo. Esta nova orientação da análise não leva apenas a compreender e a respeitar culturas diferentes, contanto que elas reconheçam princípios gerais como a prática do pensamento racional e o respeito aos direitos individuais, princípios sem os quais a comunicação intercultural é impossível. Ela deve levar-nos mais longe, a uma inversão das maneiras de abordar estes problemas. Com efeito, já não se trata apenas de precisar aquilo que permite a duas culturas estarem em comunicação. Trata-se de indagar se a consciência das diferenças entre culturas pode transformar-se numa avaliação por parte do próprio ator, de suas condutas. Mudança radical de ponto de vista: não se trata mais de saber se duas ou mais culturas são compatíveis, mas de observar como os atores se formam ou se decompõem durante a passagem de uma cultura a outra e de uma sociedade a outra, e sobretudo o papel que desempenham, nesta ação, as crenças, as atitudes e os interditos. Facilitam eles ou, ao contrário, dificultam ainda mais a passagem de uma cultura a outra, evitando definir as culturas como outras tantas fortalezas que todos os estrangeiros tentam penetrar? (2006, p. 108-109).

As reivindicações baseadas na diferença (TOURAINÉ, 2006), ou se se preferir ‘reivindicações identitárias’ (SEMPRINI, 1999, p. 56), surgem – pelo menos em um primeiro momento – visando uma melhor integração de uma minoria às mesmas condições e direitos usufruídos pela maioria de determinada sociedade ou nação, e não para se distanciar dela. Em raríssimos casos, as reivindicações identitárias são totalmente separatistas.

A contribuição de Touraine convida a observar as condutas, lembrando que a sociedade revela novos atores e os transforma,

Somente uma análise organizada ao redor das idéias de *sujeito* e de *subjetivação* é capaz de aproximar-se o máximo possível das condutas observáveis. Mais diretamente ainda, é preciso lembrar que nossas sociedades adquiriram uma capacidade cada vez maior de agir sobre elas mesmas, particularmente por meio de políticas sociais que visaram proceder a uma certa distribuição da riqueza e assegurar a todos uma proteção social decente. Mais ainda, fazendo nascer nelas novos atores e atrizes e transformando a representação que nós temos de nós mesmos, dos outros e de um mundo onde todos os elementos são cada vez mais interdependentes. E sobretudo, fazendo da defesa do sujeito o objetivo principal das instituições democráticas que desejam resistir à pressão do dinheiro e das forças da guerra (2006, p. 111). (grifos originais)

Touraine (1999, 2003, 2006) expressa que a efetivação do sujeito não se realiza individualmente, mas nas relações que desenvolve com os outros indivíduos, pois se constrói simultaneamente, pela luta contra os aparelhos e pelo respeito do outro como sujeito. A construção do sujeito social, portanto, passa por um processo que Touraine (1999) denomina ‘subjettivação’. Ser um sujeito social é sentir-se responsável pelos assuntos do mundo coletivo, impondo limites à ação do poder político e reconhecendo que sua emancipação é importante para a sociedade. O papel de não conformismo com a dominação social da racionalidade técnica científica e desejo de participar da construção daquilo que se concebe como sociedade são marcas das sociedades modernas, onde “... não existe modernidade sem racionalização; mas também não sem formação de um sujeito-no-mundo que se sente responsável perante si mesmo perante a sociedade. Não confundamos a modernidade com a moda puramente capitalista modernizante” (1999, p. 215). Nesse momento, Touraine (1999) alinha sujeito e participação social, afirmando que não existe sujeito sem engajamento social, pois é nela que o sujeito vai opor resistência à lógica dominadora dos sistemas, reafirmando seus particularismo e seu desejo de liberdade. Acrescenta o autor,

O indivíduo ou o grupo não são sujeitos quando pairam sobranceiros acima das condutas práticas. O sujeito é mais forte e mais consciente de si mesmo quando se defende contra ataques que ameaçam sua autonomia e sua capacidade de perceber-se para reconhecer-se e ser reconhecido como tal. (...) À medida que os movimentos sociais enfraquecem as dominações, os dominados reencontram uma subjetividade libertada de sua inferioridade. Hoje, esta subjetividade já não é apenas vivida, mas reclamada, reivindicada como um direito. Certos movimentos de libertação – desde os movimentos camponeses e as revoluções populares até às greves operárias e aos novos movimentos sociais que reivindicam já os direitos culturais – não apenas enfraqueceram ou suprimiram as dominações sociais. Aqueles e aquelas que eram tratados como objetos, às vezes mesmo como propriedade do senhor ou do patrão, saíram da sombra e do silêncio, tornaram-se sujeitos. O sujeito não é apenas aquele que diz eu, mas aquele que tem a consciência de seu direito de dizer eu. É por isso que a história social é dominada pela reivindicação de direitos: direitos cívicos, direitos sociais, direitos culturais, cujo reconhecimento é exigido hoje de maneira tão premente que constituem campo mais delicado no mundo em que vivemos (2006, p. 112-113).

Neste sentido, é importante frisar que o processo de marginalização, provocado por características específicas – identitárias – de um conjunto de indivíduos, tem sido, muitas vezes, a força motriz para esse grupo reconhecer-se enquanto grupo que partilha uma

identidade e também uma situação social desfavorável, a exclusão. Daí, não ser difícil perceber o porquê de muitas reivindicações chamadas multiculturais estarem marcadas pela indignação, assim como por conflitos, algumas vezes, violentos. Ocorre que Touraine (2006), parte da situação de que o maior perigo é a idéia de sujeito – pois o direito de ser sujeito é o direito que cada um tem de combinar sua participação na atividade econômica com o exercício de seus direitos culturais, no quadro do reconhecimento dos outros como sujeitos – seja corrompida pela obsessão da identidade, uma vez que o indivíduo fragmentou-se em múltiplas realidades, “O indivíduo não passa então de uma tela sobre a qual se projetam desejos, necessidades, mundos imaginários fabricados pelas novas indústrias da comunicação” (TOURAINÉ, 2006, p. 119).

No entanto, seria errôneo pensar que o multiculturalismo apresenta apenas um desafio político, que talvez fosse resolvido com medidas de justiça social e promoção da igualdade entre grupos de uma determinada sociedade. O multiculturalismo traz ainda um desafio conceitual. Pensar, entender, refletir a partir do conceito de diferença convida a uma nova postura epistemológica. Touraine (2006) desempenha fundamental orientação acerca do multiculturalismo ao tratar dos direitos culturais e seus desdobramentos. Para o autor, quando se discute o que se chama de multiculturalismo, pensa-se nas situações menos institucionais (uso da própria língua, problemas religiosos, conflitos interétnicos), na formação ou no desenvolvimento das comunidades ou das minorias formadas em consequência de migrações, expulsões e exílios.

Uma questão nova, conforme Touraine, percebe-se na definição dos grupos,

A novidade é que grupos definidos em termos de nação, etnia ou religião, que só tinham existência na esfera privada, adquirem agora uma existência pública às vezes suficientemente forte para questionar sua pertença a determinada sociedade nacional. O fenômeno é tanto mais visível porque os Estados (...) recusam-se mais tenazmente a reconhecer a existência destas minorias (...) (2006, p. 169).

As inquietações propostas pela epistemologia pós-moderna ou da complexidade, preconizada por Morin¹⁶ (2003) expressam sua proposta de interpretação de mundo e dos fenômenos que nele ocorrem, ou seja, o pensamento complexo. Em suma, a complexidade proposta por Edgar Morin (2003) se refere a um conjunto de eventos, principalmente aqueles

¹⁶ Edgar Morin, sociólogo francês que possui e situa boa parte de sua produção no campo das novas percepções e concepções científicas ocorridas ao longo do século XX e sobre o que isto pode interessar à ciência da informação.

ligados à área científica, que ocorreram no final do século XIX e que foram sendo debatidos, combatidos e assimilados no decorrer do século XX. Primeiramente, tem-se a revelação de que existem fenômenos que não se consegue explicar. O próprio ser humano é um deles, o universo também, a vida e a morte, o amor, o ódio (a reaproximação da filosofia e da ciência). Depois, descobre-se que o mundo pode ser um sistema, um ecossistema, e que suas partes (fragmentos) não estão nem podem ser vistas e estudadas sem a compreensão e aceitação do todo onde figuram. Assim, não se podem explicar de maneira lógica as relações e inter-relações deste todo e de suas partes e vice-versa. É por isso que se chama pensamento complexo, pois parece não haver uma lógica para estas relações aparentemente sistêmicas, é o que Morin (2003) denomina a ‘ordem dentro da desordem’ ou a ‘certeza da incerteza’, e é justamente por este motivo que se chama complexidade.

Pode ser que a maneira como era vista a ciência dita clássica ou moderna – para quem aceita o pós-moderno como período vigente – (SANTOS, 2000; CERQUEIRA, FRAGALE FILHO, 2007), via o homem e o universo, compreendendo aqui todos os eventos naturais e, supostamente, não naturais que ocorriam à sua volta, era quase unívoca, ou seja, acreditava em um mundo mecânico, em um ser humano mecânico e em uma relação mecânica entre ser humano e o mundo, e que tudo isso poderia ser explicado. A ciência nova surge para dizer não, o ser humano não é mecânico, também vive de incertezas e de desordem; o mundo funciona por meio de um conglomerado caótico e que a mente humana não pode concebê-lo com exatidão em suas estruturas, pois podem não ser fixas, talvez sejam mutantes, imprevisíveis e auto-organizáveis, ou seja, em um sistema aparentemente *caótico*, o mundo se auto-regula e se auto-organiza (MORIN, 2003).

É possível que a intenção de Edgar Morin, ao longo de sua obra, quando expõe o pensamento complexo, seja justamente a de alertar para a própria existência da complexidade, contrapondo-se ao convencionalismo científico. Edgar Morin tem sido um dos grandes pensadores da segunda metade do século XX, assim como Boaventura de Souza Santos, Anthony Giddens, Zigmunt Bauman¹⁷ e tantos outros, a empreenderem vigorosas reflexões sobre o *tempo presente* e a construção de um processo de conhecimento que lhe dê inteligibilidade. Os recursos epistemológicos de que se dispõem, estão envelhecidos e não mais dão conta do que o movimento da vida tem apontado.

Na ótica de Semprini (1999, p. 81), o multiculturalismo está fundamentado em uma

¹⁷ É vasta a produção de cada um desses autores, que são referências constantes e obrigatórias para todos aqueles interessados na compreensão do tempo presente. Entre outras, sugere-se: Boaventura de Souza Santos (1994, 1997, 2000, 2003), Anthony Giddens (1997, 2005), Zigmunt Bauman (2000, 2001).

epistemologia própria, que ele designa de ‘epistemologia multicultural’. O autor reconhece que esta epistemologia mantém uma ligação quase umbilical com a chamada ‘teoria pós-moderna’, ou seja, uma crítica ao projeto da modernidade e a sua maneira de entender o conhecimento científico.

De outro lado, quanto à epistemologia multicultural, Semprini (1999, p. 83-85) a descreve a partir de quatro aspectos fundamentais. A saber: (1) *A realidade é uma construção*. A epistemologia multicultural põe em cheque a afirmação de que a realidade existe independente do sujeito que a narra e da linguagem utilizada para tanto. Afirmar que a realidade é uma construção e que ela está fortemente ligada ao sujeito e à linguagem é uma oposição direta à suposta objetividade científica preconizada na modernidade. (2) *As interpretações da realidade são subjetivas*. Desfeito o mito da objetividade científica, a epistemologia multicultural, apoiada nas recentes teorias da linguagem, aponta para a importância da construção do significado nas narrativas e mais do que isso, a afirmação de que ‘a interpretação é essencialmente um ato individual’. (3) *A verdade é relativa*. A principal consequência do caráter radicalmente interpretativo e subjetivo da realidade é a impossibilidade de se fixar uma verdade objetiva. Sendo assim, ‘a verdade só pode ser relativa’, condicionada ao indivíduo e ao significado que ele dá a ela. (4) *O conhecimento é um ato político*. Se o conhecimento não pode ser objetivo, nem a verdade absoluta, então, como ele pode ser estabelecido? Para um representante da epistemologia multicultural, o conhecimento se estabelece pelo “fato de impor como objetiva e neutra o que é apenas uma versão da realidade, uma perspectiva entre outras”.

A ‘epistemologia multicultural’ surge como questionamento, desconstrução, crítica a uma ‘epistemologia monocultural’. As principais características desta última estão em clara oposição ao que foi apresentado acima (SEMPRINI, 1999, p. 85-86): (1) *A realidade é independente*, ela existe sem nenhuma relação com as representações humanas. (2) *A realidade não é condicionada pela linguagem*, existe independente da narrativa que a descreve e da linguagem utilizada neste ato. (3) *A verdade é absoluta*. O erro é uma questão de precisão, ou seja, um conhecimento ou um julgamento pode ser sempre aperfeiçoado. O erro é causado pela imprecisão e isso não deveria levar ao relativismo. (4) *O conhecimento é objetivo*, externo e independente do sujeito, da linguagem e da realidade social. O conhecimento é uma questão de descobrimento, revelação, atualização de uma verdade que escapa ao relativismo.

Esclarece Semprini que,

A análise monocultural aparece assim como infinitamente mais simples e tranquilizadora. Ela garante que a verdade existe, que é possível conhecê-la, que existe uma solução para cada problema e que é a ciência quem dará tal solução (1999, p. 89).

Neste contexto, não é difícil perceber que os multiculturalistas possuem uma enorme desvantagem de argumentação aos olhos da opinião pública, do senso comum, pois eles questionam ‘a natureza das coisas’, ‘o bom senso’, ‘o fato das coisas serem como elas são’. Sendo assim, o multiculturalismo é algo perturbador, que tira a segurança, que questiona idéias e concepções que oferecem garantia e sustentação para muitos aspectos da vida social. A teoria multicultural traz à tona as contradições da sociedade ocidental que se professa universalista e igualitária, mas, que, diante dos questionamentos multiculturais, descobre-se monocultural e profundamente marcada pela desigualdade. Em última instância, o que está em jogo nos questionamentos multiculturais é o projeto da sociedade ocidental, construído na modernidade.

Entre as contradições reveladas pelo multiculturalismo, chamadas por Semprini (1999, p. 90) de ‘aporias conceituais’, destacam-se algumas:

1) *Essencialismo versus construtivismo*. O essencialismo é uma das principais bandeiras do monoculturalismo, talvez a mais importante de todas. Uma visão essencialista da realidade busca revelar a ‘natureza das coisas’, entender ‘as coisas do jeito que elas são’, como se a realidade fosse imóvel, imutável, sem nenhuma determinação externa. Nesta perspectiva, a realidade ‘é’ e nada pode mudá-la. Mudar é ir contra a natureza, a essência das coisas. O essencialismo é o principal argumento dos monoculturalistas para legitimar o *status quo* e justificar toda e qualquer oposição à mudança, à possibilidade de fazer e construir algo diferente. Entender a realidade como construção abre a possibilidade de pensar que se algo é construído, ele pode ser desconstruído e construído de novo. Os monoculturalistas nutrem verdadeiro pavor por esta aporia, pois, segundo eles, em caso de vitória do argumento sobre a realidade construída, estaria instalado o caos, pois nada poderia determinar a ordem desta construção, não haveria mais uma essência a ser buscada, uma ordem natural que orientaria, daria o rumo, o norte. No entanto, para os multiculturalistas, a ‘ordem natural’ dos monoculturalistas é uma ordem construída e, principalmente, imposta como única possível.

2) *Universalismo versus relativismo*. Para os multiculturalistas, de universal o universalismo só tem o nome. Defendem que a existência de critérios universais é um engodo e uma violência, pois uma análise com mais acuidade da história da humanidade demonstra que valores universais são tão somente valores particulares de alguns, de um determinado

grupo, impostos a todos como se fossem de todos. “Ele [o universalismo] pode ser realizado somente eliminando-se a diferença, reduzindo ao silêncio as vozes discordantes e transformando em obrigação universal o que é somente um ponto de vista particular” (SEMPRINI, 1999, p. 93). Levando-se em conta o relativismo seria impossível estabelecer um ponto de vista único e universal sobre conhecimento, moral, justiça, verdade, etc., ao menos enquanto existirem grupos ou minorias com projetos e finalidades discordantes. Por isso, o universalismo só é possível com a eliminação dos diferentes.

3) *Igualdade versus diferença*. Esta aporia caracteriza a questão central das disputas multiculturais. É o valor da igualdade que alimenta a utopia universalista. Os multiculturalistas defendem que, como o universalismo, a igualdade é um equívoco, pois a igualdade pretendida – ou pelo menos até então defendida – pelos monoculturalistas não engloba o conjunto de todos os cidadãos, porque exclui inúmeros indivíduos, grupos e identidades do acesso a todos os bens e direitos. Para os multiculturalistas, a igualdade é um valor ilusório e abstrato, pois não se aplica a indivíduos reais, mas a um cidadão ideal, ou idealizado, a partir de um grupo particular, que não corresponde a todos, mas sim a alguns. Por mais contraditório que pareça, o multiculturalismo defende que não há nada mais universal que as diferenças humanas, se há algo que caracteriza todos os seres humanos, este algo é o fato de todos serem diferentes, o que não justificaria em hipótese alguma a desigualdade.

4) *Objetividade versus subjetividade*. Segundo Semprini (1999, p. 94) esta oposição se dá principalmente no campo educacional. Os multiculturalistas insistem no reconhecimento da subjetividade para consolidar a auto-estima dos alunos, elemento fundamental para um bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Valorizar a subjetividade seria, nesta perspectiva, ainda mais importante junto a grupos marginalizados. A subjetividade deveria ser considerada principalmente na seleção de conteúdos e nos critérios de avaliação. No entanto, para os partidários da objetividade, o mais importante é estabelecer critérios objetivos tanto para a elaboração do currículo quanto para as atividades de avaliação. Como já explicitado anteriormente, os multiculturalistas consideram que a idéia de critérios neutros e objetivos é algo ilusório e impossível.

Percebe-se que as críticas do multiculturalismo são bastante abrangentes em suas questões e trazem para o centro do debate a temática da diferença. Neste sentido, uma das mais importantes contribuições do multiculturalismo foi transferir para a arena política uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia.

O multiculturalismo enquanto movimento reivindicatório de grupos e identidades que lutam por direitos e reconhecimento também tem seus limites, suas contradições. A principal bandeira do multiculturalismo: a diferença, ou o direito à diferença, é ainda mais complexa e difusa, enquanto pauta política, do que se pode perceber em um primeiro momento.

Para Pierucci (1999), a novidade nesta temática é o engajamento dos grupos politicamente identificados com o pensamento de esquerda nas lutas e reivindicações em defesa do direito à diferença, ou a diferença como um direito. Para o autor, o tema da diferença vem exercendo uma verdadeira sedução sobre grupos e pesquisadores que até algumas décadas atrás empunhavam a bandeira da igualdade.

Pierucci destaca:

A certeza de que os seres humanos não são iguais porque não nascem iguais e portanto não podem ser tratados como iguais, quem primeiro a professou nos tempos modernos foi a direita. (...) Dito de outro modo: o pavilhão de defesa das diferenças, hoje empunhado à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos ‘novos’ movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos índios, o dos homossexuais, os das minorias étnicas ou lingüísticas ou regionais etc.), foi na origem – e permanece fundamentalmente – o grande signo/desígnio das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois, funcionando no registro das evidências, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito (1999, p. 19).

A igualdade como valor absoluto e universalismo como princípio sempre foram temas que estiveram na pauta de reivindicação dos espectros da esquerda socialista, identificada com os valores revolucionários ou dito progressistas, baseados na igualdade e na justiça para todos. Foram a igualdade e o universalismo, inclusive, condições fundamentais para a constituição e a consolidação dos direitos humanos. Os direitos humanos estão baseados no princípio da igualdade entre homens e mulheres, ou pelo menos, quer estabelecê-los onde ele ainda não existe. E se não for para todos, universal, uma declaração de direitos não tem validade alguma, perde sentido.

Tomando o racismo como exemplo, Pierucci passa a examinar o que ele chama de ‘ciladas da diferença’. O racismo é um típico exemplo de rejeição à diferença. Trata-se de uma “recusa, incapacidade ou impossibilidade de aceitar o outro, o diferente, o não-semelhante, o não-idêntico” (1999, p. 25). No entanto, ele não é só isso, não é apenas uma incapacidade. Se conceituado assim estar-se-ia dizendo uma meia verdade sobre o racismo. Antes da incapacidade de aceitar está um tipo de aceitação, ou seja, o reconhecimento. O

racismo primeiro focaliza a diferença de raça, ou seja, reconhece, constata esta diferença, seja ela real, suposta, imaginada ou atribuída, para em seguida, legitimar as desigualdades que podem daí decorrer. O racismo encontra-se na dinâmica de afirmar e negar a diferença racial. “A rejeição da diferença vem depois da afirmação enfática da diferença” (PIERUCCI, 1999, p. 27). O mesmo se deduz de outros tipos de heterofobia – ‘esta estranha recusa da diferença’, tais como: machismo, sexismo, homofobia, entre outros.

Para Pierucci,

Para um indivíduo dessa direita, o discurso não-palatável, aquele que mais do que qualquer outro desencadeia sua violência verbal, lhe arranca imprecações, injúrias e acusações não raro ferozes, aquele que provoca sua ojeriza e lhe causa urticária é, ainda hoje, duzentos anos depois, o discurso dos Direitos Humanos, o discurso revolucionário da igualdade, seja a igualdade diante da lei, seja a igualdade de condições econômicas (a conquistar como direito), seja a igualdade primeira de pertencermos todos à mesma condição, a igualdade ao nascer (1999, p. 29).

Ou seja, o discurso da diferença é preferido e muito bem utilizado pela direita. Para o autor, afirmar, por exemplo, que o negro é diferente, que a mulher é diferente, que o homossexual é diferente, não colabora muito para melhorar ou extinguir a situação de exclusão na qual estes grupos se encontram, pois esse tipo de afirmação só confirma o já sabido, o que todos sabem e experimentam no campo das aparências. De acordo com Pierucci (1999, p. 28), o pior desta argumentação é focar a diferença que constitui os indivíduos, legitimando e alargando as desigualdades construídas a partir dessas diferenças.

Outra cilada observada por Pierucci, é um refinamento teórico e conceitual que o discurso diferencialista pressupõe para o entendimento da distinção entre diferença e desigualdade. Acuidade intelectual que, segundo o autor, dificilmente seria alcançada pelo senso comum:

À esquerda, quando alguém embarca no ‘direito à diferença’, cabe-lhe de quebra o ônus de ter que ressaltar a todo momento, em face dos mais impertinentes perquiridores, que ‘diferença não é desigualdade, como você sabe’, jogando sobre estes o ônus de não terem a necessária acuidade intelectual para perceber as finuras desta nova causa emancipatória (1999, p. 32).

Para Pierucci (1999), defender as diferenças sobre uma base igualitária acaba sendo uma tarefa difícil em termos práticos, ainda que aparentemente menos difícil em termos

teóricos. Afirmar que todos são diferentes, mas iguais, soa como uma contradição que merece algumas ou muitas explicações posteriores, tais como: ‘diferença não tem nada a ver com a desigualdade’, ‘diferença é uma questão de pluralismo cultural’, ‘a verdadeira igualdade repousa nas diferenças’ e assim por diante.

Diante dessas ciladas, Pierucci faz uma opção bastante questionável para os defensores do multiculturalismo, a saber: “Eu, pelo menos por enquanto, tendo sinceramente a concordar com este ponto de vista: o melhor argumento público ainda é o da igualdade” (1999, p. 46). Retomando Semprini (1999), lembre-se que os argumentos da ‘epistemologia monocultural’ são sempre mais simples, seguros e tranquilizadores.

A principal contribuição da obra ‘Ciladas da diferença’ é destacar que assim como o discurso pela igualdade possui suas armadilhas, suas contradições, tais como o totalitarismo e a homogeneização cultural, a diferença também tem as suas. Pierucci (1999) não desqualifica o discurso em defesa da diferença, mas aponta algumas contradições, verdadeiras armadilhas.

Não obstante, no campo educacional, o não tratamento ou mesmo o não reconhecimento da diferença tem sido uma postura duramente questionada devido às experiências e aos resultados nada animadores que se tem observado a partir desta prática, uma vez que se busca pela postura emancipatória do indivíduo.

1.5 Aspiração emancipatória: multiculturalismo na visão de Boaventura de Sousa Santos

Ao focar a questão da emancipação social Boaventura de Sousa Santos (2003) teoriza a partir de estudos em que percebe como, em diferentes países, os grupos subalternos organizam-se para resistir à exclusão social produzida pela globalização neoliberal, ou globalizações como o autor entende, uma vez que aduz que para os seus objetivos analíticos não se concentra no conceito de globalização econômica, como comumente os demais autores centram-se, Santos (2003) privilegia a definição de globalização mais sensível às dimensões sociais, políticas e culturais. Afirmar que o que habitualmente chama-se de globalização são, de fato, “conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização” (p. 433). Assim, para o autor não existe estritamente uma entidade única chamada globalização, mas em vez disso, existem globalizações. Propõe ainda, a seguinte definição:

(...) a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de considerar como sendo local outra condição social ou entidade rival. As implicações mais importantes desta definição são as seguintes. Em primeiro lugar, perante as condições do sistema-mundo ocidental, aquilo que chamamos globalização é sempre a globalização bem-sucedida de determinado localismo. Em outras palavras, não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local, uma imersão cultural específica. A segunda implicação é que a globalização pressupõe a localização. De fato, vivemos tanto em um mundo de localização quanto em um mundo de globalização, portanto, em termos analíticos, seria igualmente correto definir a presente situação e os nossos tópicos de investigação em termos de localização, em vez de globalização. O motivo porque o último termo é preferido é basicamente porque o discurso científico hegemônico tende a privilegiar a história do mundo na versão dos vencedores (2003, p. 433-434).

Os grupos subalternos tendem a resistir a exclusão provocada pela globalização em nome da aspiração por um mundo melhor que julgam possível e a que julgam ter direito. E é justo o multiculturalismo um dos campos de resistência e de formulação de alternativas como aspiração emancipatória de combinar a luta pela igualdade com a luta pelo reconhecimento da diferença. O multiculturalismo abrange as políticas identitárias e os direitos coletivos dos povos indígenas e das mulheres, os movimentos regionais emancipatórios e de luta pela igual dignidade das orientações sexuais, o pluralismo jurídico e as concepções multiculturais dos direitos humanos (SANTOS, 2003).

As tensões da modernidade ocidental colocaram os direitos humanos como a linguagem política progressista e sinônimo de emancipação social, pois após a Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos foram integrantes da política da Guerra Fria, e assim eram considerados como tal pelas forças de esquerda. Conforme Santos (2003, p. 429), foram duplos os critérios na avaliação das violações dos direitos humanos, um critério diz respeito com a complacência para com os ditadores amigos do Ocidente e o outro a defesa do sacrifício dos objetivos dos direitos humanos em nome dos objetivos do desenvolvimento, o que tornou os direitos humanos suspeitos como roteiro emancipatório. As forças progressistas, quer nos países centrais, quer em todo o mundo em desenvolvimento, preferiram, para formular uma política emancipatória, a linguagem da revolução e do socialismo. Ocorre que a crise destes projetos reforçaram a idéia de se centrar e recorrer aos direitos humanos para reinventar a linguagem da emancipação. Os direitos humanos são chamados hoje para preencher o vazio deixado pelo socialismo, ou mais em geral, pelos projetos emancipatórios.

Santos (2003) pergunta-se se realmente os direitos humanos poderão preencher tal vazio, responde ele com um sim muito condicional, uma vez que os direitos humanos podem ser colocados a serviço de uma política progressista e emancipatória, mas tal tarefa exige que sejam claramente entendidas as tensões dialéticas que informam a modernidade ocidental.

A crise a qual Santos (2003) se reporta são os problemas enfrentados pela modernidade ocidental no início do século XXI, e na opinião do autor, a política dos direitos humanos é um fator-chave para compreender tal crise.

Santos (2003) identifica três tensões dialéticas: a primeira entre a regulação social e a emancipação social; a segunda entre o Estado e a sociedade civil, e, a terceira entre o Estado-nação e a globalização.

A primeira diz respeito ao paradigma da modernidade que se baseia na tensão dialética entre regulação social e emancipação social, a qual está presente na divisa positivista ordem e progresso. Segundo Santos,

As formas modernas de emancipação social entraram em colapso e parecem ter arrastado consigo as formas de regulação social a qual se opunham e procuravam superar. Enquanto até o final dos anos 60 as crises de regulação social suscitavam o fortalecimento das políticas emancipatórias, hoje a crise da regulação social – simbolizada pela crise do Estado intervencionista e do Estado-Providência – e a crise da emancipação social – simbolizada pela crise da revolução social e do socialismo como paradigma da transformação social radical – são simultâneas e alimentam-se uma da outra. A política dos direitos humanos, que pode ser simultaneamente uma política regulatória e uma política emancipatória, está presa nesta dupla crise, ao mesmo tempo que é sinal do desejo de superá-la (2003, p. 430).

Note-se que a segunda tensão dialética ocorre entre o Estado e a sociedade civil, a distinção e a relação entre ambos sempre foram problemáticas e contraditórias, pois a afirmativa de que a sociedade civil é caracterizada como espontânea e o Estado como artificial foi desmentida pelo fato de o Estado e a sociedade civil serem produzidos pelos mesmos processos políticos. Santos evidencia que,

Por um lado o Estado moderno, não obstante mostrar-se como um Estado minimalista, é potencialmente maximalista, pois a sociedade civil, o outro do Estado, se reproduz por intermédio de leis e regulamentações que brotam do Estado e para as quais não parece existir limites, desde que as regras democráticas da produção de leis sejam respeitadas. Mas, por outro lado, a sociedade civil, uma vez politicamente organizada, pode usar as mesmas regras para se impor

ao Estado igualmente sem limites aparentes e pela mesma via legislativa e regular que lhe devolva a capacidade de se auto-regular e autoproduzir. (...) a distinção entre Estado e sociedade civil, longe de ser um pressuposto da luta política moderna, é resultado dela. A tensão deixa assim, de ser entre Estado e sociedade civil para ser entre interesses e grupos sociais, que se reproduzem melhor sob a forma de Estado e interesses, e grupos sociais, que se reproduzem melhor sob a forma de sociedade civil. Sendo assim, o âmbito efetivo dos direitos humanos torna-se inerentemente problemático (2003, p. 430-431).

A terceira tensão envolve o Estado-nação e a globalização. Nota-se que o modelo político da modernidade ocidental é de Estados-nação soberanos, coexistindo em um sistema internacional de Estados igualmente soberanos. Conforme Santos, “A unidade e a escala privilegiadas, quer do controle social quer da emancipação social, tem sido o Estado-nação” (2003, p. 431). De um lado, o sistema interestatal – coexistência de Estados soberanos – concebido como relativamente anárquico, regulado por um Direito não impositivo, ou seja, o Direito internacional, de outro, as lutas emancipatórias internacionais caracterizam-se mais por serem aspirações do que realidade, colocam a questão de saber se o controle social e a emancipação social deverão ser deslocados para o nível global, tendo em vista que está ocorrendo a erosão seletiva do Estado-nação, imputável à intensificação da globalização. Assim começa-se a falar em sociedade civil global, governo global, cidadania pós-nacional (SANTOS, 2003).

Dessa forma, os direitos humanos são colocados frente a novos desafios e tensões, uma vez que a efetividade de tais direitos tem sido conquistada em processos de âmbito nacional e a fragilização do Estado-nação acarreta, conseqüentemente, a fragilização dos direitos humanos, em especial no nível dos direitos econômicos e sociais. Mas, também, hoje os direitos humanos aspiram a um reconhecimento mundial, considerados como um dos pilares fundamentais de uma emergente política pós-nacional (SANTOS, 2003).

Na verdade, desenvolve-se um quadro analítico de reforçar o potencial emancipatório da política dos direitos humanos no duplo contexto da globalização, qual seja, da fragmentação cultural e da política de identidades. Pode-se conferir aos direitos humanos tanto o caráter global quanto legitimidade local, para fundar uma política progressista de direitos humanos concebidos, então, como a energia e a linguagem das esferas públicas locais, nacionais, transnacionais atuando em rede para garantir novas e intensas formas de inclusão social (SANTOS, 2003).

O argumento de Santos (2003) é consistente. Para ele a tensão entre a globalização e o Estado-nação traz conseqüências importantes para a maneira como devem ser vistos os

direitos humanos: existe, ainda, uma ‘dimensão nacional’ tanto nas violações como nas lutas pela promoção de tais direitos e a política de direitos humanos seria, basicamente, ‘uma política cultural’. Já a erosão do Estado-nação frente à globalização questiona se a regulação e a emancipação social devem ser vistas também como questões globais, dentro de uma ‘sociedade civil global’. Nessa ótica, a pergunta fundamental é se existiria a possibilidade de o ‘princípio’ dos direitos humanos ser uma política cultural e global ao mesmo tempo.

A resposta, segundo Santos (2003), pode ser tanto um ‘sim’ como um ‘não’, dependendo do entendimento e da atitude com relação aos direitos humanos. Isso porque eles poderiam ser vistos tanto como globalização hegemônica (ou localismo globalizado na expressão de Boaventura) como contra-hegemônica (ou cosmopolitismo). Se entendidos na concepção ocidental – ou seja, da Declaração de 1948 – que os vê como universais, eles consistiriam em uma globalização de-cima-para-baixo, onde os valores culturais ocidentais, centrados no indivíduo, seriam impostos às outras culturas. A alternativa seria, dentro de sua argumentação, uma concepção multicultural de direitos humanos, tendo como critério as visões sobre a dignidade humana presentes nas diferentes culturas: a ocidental, a islâmica, o *dharma hindu*. O método para que tais culturas estabelecessem interlocuções seria o que ele chama de hermenêutica diatópica, onde todas as culturas se reconheceriam mutuamente incompletas e seu diálogo, mesmo não objetivando a completude, ampliaria a consciência desse caráter incompleto e o respeito pelo outro.

Santos (2003) ao se centrar nos aspectos culturais dos direitos humanos, afirma que, estes, enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo, como globalização contra-hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceitualizados como multiculturais.

Os direitos humanos necessitam ser transformados à luz do multiculturalismo emancipatório. Para tanto, expõe-se o que Santos afirma,

Em todo o mundo, milhares de pessoas e de organizações não-governamentais têm lutado pelos direitos humanos, muitas vezes correndo grandes riscos, em defesa de classes sociais e grupos oprimidos, vitimizados por Estados autoritários e por práticas econômicas excludentes ou por práticas políticas e culturais discriminatórias. Os objetivos políticos de tais lutas são emancipatórios e por vezes explícita ou implicitamente anticapitalistas. (...) paralelamente aos discursos e práticas que fazem dos direitos humanos um localismo globalizado, têm sido desenvolvidos discursos e práticas contra-hegemônicas que, além de

verem nos direitos humanos uma arma de luta contra a opressão independente de condições geoestratégicas, apresentam propostas de concepções não-ocidentais de direitos humanos e organizam diálogos interculturais sobre os direitos humanos e outros princípios da dignidade humana (2003, p. 440-441).

Aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias para a construção multicultural de direitos humanos. O diálogo intercultural pressupõe o diálogo entre diferentes saberes, assim como entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes, para não dizer incomensuráveis. Para compreender determinada cultura a partir dos *topois* de outra cultura é difícil. Santos (2003, p. 443) parte do pressuposto de que essa compreensão não é impossível, assim propõe uma hermenêutica diatópica, ou seja, um procedimento hermenêutico adequado para guiar nas dificuldades a enfrentar, ainda que não superá-las.

Santos evidencia que,

Na área dos direitos humanos e da dignidade humana, a mobilização pessoal e social para as possibilidades e exigências emancipatórias que eles contêm só será concretizável na medida em que tais possibilidades e exigências forem apropriadas e absorvidas pelo contexto cultural local. A luta pelos direitos humanos e, em geral, pela defesa e promoção da dignidade humana não é um mero exercício intelectual, é uma prática que é fruto de uma entrega moral, afetiva e emocional baseada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência de ação. Tal entrega só é possível a partir de uma identificação profunda com postulados culturais inscritos na personalidade e nas formas básicas de socialização. Por essa razão, a luta pelos direitos humanos ou pela dignidade humana nunca será eficaz se for baseada em canibalização ou mimetismo cultural. Daí a necessidade do diálogo intercultural e da hermenêutica diatópica (2003, p. 443-444).

Mas afinal, o que é a hermenêutica diatópica? Santos esclarece,

A hermenêutica diatópica baseia-se na idéia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude (...) mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua por intermédio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé em uma cultura e outro em outra (2003, p. 444).

A partir da hermenêutica diatópica percebe-se que a fraqueza fundamental da cultura ocidental consiste em estabelecer dicotomias demasiado rígidas entre o indivíduo e a sociedade, tornando-se assim vulnerável ao individualismo possessivo, ao narcisismo, à alienação e à anomia (SANTOS, 2003). É justamente o reconhecimento de incompletudes mútuas que são condições para um diálogo intercultural.

A intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultura vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo que um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social (SANTOS, 2003).

A partir de diferentes percursos e concepções teórico-metodológicas desenvolvidos na América do Norte, na Europa, na América Latina, a problemática vem interpelando o campo da educação no Brasil, que vem respondendo com estudos e propostas no campo da educação indígena, das políticas afirmativas das minorias étnicas, dos processos de inclusão social de pessoas portadoras de necessidades especiais, dos movimentos de gênero, da valorização das culturas infantis, dos movimentos de pessoas de terceira idade, conforme critica Santos (2003). Os mais recentes trabalhos de pesquisa descortinam novas perspectivas de compreensão das diferenças e das identidades culturais no campo das práticas educativas. Para além de uma compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural, emerge o campo híbrido, fluído, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos entrelugares e nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais.

O percurso traçado por Santos (2003), evidencia que a educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os variados contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo.

Um amplo campo de possibilidades para os debates e estudos que estão atualmente ocorrendo nas diferentes regiões culturais mundiais são oferecidas pela hermenêutica diatópica, como discussões acerca de temas gerais do universalismo, do relativismo, do multiculturalismo e da renovação cultural, entre outros. O diálogo intercultural nesse contexto só é possível por intermédio da simultaneidade temporária de duas ou mais contemporaneidades. Santos (2003, p. 452), estabelece a questão de que se após séculos de trocas culturais desiguais, é justo tratar todas as culturas de forma igual. Para o autor, o multiculturalismo pode ser o novo rótulo de uma política reacionária. Assim, Santos evidencia as condições para um multiculturalismo progressista que proporcione um diálogo cultural efetivo,

As condições para um multiculturalismo progressista variam no tempo e no espaço e segundo as culturas envolvidas e as relações de poder entre elas. (...) O multiculturalismo progressista pressupõe que a igualdade seja utilizada de par com o princípio do reconhecimento da diferença. (...) temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (2003, p. 454-458).

Mediante a compreensão do fenômeno cultural, é possível situar e reconhecer a diversidade existente no mundo, e sob a premissa da pluralidade deve caminhar o entendimento dos direitos humanos.

Cultura é o processo acumulativo resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores, e os direitos humanos não podem adotar um critério universalista, consagrando a concepção de um ser abstrato, em um determinado estágio de civilização, conforme concebido e erigido na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nem todos os povos e culturas estavam incluídos no estabelecimento do conteúdo dado aos direitos humanos, que poderiam servir à afirmação da hegemonia ocidental. A concepção universalista defende, em última análise, o projeto da modernidade porque não reconhece o relativismo cultural das coletividades envolvidas na tutela e garantia dos direitos humanos. Sob os cânones universalistas, faz-se necessária, portanto, uma linguagem normativa comum, a qual possa servir de base para uma prática de justificação, aceitável para todos, ligando uma cadeia de legitimação igualmente vinculante para todos. A imposição de um padrão moral implica a continuação do colonialismo. Daí porque o universalismo não pode ser adotado em relação aos direitos humanos, pois contempla a necessária proteção da identidade cultural. Reconhecido o multiculturalismo, evita-se a universalização e se garante a

alteridade, que é a própria razão de ser dos direitos humanos (SANTOS, 2003; SIDEKUM, 2003).

Para Santos (2003), que aponta o imperialismo cultural e o epistemicídio como parte da trajetória histórica da modernidade ocidental, compete à hermenêutica diatópica por ele proposta transformar os direitos humanos em uma política cosmopolita que ligue em rede línguas diferentes de emancipação social e as torne mutuamente inteligíveis e traduzíveis, sendo este o projeto de uma concepção multicultural.

Em síntese, em 'Por uma concepção multicultural de direitos humanos', Boaventura de Sousa Santos (2003) procura identificar as condições em que os direitos humanos podem ser postos a serviço de uma política progressista e emancipatória. Nesse sentido, leva à discussão das tensões dialéticas que atravessam a modernidade ocidental na atualidade. É a partir dessas tensões, entre regulação social e emancipação social, entre Estado e sociedade civil e entre Estado-nação e globalização, que Santos (2003) tece um quadro analítico que reforça o potencial de emancipação da política dos direitos humanos, tanto no que se refere à fragmentação política e cultural quanto à globalização, como visto alhures.

Santos (2003) procura justificar uma política progressista de direitos humanos com âmbito global e legitimidade local. Para tanto, e tendo consciência de que os direitos humanos não são universais como artefato cultural, propõe um diálogo intercultural sobre a dignidade humana. Esse diálogo intercultural dar-se-ia, no entanto, entre diferentes culturas, saberes e universos de sentido.

Assim, somente um diálogo intercultural intermediado por uma hermenêutica diatópica levaria a uma concepção mestiça de direitos humanos, organizada como constelação de sentidos locais. Por hermenêutica diatópica (SANTOS, 2003), ressalte-se novamente, entenda-se a discussão dos pressupostos de dignidade humana em suas diferentes formas culturais, tendo em vista suas carências e lacunas, em uma busca do maior preenchimento possível de sentidos do que seria, definiria ou permitiria uma política multicultural de direitos humanos mais completa, compreendida e aceita possível.

Os direitos humanos, dessa forma organizados, fariam sentido em diferentes culturas. Santos (2003) leva o indivíduo em uma viagem para além dos interesses hegemônicos e dos orgulhos culturais exacerbados. Utópico, seu ensaio tem o mérito de levar a pensar as possibilidades de maturidade do conceito de dignidade humana.

1.6 O desafio da educação intercultural

O diálogo intercultural que é capaz de promover os círculos de reciprocidade torna possível a compreensão da incompletude das diferentes culturas de suas concepções de: dignidade humana, Direito e justiça. A afirmação é clara, o cosmopolitismo multicultural só efetivar-se-á por meio do diálogo global de diferentes culturas e de diversas acepções da dignidade da pessoa humana (MAURER, 2005; HELD, 2005, 1998; SANTOS, 1994, 1997, 2000, 2003; TOURAINÉ, 2006). A prática desse diálogo é um exercício de inteligência coletiva (LÉVY, 2002).

Inerente à educação intercultural, contribui Touraine (2006, p. 208-211), com sua descrição da comunicação intercultural, pois para o autor quanto mais se misturam as populações em um mundo nômade, tanto mais numerosos são os encontros que desembocam na absorção de um grupo por outro, ou na guerra entre eles, mas também na comunicação intercultural. Esta comunicação compreende a participação de todos em uma civilização mundializada e na aceitação da modernidade e de seus princípios fundamentais. O discurso dos países que se identificam fortemente com o universalismo é rejeitado pela comunicação intercultural e pelo próprio multiculturalismo. Seja como for, a comunicação intercultural trata-se de um ato de conhecimento que procura situar o outro e o eu dentro de unidades históricas e dentro da definição dos processos de mudança e de relações com o poder. Esta comunicação corresponde ao diálogo entre indivíduos e coletividades que dispõem dos mesmos princípios, mas de experiências históricas diferenciadas para que se situam uns em relação com os outros.

Esclarece Touraine,

Vivemos uma situação histórica em que era a sociedade, com suas instituições, suas normas, seus modos de dominação e de vigilância, que produzia os atores – os quais se definiam então como sociais. No decurso das últimas décadas sentimos com intensidade cada vez maior que estamos pendendo para a situação inversa, onde é a criação de nós mesmos que determina nossa capacidade de resistir às forças de morte e de vencê-las, ao passo que o espaço social se reduz a um lugar de encontros, de conflitos ou tréguas entre forças opostas mas igualmente estranhas à vida social: de um lado, as que provem do mercado, da guerra e da destruição de todos os elementos da vida e, de outro, as que apelam não à ordem social ou ao impulso do desejo mas à afirmação de si e de nós como sujeitos de nossa existência e como autores de nossa liberdade (2006, p. 211).

O porquê da complexidade das relações sociais e interculturais no mundo atual requer novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação, nessa perspectiva novas áreas de conhecimento desenvolveram-se: estudos de gênero, negros, étnicos, ecológicos e similares, o que sustenta Scherer-Warren (1998), a partir da década de 1960 a 1980, à medida que “uma série de novos movimentos sociais - de gênero, ecológicos, regionais, étnicos e outros - organizaram-se a partir da afirmação de identidades coletivas auto-construídas e de projetos específicos de auto-defesa. Em nome destas especificidades se exigia reconhecimento, respeito às diferenças culturais e defendiam-se novos direitos”.

Scherer-Warren (1998) enquadra que em meados da década de 1980 e sobretudo na década de 1990, há uma crescente interação destes movimentos entre si, ou uma penetração de seus ideais em movimentos mais clássicos, como o sindical e o de moradores. Assim, as lutas contra a discriminação de gênero, racial, cultural, contra a degradação ambiental, a exclusão social, econômica e política, como, por exemplo, as campanhas contra a pobreza ou pela qualidade de vida, passam a ser consideradas relevantes no interior dos mais diversos movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Portanto, as lutas identitárias e pela autonomia cedem lugar aos movimentos sociais solidarísticos, onde a cooperação e a complementaridade passam a ser palavras de ordem. Estes princípios remetem também para o ideário de construção de uma esfera pública democrática, ampla, conectando iniciativas locais com outras mais globais.

Completa Scherer-Warren (1998) que em relação à cultura, passa-se a valorizar a defesa das identidades além da abertura à alteridade e à reciprocidade nas trocas. Duas possibilidades se colocam neste processo interativo: a da hibridação cultural (CANCLINI, 2000), através de sincretismos, ecumenismos, etc.; a de formação de um movimento cidadão sob a forma de redes e parcerias, onde a complementaridade se constrói a partir do respeito às diferenças, não se impondo uma uniformização no trabalho cooperativo (LÉVY, 2002).

Esse quadro de complexidade dos movimentos sociais problematiza as necessidades de re-orientações teórico-práticas, verificando-se necessário o debate entre uma epistemologia monoculturalista e uma multiculturalista que traz elementos para se pensar os encontros e os desencontros nas relações interculturais nos movimentos sociais (SCHERER-WARREN, 1998). O monoculturalismo entende que todos os povos e grupos – negros, índios e demais minorias – compartilhem, em condições equivalentes, de uma cultura universal, suas identidades determinadas objetivamente em uma realidade específica. Porém, a visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjugué as minorias e as diversidades

culturais. No campo das relações sociais, inter-grupais, o monoculturalismo busca um igualitarismo universalizante, que não considera suficientemente as especificidades identitárias e históricas. Ocorre que o igualitarismo, que não contempla as diversidades culturais, poderá ser opressor e discriminatório. Já o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias, muito mais do que se nascer mulher ou com cor negra, torna-se mulher ou negra. Tal considera que cada cultura é válida em si mesma, à medida que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais. O multiculturalismo considera as diferenças pessoais e as construídas historicamente. Mas, se abrir mão de considerar as igualdades formais mínimas e as necessidades de políticas compensatórias para os historicamente discriminados, poderá também legitimar os mecanismos de exclusão social.

Para além das perspectivas apontadas acima, Scherer-Warren (1998) analisa e verifica a complexidade social propondo que a perspectiva intercultural surge como nova orientação teórico-prática aos extremos da oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo. Nessa perspectiva interculturalista, a construção das identidades políticas deverá ser pensada a partir de uma epistemologia dialógica, isto é, como fruto das experiências sociais e processos de trocas e interações intersubjetivas entre atores ou grupos sociais. É através do encontro com o outro que se constrói a identidade específica, individual ou coletiva. Porém, do ponto de vista da construção de uma sociedade democrática, os processos de subjetivação coletiva realizam-se a partir das interações e participações na esfera pública. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. A partir da interculturalidade reconhece-se o sentido e a identidade cultural de cada grupo social, ao mesmo tempo em que se valoriza o potencial educativo dos conflitos e busca-se desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Outrossim, a perspectiva intercultural em nível das práticas educacionais propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes, à medida que procura promover a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças culturais, sustentando a relação crítica e solidária entre elas (SCHERER-WARREN, 1998; FLEURI, 2000; SANTOS, 2003; JORDÁN, 1996).

Quanto ao debate sobre as relações multiculturais e interculturais na educação, no Brasil, este é recente, pois teve como marco inicial o estímulo de estudos que se vêm

elaborando na Europa e na América do Norte. Configura-se como um debate complexo, em que interagem diferentes vertentes teóricas e políticas (SCHERER-WARREN, 1998; FLEURI, 2000).

Impulsionou-se a discussão acerca da educação intercultural com a ‘Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais’ de 1978, da UNESCO, que foi um dos primeiros textos a propor os conceitos fundantes da educação intercultural, ao afirmar que “todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade”; assim como enfatizar que “o processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado”; reconhecendo, enfim, “o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional” (NANNI, 1998, p. 12).

Diferentes enfoques desenham o reconhecimento da diversidade cultural, que admite os termos *multi* ou *pluricultural*, indicando a situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si. O termo *transcultural* faz referência a elementos culturais comuns, aos chamados ‘traços universais’, aos ‘valores permanentes’ nas diferentes culturas, ou seja, identifica estruturas semelhantes de relação social ou de interpretação em culturas diferentes, sem que estas culturas interajam entre si. Já a relação *intercultural* indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na *relação intencional* entre *sujeitos* de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural. O que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação (FLEURI, 2000).

Por detrás da epistemologia multicultural, está a perspectiva da educação multicultural e da educação intercultural. Se se tomar como assente que a aprendizagem gera-se a partir de um projeto intencional que proporcione a interação entre indivíduos de culturas diferentes com a realidade complexa, entre visões de mundo diferentes, está-se defendendo que a educação intercultural é um processo formativo mais influente na construção do conhecimento do que a educação multicultural (FLEURI, 2000), na formação estabelece-se a organização de situações em que o aluno possa confrontar-se com problemas reais cuja solução implique reflexão, levantamento (pesquisa) e verificação de hipóteses, possibilidade em que pode avaliar seus erros, conscientizando-se da necessidade e do valor da ajuda dos

outros – reconhecimento do outro (TOURAINÉ, 2006) –, assim como do aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no autoconhecimento (ALARCÃO, 2000).

De modo particular, como enfatiza Fleuri (2000), alguns autores distinguem a perspectiva de educação multicultural da intercultural. Tanto o multiculturalismo quanto o interculturalismo referem-se, ambos, aos processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e interagem. Mas a diferença entre o multiculturalismo e o interculturalismo encontra-se no modo de se conceber a relação na prática educativa em especial, entre as diferentes culturas.

Para tanto, aproveita-se da distinção elaborada por Fleuri (2000), para quem a primeira distinção entre a proposta de educação multicultural e a de educação intercultural refere-se à ‘*intencionalidade*’ que motiva a relação entre grupos culturais diferentes. A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto. O educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato, do qual se toma consciência, procurando adaptar-lhe uma proposta educativa. Adaptar-se, neste sentido, significa limitar os danos sobre si e sobre os outros. Mas o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural quando constrói *um projeto educativo intencional* para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes. Pois, como revela Nanni,

Uma perspectiva multicultural limita-se a considerar a coabitação das diferenças culturais como um processo histórico natural, espontâneo, do qual se pode tomar consciência para se adaptar a ele. Pode-se, ao invés, falar de interculturalidade quando consideramos não apenas o processo histórico de coexistência entre as diferentes culturas, mas também a proposta de mudança e de projetualidade (1998, p. 30).

A segunda distinção entre educação multicultural e educação intercultural, para Fleuri (2000), refere-se aos diferentes modos de se entender a relação entre culturas na *prática educativa*. Na perspectiva multicultural, entende-se, de modo geral, as culturas diferentes como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida. Ao contrário, na perspectiva intercultural os professores e alunos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões de mundo diferentes. A interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, à medida que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da

realidade ou de relação social.

Já uma terceira característica da educação intercultural, abordada por Fleuri (2000), constitui-se na ênfase nos sujeitos da relação. Neste sentido, a educação intercultural desenvolve-se como relação entre indivíduos de culturas diferentes. Não simplesmente entre ‘culturas’ entendidas de modo abstrato. Valorizam-se prioritariamente os sujeitos que são os criadores e sustentadores das culturas. As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de indivíduos históricos, dos quais jamais podem ser completamente separáveis. Os indivíduos são formados em contextos culturais determinados, e são estes que fazem cultura. Neste sentido, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre os indivíduos, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos.

A educação intercultural apresenta-se, para Nanni (1998), como um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e *multidimensional*, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: o indivíduo e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se *da interação entre sujeitos*. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre indivíduos vivos, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas *identidades culturais diferentes*.

Uma pedagogia do encontro, essa é a concepção que se pode auferir à educação intercultural, como enfatiza Fleuri (2000), tendo em vista que visando a promoção de experiências profundas e complexas, em que o encontro/confronto de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a transitividade cognitiva, ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária.

Em suma, a educação intercultural pode ser definida operacionalmente, a partir de Nanni, como

um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de

identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e de instrumentos multimedias (1998, p. 50).

A concepção de Nanni (1998) indica que a educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, ao reconhecer o valor intrínseco de cada cultura e defender o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, além da promoção de uma relação recíproca e concreta entre eles. Eles na aceção de sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos - legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão - são questionados, e até mesmo superados, à medida que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica em mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na universidade. Pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação geral, humanística e axiológica de intérpretes do Direito.

Sidekum identifica que o momento do reconhecimento da alteridade do outro implica uma educação intercultural,

(...) Este mesmo reconhecimento da alteridade do outro implica uma educação para o escutar da voz diferente que brota de uma cultura também diferente que quer consolidar um diálogo na esfera do Lebenswelt, para que seja realmente dialogal. Este princípio seria uma resposta ao nosso questionamento sobre os valores da sociedade em relação ao se poder sonhar, estimular, criar e construir uma sociedade mais humana e mais justa (2003, p. 235).

Na situação de formação, a educação intercultural passa a ser entendida não apenas

como transmissão de informações de um indivíduo para outro, mas concebida como construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade – em que há a cooperação e o conflito – entre si. O desiderato do reconhecimento do sentido da unidade na multiplicidade seria alcançado, nas palavras de Sidekum,

(...) uma educação fundamental dos direitos humanos, na qual seriam priorizados os fundamentos éticos da autonomia da subjetividade humana, o reconhecimento do direito de poder ser diferente (...). Na mesma dimensão da educação, dever-se-iam priorizar os valores como a paz, a democracia, a liberdade e o respeito ao direito do cultivo de direitos pessoais, à autonomia e à diferença (2003, p. 235).

As ações e reações entre sujeitos criam, sustentam e modificam contextos relacionais. Estes contextos, por um lado, configuram referências culturais, a partir das quais os atos individuais adquirem significados. Por outro lado, através das relações entre indivíduos pertencentes a contextos diferentes, estes mesmos contextos interagem, influenciando-se e transformando-se mutuamente. Mais ainda, criam-se relações entre contextos, configurando, por assim dizer, metacontextos (FLEURI, 2000).

Verificam-se, portanto, simultaneamente, vários níveis lógicos de relação. Em um primeiro nível, individual, as relações que cada um estabelece entre as informações que elabora no contato com os outros. Em um segundo nível, as relações entre os contextos culturais, a partir dos quais os indivíduos interpretam e atribuem significados às informações elaboradas. Em um terceiro nível, as relações interculturais, que se configuram em um nível lógico ‘superior’, pois que articulam as diferentes lógicas inerentes às distintas culturas em relação (FLEURI, 2000).

Compreende-se, assim, que a educação não se reduz simplesmente à transmissão e à assimilação disciplinar de informações especializadas, como no ensino do Direito, não há limitação à dogmática, mas se interimplica a dogmática com a zetética jurídica (FERRAZ JUNIOR, 1994, 2003; FLEURI, 2000). Pois, o processo educativo consiste basicamente na criação e no desenvolvimento de contextos educativos, em que as pessoas em relação ativam as interações entre suas respectivas conjunturas culturais.

As perspectivas multicultural e intercultural de educação colocam também a necessidade de se repensar e ressignificar a formação, papel e concepção do professor. Ao professor compete, no contexto educativo, a tarefa de propor estímulos que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...). A confrontação de diferenças desencadeia a elaboração e a circulação de informações.

Informações que se articulam em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes). Professor, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere no processo educativo de um grupo e interage com os outros sujeitos. Mas a especificidade de sua intervenção educativa consiste em dedicar particular atenção às relações e aos contextos que se vão criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstroem. Nestes contextos, a tarefa do currículo¹⁸ e da programação didática, não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações. A função do currículo e da programação didática será a de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, a partir de seus respectivos contextos sócio-culturais, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (FLEURI, 2000).

No seu conjunto, as estratégias de formação incluem o verdadeiro diálogo entre as diversas culturas, tal diálogo requer-se para se chegar ao consenso e ao debate, apesar das enormes dificuldades impostas à vida cultural. Esse diálogo precisará ser concebido por uma educação sistemática e permanente, um desafio a ser superado, pois afirma Sidekum,

Será muito fácil observarmos, em nossa cultura, que o diálogo cada vez mais desaparece: não discutimos mais as idéias do adversário, mas as refutamos categoricamente com uma prepotência moral fundamentalista. Não debatemos mais, porém nos insultamos. E não se discute mais, porém desqualifica-se as idéias e a pessoa do outro. Dificilmente em nossos debates buscamos e suportamos a argumentação da vida e a reflexão sobre a multiplicidade das cosmovisões que o ser humano constrói e sustenta ao longo de sua vida. (...) O diálogo entre as gerações, nas instituições de ensino, é substituído por planejamentos estratégicos e de qualidade (ou desqualificação total) (2003, p. 237).

A leitura dos autores citados acima impõe que se perceba a interculturalidade operando como a interpretação de si próprio e do outro, como resultado da interpelação comum, mútua, em que a voz de cada um é percebida e reconhecida em sua alteridade, pois a educação intercultural imprime uma nova reflexão, um novo paradigma que é portador de

¹⁸ Tomaz Tadeu da Silva ao se debruçar sobre as teorias do currículo imprime o seguinte entendimento do que vem a ser currículo: “Nota-se que o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se o que vai constituir-se o currículo. A partir da seleção as teorias do currículo buscam justificar por que esses conhecimentos e não aqueles devem ser selecionados. Está implícita outra questão além do “o quê”, a “o que eles devem ser ou se tornar”, uma vez que o currículo objetiva modificar os sujeitos que seguirão suas diretrizes. As teorias do currículo impõem uma questão de identidade ou de subjetividade – a partir do currículo nos tornamos o que somos” (2004, p. 15).

uma perspicácia em que conhecer e interpretar a realidade através da cultura é como uma metáfora da “ponte que não poderemos saltar, mas pela qual devemos transitar se quisermos chegar à outra margem” (SIDEKUM, 2003, p. 251).

Ao término dessas reflexões evidencia-se que o trato e o discurso sobre o multiculturalismo são sempre um diálogo entre as culturas e o desenvolvimento da interculturalidade eleva as discussões acadêmicas sobre o tema (SIDEKUM, 2003), este processo enseja, portanto, para além das questões sociais e culturais, questões políticas, econômicas e jurídicas que precisam ser transpostas pelo ensino do Direito para que se atinja o fim desejado, ou seja, a formação de intérpretes do Direito que saibam interpretar, adequar e aplicar o Direito à realidade social.

2 IMPLICAÇÕES POLÍTICAS, ECONÔMICAS E JURÍDICAS NO ENSINO DO DIREITO

Na pós-modernidade¹⁹, discussões acerca do ensino do Direito, permeado pelo entrelaçamento de questões políticas, econômicas e jurídicas é uma iniciativa na problemática das transformações da cultura contemporânea a partir de uma perspectiva pluralista²⁰ e intercultural, proporcionada pela globalização, tendo em vista que o mundo atual está em ebulição, devido às guerras, conflitos, catástrofes naturais, racismo, fanatismo religioso e intolerância que convivem com mudanças comportamentais, novas regras e valores morais, descobertas científicas, tecnologias da informação e comunicação, biotecnologia, uma nova

¹⁹ A pós-modernidade é condição sócio-cultural e estética do capitalismo contemporâneo. É um termo que se tornou de uso corrente, mas bastante disputado, uma vez que teóricos e acadêmicos têm diferentes concepções sobre o mesmo. Para o crítico marxista norte-americano Fredric Jameson (1996), a pós-modernidade é a “lógica cultural do capitalismo tardio”, uma lógica conservadora, incapaz de promover a transformação social. Com visão semelhante, mas escrevendo como filósofo, Jürgen Habermas (1990, 1992), também considera que a pós-modernidade estaria relacionada a tendências políticas e culturais neoconservadoras, determinadas a combater os ideais iluministas e os de esquerda. Um dos pioneiros no uso do termo, o francês François Lyotard (2004), falava da “condição pós-moderna” como aquela em que as meta-narrativas modernas foram desacreditadas, em que a “ciência” não mais poderia ser considerada como a fonte definitiva da verdade - uma era em que o saber estaria novamente aberto e em permanente construção. O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001) é um dos principais popularizadores do termo nos meios acadêmicos, e considera a pós-modernidade como a consequência sociológica inevitável da modernidade - uma realidade ambígua, multiforme, a que ele prefere chamar de “líquida”, à luz da clássica expressão marxiana “tudo o que é sólido desmancha no ar”. Há aqueles autores que preferem evitar o termo. Giles Lipovetsky (2005), por exemplo, um dos expoentes da filosofia francesa atual, prefere o termo “hiper-modernidade”, ao considerar que não houve uma ruptura com os tempos modernos, como o prefixo “pós” dá a entender. Ele considera que os tempos atuais são “modernos”, uma intensificação de características das sociedades européias modernas, tais como o individualismo, o consumismo, a ética hedonista, a fragmentação do tempo e do espaço.

²⁰ A perspectiva pluralista pode ser entendida como o **multiculturalismo** ou pluralismo cultural, termo que descreve a existência de muitas culturas em uma região ou país, sem que uma delas predomine, porém separadas geograficamente e até convivialmente no que se convencionou chamar de ‘mosaico cultural’. O multiculturalismo implica em reivindicações e conquistas das chamadas minorias (negros, índios, mulheres, homossexuais, entre outras). A doutrina multiculturalista dá ênfase à idéia de que as culturas minoritárias são discriminadas, sendo vistas como movimentos particulares, mas elas devem merecer reconhecimento público. Para se consolidarem, essas culturas singulares devem ser amparadas e protegidas pela lei. O multiculturalismo opõe-se ao que ele julga ser uma forma de etnocentrismo (visão de mundo da sociedade branca dominante que se toma por mais importante que as demais). A política multiculturalista visa resistir à homogeneidade cultural, principalmente quando esta homogeneidade é considerada única e legítima, submetendo outras culturas a particularismos e dependência. A diversidade cultural e étnica pode ser vista como fator de enriquecimento e abertura de novas e diversas possibilidades, à medida que o hibridismo e a maleabilidade das culturas são fatores positivos de inovação. Charles Taylor, autor de *Multiculturalisme, différence et démocratie* (1994) acredita que toda a política identitária não deveria ultrapassar a liberdade individual. Indivíduos, no seu entender, são únicos e não poderiam ser categorizados. Taylor definiu a democracia como a política do reconhecimento do outro, ou seja, da diversidade. Assim, entre outros significados, multiculturalismo tem sido empregado para indicar o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas, condição inescapável do mundo atual. O multiculturalismo é uma resposta aos desafios impostos à sociedade, à medida que inclui a formulação de definições conflitantes de mundo social, decorrentes de distintos interesses econômicos, políticos e sociais. Em tal formulação, as relações de poder desempenham papel relevante, auxiliando a confrontar o como os indivíduos, grupos e instituições reagem à realidade cultural (SANTOS, 2003; TEDESCHI, 2008).

ordem econômica, a crise das utopias clássicas, uma sociedade de abundância em contraponto a uma imensa margem de exclusão social e pobreza.

Muitas das categorias tais como liberdade, democracia, cidadania vão perdendo significado quando defrontadas com o contexto histórico, pelo fato de perderem o sentido frente à realidade em constante mutação, um pouco do que registra Maffesoli (2006), quando evidencia que são encantações. O que não significa que a realidade designada por elas não exista mais, mas que, caso se continue empregando essas categorias, vai-se permanecer em um registro que não é mais o registro atual, é um registro político, mas não mais um registro daquilo que está em jogo hoje na sociedade.

A esse respeito, Warat (2003) refere que resulta difícil pensar além do já estabelecido. Ainda é mais difícil, quase impossível, pensar superando o limite do estabelecido, quando esse, já dado, como se fora desde sempre, apresenta-se sustentado por discursos e crenças ideológicas, que circulam em instituições encarregadas de manter a coesão social através de valores universalizados de justiça, verdade e ética. Resta, assim, tentar atingir uma plenitude nunca alcançável a que é preciso sempre aspirar, o que resulta a reinvenção do dado quando esse, já estabelecido, é apresentado como produto de lutas politicamente corretas. Para Warat, “Termos como Direitos Humanos, cidadania, Democracia, Estado de Direito, encontram-se marcados por essa impossibilidade de pensar além do já estabelecido. A retórica perversa chama essa impossibilidade de ir além do já estabelecido: valor universal” (2003, p. 7-8).

Estas questões denotam que se está muito mais em busca de um sentimento de mundo, do que tomar o mundo como sentimento de partida, o que quer dizer que o mundo é aquilo que se tornou problemático. Seria possível uma leitura em que se deve considerar que o impasse mundial está em pleno processo de configuração, a cada dia, em várias dimensões – ambiental, econômica, proteção dos direitos humanos – seu rosto está ganhando uma dimensão mais nítida: a sociedade multicultural, que é constituída de uma diversidade e pluralidade de grupos, etnias, valores e culturas, caracterizando-se por diversos movimentos espalhados pelo mundo e tem como objetivos consensuais a preservação do meio ambiente para a atual e futuras gerações e a proteção dos direitos humanos. Temas globais, transnacionais, transfonteiriços, compartilhados por todos, que se pode afirmar formam um patrimônio de problemas comuns a toda a humanidade (HELD, 2005; SANTOS, 2003).

Warat (2003) é claro ao explicar a dinâmica atual, de possibilidades, de refundação e reinvenção cultural, da produção do novo, da convivência com o imprevisível e poder escutar, cada um, seus próprios sentimentos, valores e esperanças,

Refundação é um termo criado por Pierre Legendre - um romanista, historiador, jurista e psicanalista francês - para interrogar-se sobre as possibilidades de uma superação dos atuais perigos de barbarização do homem, sua perda de humanidade num mundo globalizado que despreza a produção de diferenças e as possibilidades de recomposição pacífica dos conflitos. Refundar e reinventar a cultura, poder pensar além do dado, o já estabelecido como se fora a única possibilidade verdadeira de produzir idéias socialmente cúmplices, consensuadas como verdadeiras. Refundar é poder pensar a mesmidade desde o outro que está em mim para poder produzir o novo, conviver com o imprevisível e poder escutar meus próprios sentimentos, valores e esperanças (2003, p. 7).

Continua Warat (2003) ao abordar a necessidade de repensar e reinventar, ver-se a si mesmo desde o outro e para o outro, ou seja, tentar pensar de outro modo, repensando tudo o que o indivíduo foi obrigado a pensar desde as escolas, instituições, desde os lugares dos especialistas, dos lugares onde se pronuncia a digna voz da majestade, a digna voz das consciências acomodadas que se acreditam estar na posse de um lugar de normalidade.

Como diz Sidekum,

(...) O encontro com o *Outro* deverá ser tomado como uma oportunidade para um diálogo intercultural e uma fonte de criatividade e de auto-reflexão construtiva. A capacidade para reconhecer a diferença, sem fazê-la corresponder a um valor hierárquico (Ichheiser, 1949, p. 40), requer que os sujeitos globalizados sejam autocríticos e conscientes de suas próprias limitações socioculturais e históricas (2003, p. 32). (grifo original)

Repensar, inclusive, tudo o que coloca os indivíduos em situações de discriminação, opressão, exclusão, seja no lugar do opressor ou do oprimido, do discriminado ou do discriminador. Em relação às visões de mundo reinventá-las junto aos que não formam parte de todas as certezas enumeradas. Parafraseando Sidekum (2003), interpretar e assimilar tais situações, além das informações delas resultantes não pode levar ao descobrimento de uma verdade imutável, porém tão-somente alterar e aperfeiçoar de forma constante e construtiva os horizontes pessoais e do outro. Um repensar aberto e atento a tudo o que se pode dar em uma relação com o outro, desarmado de certezas ideológicas, aberto a tudo o que os vínculos com o outro pode brindar, procurando as palavras, os relatos, as ilusões que os ajudem a olhar a si próprios. Pensar para a reinclusão social, a partir do pensamento já estabelecido determina processos discriminatórios e de estratificação social. O que se faz constatar a inacessibilidade da verdade racionalista e a impossibilidade de tentar construir uma sociedade

unificada. A construção do futuro das sociedades deve ser sustentada pela alteridade, indivíduos diferentes e autônomos. “Os grandes heróis, as grandes narrativas, os objetivos sociais grandiosos não estão mais no espaço do imaginário do século XXI. É a hora dos atores e dos conflitos, de um mundo novo, que se auto-componha para se expressar e se transformar” (WARAT, 2003, p. 11-12).

2.1 A sociedade nacional e a sociedade global: conceitos redesenhados pelos movimentos de transformação cultural, política, econômica e jurídica

Nesta altura da história, em pleno século XXI, o Direito defronta-se com um desafio epistemológico novo. O seu objeto transforma-se de modo visível, em amplas proporções e, sob certos aspectos, espetacularmente, pois é desafiado a pensar o mundo como uma sociedade global, onde predomina a pluralidade cultural. As relações, os processos e as estruturas econômicas, políticas, demográficas, geográficas, históricas, culturais e sociais, que se desenvolvem em escala mundial, adquirem preeminência sobre as relações, processos e estruturas que se desenvolvem em escala nacional. O pensamento científico, em suas produções mais notáveis, elaborado primordialmente com base na reflexão sobre a sociedade nacional, não é suficiente para apreender a constituição e os movimentos da sociedade global, que renova conceitos redesenhados pelos movimentos de transformação cultural, política, científica e econômica (IANNI, 1994).

O paradigma²¹ clássico do Direito foi constituído e continua a desenvolver-se com base na reflexão sobre as formas e os movimentos da sociedade nacional. Mas a sociedade

²¹ Kuhn (1995) entende o ‘paradigma’ como um modo de pensar o mundo que fundamenta a prática de toda uma determinada comunidade científica. Segundo o autor, há uma espécie de ‘ciência normal’, que gera um processo cumulativo de conhecimentos, passando por uma crise quando os cientistas descobrem ‘anomalias’, ou seja, fenômenos que não se encaixam nesta determinada visão da realidade. Da crise gerada por este desconforto, pode ocorrer um processo de ruptura com a ‘ciência normal’, dentro do que Kuhn (1995) denomina de “revoluções científicas”, sendo o paradigma vigente substituído total ou parcialmente por um novo que busca anular as anomalias. Mas o autor alerta para o fato de que não se trata do fato de que o paradigma anterior está errado, mas a maneira como constitui o mundo dos fenômenos não responde mais às exigências históricas, tornando-se incapaz de apresentar soluções para os novos problemas, sendo estas revoluções cheias de percalços e resistências. É a resistência do paradigma anterior que preserva o rigor do pensamento científico. O termo é aqui utilizado estendendo-se não só a comunidade científica, mas a um modo de pensar dos cientistas, governantes e professores, que determinam diretrizes mais gerais, currículos com matérias específicas e uma determinada metodologia de ensino, pautada nas formas mais gerais de se ver a sociedade e o Direito enquanto saber a ser conhecido. O paradigma que determina o modo de pensar e, assim, o que deve ser ensinado (currículo formal) e como ensinar (metodologia de ensino), não recebe contornos precisos, por sofrer constantemente influências de organismos de controle e direção (governamentais ou não) transitórios e díspares, de pressões e demandas da sociedade civil e do corpo profissional específico, da mudança do campo de conhecimento, bem como das histórias de vida daqueles que agem segundo ele.

nacional está sendo recoberta, assimilada ou subsumida pela sociedade global, uma realidade que não está ainda suficientemente reconhecida e codificada. A sociedade global apresenta desafios empíricos e metodológicos, ou históricos e teóricos, que exigem novos conceitos, outras categorias, diferentes interpretações. Nesse sentido, pertinente a colocação de Wallerstein, para o qual sempre houve um debate a cerca de como sociedade e estado relacionam-se e qual o nível de subordinação de um para com o outro,

Sempre houve um enorme debate sobre como a sociedade e o estado relacionam-se, qual deveria subordinar o outro e qual encarnar os valores morais mais elevados. Assim, ficamos acostumados a pensar que as fronteiras da sociedade e do estado são as mesmas ou, se não, poderiam (e deveriam) ser. (...) Vivemos em estados. Há uma sociedade sob cada estado. Os estados têm história e portanto tradições. (...) Esta imagem da realidade social não era uma fantasia, tanto assim que teóricos colocados em perspectivas ideográficas e nomotéticas desempenhavam-se com razoável desenvoltura, utilizando esses enfoques acerca da sociedade e estado e alcançando alguns resultados plausíveis. O único problema era que, à medida que o tempo corria, mais e mais *anomalias* revelavam-se inexplicadas nesse esquema de referência; e mais e mais lacunas (de zonas da atividade humana não pesquisadas) pareciam emergir (1991, p. 236-256). (grifo original)

Ocorre que a sociedade global não é a mera extensão quantitativa e qualitativa da sociedade nacional. Ainda que esta continue a ser básica, evidente e indispensável, manifestando-se inclusive em âmbito internacional, é inegável que a sociedade global constitui-se como uma realidade original, desconhecida, carente de interpretações. A sociedade global já tem sido objeto de estudos e interpretações, em seus aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais, geográficos, demográficos, geopolíticos, ecológicos, religiosos, lingüísticos, artísticos e filosóficos. Além das indicações e intuições que freqüentemente aparecem nos estudos sobre a sociedade nacional, multiplicam-se as reflexões sobre as configurações e os movimentos da sociedade global. Contribui com essa discussão

Leis:

O fenômeno da globalização está sendo impulsionado pela expansão do mercado internacional, o qual não supõe, necessariamente, a emergência simultânea de uma sociedade mundial integrada. De fato, este processo parece estar contribuindo mais à despolitização da maioria da população mundial e sua manipulação por parte de algumas elites técnico-burocrático-empresariais, que à construção consciente de uma sociedade global. Este “novo mundo”, analisado

sob uma perspectiva política não-determinista, se apresenta como uma comunidade global-fragmentada. De acordo com isto, pode concluir-se que a maior prioridade-oportunidade deste momento se traduz na organização de um espaço público transnacional que faça viável a democratização das relações internacionais e a construção de bases firmes para uma governabilidade global (2000, p. 54).

Este é um momento epistemológico fundamental: o paradigma clássico, fundado na reflexão sobre a sociedade nacional, está sendo subsumido formal e realmente pelo novo paradigma, fundado na reflexão sobre a sociedade global. O conhecimento acumulado sobre a sociedade nacional não é suficiente para esclarecer as configurações e os movimentos de uma realidade que já é sempre internacional, multinacional, transnacional, mundial ou propriamente global. É óbvio que a sociedade nacional continua a ter vigência, com seu território, população, mercado, moeda, bandeira, governo, constituição, cultura, religião, história, formas de organização social e técnica do trabalho. Ela constitui o cenário no qual os seus membros movimentam-se, vivem, trabalham, lutam, pensam, fabulam, morrem. Mas não dá conta, nem empírica nem metodologicamente ou histórica e teoricamente, de toda a realidade na qual se inserem indivíduos e classes, nações e nacionalidades, culturas e civilizações. Aos poucos, e às vezes de repente, a sociedade global subsume formal ou realmente a sociedade nacional, compreendendo indivíduo, grupo, classe, movimento social, cultura, língua, religião, moeda, mercado, formas de trabalho, modos de vida. Tudo isto continua vigente, como nacional, com toda a sua força original. Mas tudo isto, simultaneamente, articula-se dinâmica e contraditoriamente com as configurações e os movimentos de sociedade global. Como totalidade geográfica e histórica, espaço-temporal, em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas, a sociedade global se constitui como um momento epistemológico fundamental, novo, pouco conhecido, desafiando a reflexão e a imaginação de cientistas sociais, filósofos e intérpretes do Direito. O que corrobora com a afirmativa de Touraine (2006) de que a sociedade atual assemelha-se às paisagens em movimento, em contraponto à sociedade caracterizada pela sociologia clássica como um castelo de pedras.

Os estudos e as interpretações da sociedade global apresentam algumas características que merecem ser registradas. A sociedade global é o novo objeto das ciências sociais. Envolve um novo paradigma, tanto porque a sociedade global encontra-se em constituição, em seus primórdios, como porque carece de conceitos, categorias, interpretações. O local e o global determinam-se reciprocamente, umas vezes de modo

congruente e conseqüente, outras de modo desigual e desencontrado. Mesclam-se e tencionam-se singularidades, particularidades e universalidades. Giddens complementa a idéia, ao definir a globalização a partir das intensas relações sociais em escala mundial, em um processo dialético,

A globalização pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção inversa às relações muito distanciadas que os modelam. A *transformação local* é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e espaço. Assim, quem quer que estude as cidades hoje em dia, em qualquer parte do mundo, está ciente de que o que ocorre numa vizinhança local tende a ser influenciado por fatores – tais como dinheiro mundial e mercados de bens – operando a uma distância indefinida da vizinhança em questão (2005, p. 69-70). (grifo original)

Esse o contexto em que todas as ciências sociais são postas diante de novo desafio epistemológico. Muitos dos seus conceitos, categorias e interpretações são postos em causa. Alguns se tornam obsoletos, outros perdem parte de sua vigência e há os que são recriados. Mas logo se coloca o desafio de criar novos. O Estado-nação, por exemplo, entra em declínio, como realidade e conceito. Não se trata de dizer que deixará de existir, mas que está realmente em declínio, passa por uma fase crítica, busca reformular-se. As forças sociais, econômicas, políticas, culturais, geopolíticas, religiosas e outras, que operam em escala mundial desafiam o Estado-nação, com a sua soberania, como o lugar da hegemonia. Sendo assim, os espaços do projeto nacional, seja qual for a sua tonalidade política ou econômica, reduzem-se, anulam-se ou somente podem ser recriados sob outras condições. A globalização cria injunções e estabelece parâmetros, anula e abre horizontes. Mas o pensamento científico parece um tanto tímido, surpreso ou mesmo atônito, diante das implicações epistemológicas da globalização e do multiculturalismo.

A análise da crise do Estado-nação pressupõe uma definição, bem como uma teoria. Essa questão é bem delimitada com base em teorias sociológicas já bem resolvidas, como a definição de Estado-nação de Antony Giddens em sua obra ‘The Nation-state and Violence’:

O Estado-Nação, que existe inserido em um complexo de outros Estados-Nação, consiste em um conjunto de formas institucionais de governo, que mantém monopólio administrativo sobre um território

demarcado (por fronteiras), autoridade assegurada por lei, e controle direto sobre os meios de violência nos planos externo e interno (1985, p. 121)²².

Entretanto, nas palavras de Giddens,

(...) somente nos Estados-Nação modernos pode o aparato do Estado reivindicar para si próprio e efetivamente obter o monopólio dos meios de violência, e somente em Estados dessa natureza o alcance administrativo do aparato de governo corresponde de forma direta aos limites territoriais sobre os quais tal reivindicação é realizada (1985, p. 18)²³.

Com efeito, argumenta o autor, “um Estado-Nação é um repositório de poder, o principal repositório de poder da era moderna” (1985, p. 120). Sendo assim, o que acontece, e de que forma deve-se conceitualizar esse Estado, em um momento em que as fronteiras estão desaparecendo e os próprios repositórios de poder estão sendo envolvidos por outras forças? Busca-se em Touraine, respostas,

O Estado nacional teve três funções principais: criar uma burocracia de Estado capaz de intervir no desenvolvimento econômico; exercer um controle sobre os costumes e os sentimentos, como o mostrou sobretudo Norbert Elias em seus estudos sobre a monarquia absoluta e especialmente sobre a corte de Versalhes; fazer guerra, para constituir um território nacional ou defender-se contra os ataques dos Estados inimigos. Como anda hoje o Estado nacional e, no caso europeu, pode-se falar de seu declínio ou de seu desaparecimento, hipóteses que poderiam estender-se à América Latina ou a outras partes do mundo? A ação administrativa e econômica do Estado cresceu, mas ao mesmo tempo foi ultrapassada pelas conseqüências da globalização econômica e da própria construção européia. O papel de formação, de educação, mas também de controle moral e de repressão do Estado diminuiu sensivelmente, em parte em conseqüência dos progressos da ciência, em parte por causa das conquistas de um individualismo consumidor e hedonista. Em suma, o Estado nacional é bem menos do que antes um quadro geral de identificação coletiva (2006, p. 43-44).

O ambiente social e as pesquisas acrescentam informações e conhecimentos novos, a economia global que se caracteriza hoje pelo fluxo e troca quase instantâneos de informação, capital e comunicação cultural, fluxos que regulam e condicionam a um só tempo o consumo e a produção, evidencia que as próprias redes refletem e criam culturas distintas. Tanto elas

²² Tradução literal da autora.

²³ Tradução literal da autora.

quanto seu tráfego estão, em grande parte, fora das regulamentações nacionais. A dependência em relação aos novos modos do fluxo informacional dá um enorme poder de controle sobre àqueles em posição de controlá-los (CASTELLS, 2006, p. 567-568).

Castells (2006) em suas obras aceita e encara de frente aquilo que é talvez o desafio maior de toda análise social: o de encontrar o buscar conceitos que permitam entender a maneira pela qual os diversos níveis de experiência humana, processos econômicos, tecnológicos, culturais e políticos interagem para conformar, em um determinado momento histórico, uma estrutura social específica (CARDOSO, 2006, p. 34-37). Dessa forma, ilumina, em novos ângulos, alguns dos problemas centrais do tempo contemporâneo, como a oposição entre homogeneização social (conseqüência da globalização dos padrões de interação organizados em redes que desconhecem fronteiras e nacionalidades) e diversidade cultural, as transformações estruturais do emprego e sua conseqüência para a vulnerabilidade da mão-de-obra, as novas práticas empresariais ou a nova divisão internacional do trabalho, que se revela ao mesmo tempo um mecanismo de inclusão e de exclusão (CARDOSO, 2006, p. 36). A partir dessa base, Castells (2006) encontra um novo veio para a reflexão sobre o tema da globalização, a situação dos Estados Nacionais e a sua capacidade para a promoção do desenvolvimento (CARDOSO, 2006, p. 37), pois é nessa sociedade que se vive e ela é a que se deve conhecer se se quiser que a ação de cada um seja ao mesmo tempo relevante e responsável.

Para Castells (2006, p. 40-67) um novo mundo tomou forma no final do século XX, este se originou mais ou menos no fim dos anos 60 e meados da década de 70 na coincidência histórica de três processos independentes: revolução da tecnologia da informação; crise econômica do capitalismo e do estatismo e a conseqüente reestruturação de ambos; e apogeu de movimentos sociais e culturais, tais como libertarismo, direitos humanos, feminismo e ambientalismo. A interação entre esses processos e as reações por eles desencadeadas fizeram surgir uma nova estrutura social dominante, a sociedade em rede²⁴; uma nova economia, a economia informacional/global; e uma nova cultura, a cultura da virtualidade real. A lógica inserida nessa economia, nessa sociedade e nessa cultura está subjacente à ação e às instituições sociais em um mundo interdependente.

Além da economia, da sociedade e da cultura, as relações de poder também estão sendo transformadas pelos processos sociais identificados e analisados acima. A principal

²⁴ A sociedade virtual surge quando e se uma transformação estrutural puder ser observada nas relações de produção, de poder e de experiência. Tais transformações conduzem a uma modificação também substancial das formas sociais de espaço e tempo e ao aparecimento de uma nova cultura (CASTELLS, 2006, p. 565).

mudança diz respeito à crise do Estado-nação como entidade soberana e a crise conexas da democracia política, como foi construída nos dois últimos séculos. Como os comandos do Estado não poderão ser impostos por completo e visto que algumas de suas promessas fundamentais incorporadas no Estado do bem-estar social não poderão ser cumpridas, sua autoridade e legitimidade são questionadas. Como a democracia representativa concretiza-se na noção de um órgão soberano, a indefinição de fronteiras de soberania leva a incertezas no processo de delegação da vontade popular. A globalização do capital, a ‘multilateralização’ das instituições do poder e a descentralização da autoridade para governos regionais e locais ocasionam uma nova geometria do poder, talvez levando a uma nova forma de Estado, o Estado em rede. Atores sociais e cidadãos em geral maximizam as chances de representação de seus interesses e valores, utilizando-se de estratégias nas redes de relações entre várias instituições, em diversas esferas de competência (CASTELLS, 2006, p. 39-62, 565-574).

As diferentes instâncias globalizadas terminaram mostrando com muita veemência o esgotamento dos Estados Nacionais, o declínio acentuado em seu caráter político-jurídico e retórico. Os Estados Nacionais haviam estado, nos momentos pré-globalizantes (nos últimos duzentos anos) no centro da problemática dos direitos humanos, seja como seus principais violadores ou principais garantes, no centro do Direito enquanto monopolizador legítimo do uso da violência. Agora esse centro começa a descolar-se para as corporações multinacionais, as agências financeiras, marcando os passos para a presença de um fenômeno de globalização do Direito, à medida que nessa instância deve dar-se conta desses novos atores (WARAT, 2003).

Há autores que sistematizam de modo mais ou menos consistente e convincente suas idéias sobre a sociedade global, como um todo ou em algumas das suas partes. Ultrapassam o nível das indicações ou intuições preliminares. Focalizam diretamente a problemática da globalização, colaborando no sentido de equacionar essa problemática em suas implicações empíricas, metodológicas, teóricas e, em certos casos, também epistemológicas. “Globalização diz respeito a todos os processos por meio dos quais os povos do mundo são incorporados em uma única sociedade mundial, a sociedade global. Globalismo é uma das forças que atuam no desenvolvimento da globalização” (ALBROW, 1990, p. 9).

A globalização é um fenômeno de ampliação de mundo, enquanto expansão do intercâmbio transnacional e multicultural. À margem da expansão mundialista do neoliberalismo e suas formas culturais produzidas desde a comunicação de massas como imperialismo cultural globalizado, vai sendo produzida uma forma transnacional de cultura que pode estar concretizando parte dos sonhos da modernidade em torno de uma cultura

global, produto de um acordo cultural negociado, um diálogo cultural global que vai criando ao longo de todo o planeta perfis diferenciados de atores sociais, políticos e normativos. Novos atores culturais. O que marca interessantes tensões, à medida que a cultura é fundamentalmente definida como a resistência à univocidade de idéias. Assim, falar de uma cultura global é falar de processos de mediação cultural que marcam uma tendência à transnacionalização de uma cultura sensível às diferenças. Falar de uma cultura global é referir-se à transnacionalização da necessidade de desconstrução, como crítica, de uma forma cultural nacional sustentada pela homogeneização, a univocidade substancializada e a dependência ao poder da forma cultural. A globalização da cultura deve começar um pouco mais micro, apostando a transculturalização interior de cada Estado Nacional. Por aí poderia passar um de seus novos papéis em um mundo que vê a esses Estados esgotados em sua funcionalidade tradicional. O neoliberalismo fala de sociedades da informação para se referir, falaciosamente, à cultura global. Globalizar a cultura é entrar em diálogo com as diferenças e transnacionalizá-las ou transtetnizá-las. Isto é uma parte da problemática da mediação como política cultural (WARAT, 2003). Acrescenta Warat,

Um complexo de desterritorialização que se voltam a territorializar, diria Guatarri. As desterritorializações múltiplas e simultâneas abrem novos devires de direitos e opções políticas que até então estavam territorialmente e reciprocamente vigiadas pelas linguagens, as ideologias, os estados nacionais e seus códigos homogeneizadores (2003, p. 30).

Note-se que de outro lado vive-se uma globalização neoliberal que gera novas formas, e mais violentas, de fundamentalismos intolerantes às diferenças, de império em expansão, de discriminações muito mais sutis à mundialização cultural fruto do neoliberalismo reforçando a tendência de formas sociais trans-culturais, trans-políticas, trans-jurídicas, entendendo o 'trans' como o que pode ser produzido após o esgotamento dessas instâncias em uma forma social específica: a transformação social. Não se olvide que a mundialização neoliberal é produto da atual forma transnacional da economia capitalista que precisa transnacionalizar todas as suas formas de sustentação. O vocábulo 'trans' só significa as formas políticas, culturais, jurídicas que transcendem, acompanhando o estado atual da economia capitalista, o território do nacional (WARAT, 2003).

As noções de espaço e tempo, fundamentais para todas as ciências sociais, estão sendo revolucionadas pelos desenvolvimentos científicos e tecnológicos incorporados e dinamizados pelos movimentos da sociedade global. As realidades e os imaginários lançam-se

em outros horizontes. O local e o global estão distantes e próximos, diversos e mesmos. As identidades embaralham-se e multiplicam-se. As articulações e as velocidades desterritorializam-se e re-territorializam-se em outros espaços, com outros significados. O mundo se torna mais complexo e mais simples, micro e macro, épico e dramático. A proposição de Santos indica que na realidade o que se globaliza mesmo são as pessoas e os lugares,

Há, hoje, um relógio mundial, fruto do progresso técnico, mas o tempo-mundo é abstrato, exceto como relação. Temos, sem dúvida, um tempo universal, tempo despótico, instrumento de medida hegemônico, que comanda o tempo dos outros. Esse tempo despótico é responsável por temporalidades hierárquicas, conflitantes, mas convergentes. Nesse sentido todos os tempos são globais, mas não há um tempo mundial. O espaço se globaliza, mas não é mundial como um todo, senão como metáfora. Todos os lugares são mundiais, mas não há um espaço mundial. Quem se globaliza, mesmo, são as pessoas e os lugares (1992, p. 4).

A rigor, a reflexão sobre a sociedade global reabre questões epistemológicas fundamentais: espaço e tempo, sincronia e diacronia, micro e macro, singular e universal, individualismo e holismo, pequeno relato e grande relato. São questões que se colocam a partir do reconhecimento da sociedade global como uma totalidade complexa e problemática, articulada e fragmentada, integrada e contraditória. Simultaneamente às forças que operam no sentido da articulação, integração e até mesmo homogeneização, operam forças que afirmam e desenvolvem não só as diversidades, singularidades ou identidades, mas também hierarquias, desigualdades, tensões, antagonismos. São forças que alimentam tendências integrativas e fragmentárias, compreendendo nação e nacionalidade, grupo e classes sociais, provincianismo e regionalismo, localismo e cosmopolitismo, capitalismo e socialismo.

É óbvio que a globalização envolve o problema da diversidade. Praticamente todos os estudos e interpretações sobre a sociedade global colocam esse problema. A reflexão sobre a diversidade não pode estar ausente, já que implica aspectos empíricos, metodológicos, teóricos e propriamente epistemológicos. Logo que se reconhece que a sociedade global é uma realidade em processo, que a globalização atinge as coisas, as gentes e as idéias, bem como as sociedades e as nações, as culturas e as civilizações, desde esse momento está posto o problema do contraponto globalização e diversidade.

Neste ponto, cabe lembrar que o problema da diversidade está sempre presente nas configurações e movimentos da sociedade global. Seria impossível imaginar a globalização

sem a multiplicidade dos indivíduos, grupos, classes, tribos, nações, nacionalidades, culturas. São estes que se globalizam, ao acaso ou por indução, sabendo ou não. Da mesma forma que são estes que vivem, agem, pensam, aderem, protestam, mudam, transformam-se. Robertson, deriva entre outras conclusões que,

O capitalismo global simultaneamente promove e é condicionado pela homogeneidade cultural e pela heterogeneidade cultural. A produção e consolidação da diferença e variedade é um ingrediente essencial do capitalismo contemporâneo, que é, em todos os casos, crescentemente envolvido na múltipla variedade de micro-mercados (nacional, cultural, racial e étnico, de gênero, socialmente estratificado e assim por diante). Ao mesmo tempo, o micromercado ocorre no contexto das crescentes práticas econômicas universais-globais (1995, p. 173)

Desde a Segunda Guerra Mundial, tem havido um crescente reconhecimento, entre sociólogos, de que a população mundial está envolvida em um único sistema social mundial. *Sociedade*, como tal, passa a compreender uma multidão de *sociedades* que, no contexto de um sistema mais amplo, podem somente encontrar uma autonomia relativa e condicionada, em grande medida como Estados-nações estreitamente entrelaçados.

Sustenta-se no século XXI uma cartografia de mundo que reivindica os horizontes porosos de um humanismo da alteridade. Na ética que introduz valorizações radicais em todas as concepções que configuram uma visão de mundo, uma reformulação radical que vai desde a própria concepção de Direito passando por alterações e revisões radicais nas concepções de educação, ciência, epistemologia, amor, ética, cidadania, democracia e direitos humanos. Uma cartografia de mundo que se baseia na necessidade da abolição das condições da exclusão social e da discriminação, assim como da inclusão dos marginalizados. A inclusão do outro adquirindo o sentido de que toda a comunidade deve permanecer aberta àqueles que são estranhos uns aos outros e que querem – como disse Habermas – continuar sendo estranhos. Uma sociedade que aceite que cada indivíduo é uma diferença que deve ser integrada na produção do novo, que deve ser mediada pelo diálogo, ao encontro de um denominador comum que deva ser visto como o conteúdo dos direitos humanos, vistos desde uma totalidade discursiva (WARAT, 2003).

Conforme sugere Warat (2003) o século XXI marca a passagem inevitável para as formas de sociedades baseadas em Estados pós-nacionais. Para o autor, as formas de socialização não podem seguir sendo consideradas desde uma perspectiva nostálgico-romântica, mas se precisa expandir as dimensões de alteridade e de humanismo que compõem o cerne dos direitos humanos, enquanto condição de sentido da visão de mundo que

se abre a uma postulação majoritária no século em que se está a viver. Neste século que se abre à humanidade e, principalmente, seus intelectuais que a ajudam a pensar, perderam a inocência que regulava os seus modos de razão abstrata, assim como a inocência que fundou, crê o autor, o Direito Constitucional. As concepções de Estado de Direito estão caminhando para uma maturidade que as relembram o que foram no século passado. Surge um pluriculturalismo antidogmático e pós-retórico que se baseia em uma afirmação política das diferenças legítimas de subculturas que reclamam muito mais do que uma simples tolerância, reconhecimento ou aceitação (WARAT, 2003). Nesse sentido o autor,

O mundo atual está se configurando dentro de um mundo globalizado que incorpora, tratando de unificar, variadas consciências nacionais que internamente lutam para abrir-se para a inserção do diferente ou fechar-se diante do diferente (2003, p. 70-71).

Uma sociedade renovada em seus sentidos de democracia, direitos humanos, cidadania, Estado de Direito necessita ser concebida como um complexo de mecanismos institucionais e discursivos que assegurem uma auto-legislação realmente inclusiva, garantindo, os Estados democraticamente renovados, condições não discriminatórias de convivência, pois estas foram as promessas impossíveis de cumprir sob as visões substancialistas. Faz parte do caráter social da formação como indivíduos pertencer a sociedade que permita desenvolver por meio de formas compartilhadas intersubjetivamente. E não existe modo de compartilhar senão através do diálogo intercultural. Assim, se pode reconhecer a própria identidade por meio de um reconhecimento recíproco das diferenças negociadas. O consenso instituído de modo dialogicamente discursivo, sem apelos a reificações idolátricas (WARAT, 2003). O diálogo intercultural, como é sublinhado por Sidekum (2003) abre horizontes ao novo e predispõe os indivíduos a escutar os outros, modificando pontos de vista, constituindo condição imprescindível para a convivência pacífica. E acrescenta o autor que se precisa humanizar a globalização, o que se consegue com a solidariedade, todos trabalhando juntos para construir um futuro, de maneira que nenhum grupo seja excluído da dinâmica contemporânea. “O diálogo com outras culturas e o enriquecimento mútuo mediante a incorporação de novos elementos em seus horizontes possibilita o crescimento das sociedades” (SIDEKUM, 2003, p. 48).

O multiculturalismo posto a serviço de uma sociedade preocupada e sensível à integração das diferenças precisa, ao mesmo tempo que apóia a subsistência das subculturas, de um denominador cultural comum forte. Sem essa fortaleza, as subculturas correm o risco

de extermínio ou submissão. É preciso sempre uma areia lingüística e política compartilhada como condição da sensibilidade às diferenças do outro (WARAT, 2003, p. 74).

Está-se diante de problemas complexos, de respostas pouco satisfatórias. A preservação de uma identidade coletiva, hoje, encontra-se profundamente atravessada pelas questões de globalização. O esgotamento dos Estados Nacionais gera uma variada gama de efeitos, que inclusive determinam uma modificação substancial nas modalidades pós-nacionais da exclusão social; modificações no objeto e nos procedimentos da exclusão. A noção de exclusão é genérica, mas isso não encerra o fato de que as sociedades estatais e as sociedades de mercado e de informação adquiriram formas concretas diferentes. Nos Estados Nacionais as formas concretas da exclusão estavam dadas por mecanismos de reclusão e nas sociedades de mercado a forma concreta é a expulsão (WARAT, 2003).

Notadamente, tem-se que aceitar que nesse contexto, a forma jurídica do mundo globalizado é outra e que se deve decifrá-la. Não se pode mais seguir pensando o Direito, a democracia, os direitos humanos, o Estado de Direito, sem registrar que existiram mudanças radicais nas formas de exclusão, na configuração do imperialismo, no esgotamento dos Estados Nacionais.

2.2 Direito moderno e diálogo intercultural

Foi-se configurando, ao longo de vários séculos, nos últimos em especial, uma concepção normativista do Direito que outorgou identidade jurídica aos sujeitos da modernidade, mas na pós-modernidade ou transmodernidade a identidade cultural entrou em crise profunda. A cultura jurídica institucionalizada, vítima dos exageros da razão instrumental, reduziu os juristas a operadores, terminou reduzida a uma aplicação que se simula lógico-mecânica-instrumental, sustentada ideologicamente por certas crenças que conservam institucionalmente seu valor, apesar de seu enorme descrédito dentro da Filosofia do Direito e da semiologia jurídica (WARAT, 2003).

A crítica ao normativismo feita por Warat (2003), não tem a intenção de desqualificar o valor e a função social da lei na configuração do Estado e da convivência em sociedade, mas se refere ao modo em que um conjunto de teorias e crenças de corte ideológico, em nome de uma determinada conceitualização e entendimento sobre o funcionamento das leis foram construindo, ao longo de dois séculos, uma identidade jurídica para os sujeitos de Direito, de corte excessivamente normativista, fazendo girar todas as idéias da cultura em

torno de uma exclusiva forma de entendimento sobre os mecanismos de produção, circulação e consumo dos sentidos da lei, seus vínculos com a justiça e sua força de resolução de conflitos. Nasce, assim, uma identidade jurídica excessivamente normativista, que terminou desviando a atenção dos juristas sobre o destino de suas próprias práticas. A resolução jurídica dos conflitos terminou sendo colocada em último plano e quase esquecida, para se passar a privilegiar um sentido do Direito exclusivamente normativo, melhor dizendo, os chamados operadores do Direito passaram a entender que a sua função era a de aplicar a lei ou administrar justiça, como se essas duas atividades fossem absolutamente independentes dos conflitos, a tal ponto que a maioria dos juristas de hoje e a maioria das escolas de Direito perderam de vista que as leis foram criadas para prevenir conflitos. As leis não têm identidade própria à margem dos conflitos (WARAT, 2003).

A cultura do normativismo outorgou identidade não somente à lei, mas também à cidadania e à democracia, que terminaram sendo representações abstratas sem referência à vida dos indivíduos, como os princípios gerais de Direito ou postulações programáticas como a do Estado de Direito que terminaram sendo apelações vazias de vida, de emoção, de conflito humano (WARAT, 2003).

Segundo Warat (2003) nos últimos três séculos, no Direito solidificou-se um pensamento único, eficaz para afirmar a identidade cultural dos juristas. Por outro lado, na economia, as idéias em torno de um pensamento único são mais recentes, servem para afirmar ideologicamente as formas neoliberais da globalização. O pensamento único nas práticas dos juristas desperta certa suspeita em Warat,

Suspeito que as formas jurídicas do pensamento único são inadequadas para os fins jurídicos que devem acompanhar os movimentos econômicos da atual globalização. O que era sólido juridicamente começa a virar líquido. O pensamento único no Direito, se ainda persiste, o faz paradoxalmente e com sérios inconvenientes. O que antes foram sólidas localizações dos juristas em função de suas práticas, começa a perder consistência. O atual pensamento único no Direito começa a ter fronteiras menos definidas que provocam nos operadores crises de identidade que as instituições têm dificuldades em manter calmas. E o que passa com os excluídos e sua antiga fé no Direito? Será que pode vislumbrar-se um começo de afirmação de identidade em quem nunca as teve? (2003, p. 14).

Novas identidades estão surgindo, deixando o indivíduo fragmentado, desorientado e fragilizado em termos de subjetividade individual e coletiva. Essa fragmentação leva o homem da transmodernidade a sentir-se desorientado, e o que mais surpreende ainda, a sentir-

se desumanizado. Observa Warat (2003), que no Brasil as mesmas instituições do Estado que operam a coerção, demandam por processos de humanização de suas práticas.

É evidente que o processo de reorganização da sociedade capitalista teve notória incidência no campo das transformações do Direito. A fúria globalizadora neoliberal deu a estocada final para terminar com o tranqüilo discurso homogeneizador com o qual os juristas de várias décadas deleitavam-se em apresentar como forma de autofascínio. As adesões à falsa transparência do Direito e de suas explicações reificadoras e naturalizadoras, no contexto do secular isolamento disciplinar que caracteriza a ciência do Direito na condição moderna, vão minguando dia a dia. Começa-se a procurar um entendimento novo para as formas jurídicas e as concepções que as configuram (WARAT, 2003).

Dito entendimento aproveita-se da globalização neoliberal e a convoca para ajudar a compreender o papel do Estado, esgotada sua condição de nacional, o valor discutível do multiculturalismo jurídico e, principalmente, os modos em que se precisa gerar outro entendimento no campo dos direitos humanos. Os migrantes do paraíso conceitualizador do mundo jurídico, uma vez renunciado ao esforço histórico, quase bíblico, do entendimento do Direito como dado natural – reificado e homogeneizado, começam a mostrar novas condições de entendimento baseado no caráter histórico contingente e medular do Direito nas sociedades capitalistas, qualquer como se fosse a sua face. Sendo assim, caem as forças retórico-míticas de expressão que transmitiram, durante demasiado tempo, idéias sobre uma concepção do Direito que o mostra como dimensão metafísica, supra-histórica e, muitas vezes vinculada a uma vontade divina de ajudar aos humanos a normativizar os conflitos. Como forma jurídica do capitalismo é impossível seguir sustentando a presença de um Direito sempre igual a si mesmo (WARAT, 2003).

Ao se levar em consideração as mudanças na estrutura familiar, no estabelecimento de uma sociedade de mercado e de informação; as novas configurações do trabalho; as fragmentações da subjetividade e dos modos de produção institucional das mesmas; o fim das sociedades institucionalmente disciplinares e, as novas inserções nas estruturas de dominação com instituições sem Estado, tem-se que admitir que não se pode mais admitir uma concepção individualista do Direito. Mas sim, procurar entendê-lo a partir da configuração de um sujeito dialógico do Direito referido aos contextos conflitivos e não mais normativos. Para Kelsen, o sujeito de Direito terminou reduzido a um conjunto de normas. O sujeito dialógico expressaria sua dimensão simbólica através da produção dialógica no conflito. Sujeitos que se constituiriam reciprocamente na rede semântica que surge da construção negociada de sentidos no interior dos conflitos (WARAT, 2003).

Os juristas imbuídos com o novo Direito, levam seu inconformismo com a concepção moderna do Direito para outros campos, além dos marcados pelo ensino da ciência jurídica dogmática, sempre, absolutamente, reativa a qualquer contato com as outras ciências, especialmente as sociais. Migrantes de uma escolaridade jurídica que os havia condenado a um estudo técnico de uma normatividade cada dia em maiores dificuldades para ocultar ou simular suas debilidades semânticas. Tal assertiva de Warat (2003) evidencia a nova postura a ser adotada pelo ensino do Direito.

Como menciona Warat (2003), os migrantes foram felizes ao desnudar que a concepção de Direito como forma jurídica do capitalismo está integrada por três instâncias, a saber: a simbólica, a institucional e a conflitiva. A primeira está por sua vez composta pela retórica - um discurso monológico saturado de crenças que persuadem; a segunda marcada por instituições disciplinares que produzem subjetividade social usando a burocracia como gramática de produção de sentidos; e a terceira, descansando no monopólio da violência, ou seja, em uma concepção do Direito entendida como retórica, burocracia e violência. Três componentes que marcam os modos em que nessa concepção se organizam os modos para a tomada de decisões fundadas nas imposições autoritárias e invasivas dos direitos humanos das pessoas em conflito.

A partir de um novo entendimento do Direito, dos direitos humanos, da cidadania e da exclusão social, um núcleo vital de problemas a enfrentar, passa por encontrar os modos em que os grupos ou coletivos dominados, excluídos ou esquecidos podem inscrever-se na roda viva da globalização sem ficar imobilizados em seus tradicionais guetos de exclusão. Falta uma nova educação sensível aos discriminados e às diferenças. Hegel (citado por WARAT, 2003, p. 30-31) considerava a ciência emergente da condição moderna como saberes de verdade que em nome delas desenvolvia-se a base de distinções, divisões maniqueístas e discriminações. Articulado esse saber aos Estados Nacionais, as classificações científicas e as categorias organizacionais de seus discursos se voltavam diferenças e exclusões sociais, verdades disparadas como dispositivos disciplinadores.

Frente a esse panorama de conflitos culturais, como o Direito responde a essa realidade?

2.3 O Direito como instrumento de emancipação

O Direito e a ciência que o estuda têm vindo a enfrentar, tanto no plano histórico quanto no epistemológico, o fenómeno da emergência dos chamados ‘novos direitos’, o que exige por parte dos cultores da ciência jurídica uma ampla reflexão acerca da natureza de tais direitos e de suas perspectivas claramente publicísticas e interdisciplinares.

Tal significa dizer que o futuro do Direito parece projetar-se na direção de uma dimensão pública e transindividual. A emergência em profusão dos direitos difusos, coletivos e sociais, no final do século XX e início do século XXI, é a prova mais evidente de que o Direito, que no seu nascedouro e nas suas raízes romanísticas surgiu com caráter exclusivamente privado, caminha hoje, a passos largos, para a sua decidida publicização. Até mesmo o Direito privado vem estabelecendo cada vez mais uma intensa interdisciplinaridade com os diversos ramos do Direito público.

Portanto, a formação do jurista, para estabelecer uma adequada sintonia com os novos rumos do Direito, vai exigir um *ethos* cultural humanístico, crítico e interdisciplinar, com certa ênfase no ensino e na prática dos direitos de nova geração.

O Direito tornando-se cosmopolita (HELD, 2005) tem que ampliar seu alcance geográfico e ter mais em conta as tradições jurídicas não ocidentais, merecendo atenção uma grande quantidade de fenómenos jurídicos e distintos níveis de relações e ordenamentos jurídicos e normativos.

Não há como negar que durante muitos anos, muitos juristas têm defendido que o Direito, junto com a doutrina e os conceitos jurídicos, deviam ser entendidos em seu contexto, mas a partir do século XX, a ciência jurídica e o estudo do Direito do ocidente se centrou no Direito interno dos sistemas jurídicos estatais e, algumas vezes, no Direito internacional público, limitado ao Direito que regula as relações entre Estados. Hart, Rawls, Kelsen e Raz são exemplos dessa perspectiva. As principais exceções são representadas pelos antropólogos do Direito e outros estudiosos que estão de fato empenhando-se a respeito da importância do pluralismo jurídico. Recentemente alguns juristas interessados nas implicações da mundialização, entre os que se encontram Glenn, Santos, Tamanaha e Twining, têm estabelecido argumentos a favor de ampliar as concepções do Direito para que incluam, ao menos, alguns exemplos de Direito não estatal (ESCAMILLA, SAAVEDRA, 2005).

O que se quer dizer com o multiculturalismo no ensino do Direito: uma roda-viva de incertezas e paradoxos, contradições para cristalizar um mundo pior e melhor ao mesmo tempo? Quer-se manifestar que o Direito, considerado histórico, uma historicidade que deve

evoluir, assim como ser vista evoluindo, com visões apocalípticas e utópicas, que são mais do que programas políticos e muito mais do que uma luta apaixonada para mudar o mundo, acredita-se, enfim, que o velho se renova. Até porque, a própria história do Ocidente, e conseqüentemente do Direito ocidental, é marcada por grandes revoluções (SCHÜLER, SILVA, 2006).

Na realidade, o ensino do Direito necessita trabalhar com a idéia de que o Direito, conforme Berman:

não pode ser reduzido simplesmente às condições materiais da sociedade que o produziu, nem ao sistema de idéias e valores; ele deve também ser enxergado, em parte, como um fator independente, como uma das causas, e não apenas como um dos resultados, dos desenvolvimentos econômico, social, político, intelectual, moral e religioso (2006, p. 58).

A linguagem do Direito complexa, ambígua e teórica (o que é verdade), bem como completamente contingente, contemporânea e arbitrária (o que não é verdade), certamente quer dizer que a teoria do Direito pode se desenvolver sobre áreas especializadas dos estudos jurídicos, assim como, pode responder diretamente a temas mundiais que se consideram de grande importância, como a guerra e a paz, a pobreza, a economia e o desenvolvimento social, o meio ambiente, as epidemias, o genocídio, o terrorismo, de novo, existem uma multiplicidade de listas e programas que expressam diferentes pontos de vista, ideologias e interesses. Não há como se esperar um consenso, mas a adoção de uma perspectiva mundial e o fato de se perguntar sobre as possíveis repercussões da globalização para a teoria e a disciplina do Direito podem, ao menos, estimular o pensamento e o debate sobre possíveis novas linhas de investigação e as direções que os juristas devem tomar (SCHÜLER, SILVA, 2006).

Assim, o ensino do Direito precisa mover-se para além do estudo dos sistemas jurídicos ocidentais, abrangendo um estudo das idéias, argumentos e sistemas jurídicos não ocidentais, para que se promova o encontro do Direito ocidental e não ocidental (TOURAINÉ, 2006; SCHÜLER, SILVA, 2006).

O Direito e sua função na sociedade vêm sendo analisados há muito tempo, em várias perspectivas. A perspectiva que aqui interessa é a da dimensão emancipatória do Direito, oriunda da elaboração da teoria jurídica crítica. Com efeito, Warat refere que

Na maior parte dos Estados Nacionais, desde sempre, e no mundo globalizado, existe uma distância muito forte entre o que se legisla e o que se pratica. O que se legisla fica no registro das promessas de um cumprimento quase impossível, não só pelos interesses dos poderosos, mas também pela falta absoluta de entendimento da própria identidade social e de seus direitos a ter direitos na maior parte dos socialmente excluídos. Milhões de pessoas (por exemplo, na região amazônica) que estão absolutamente impossibilitadas de escutar a si mesmas, de cuidar de suas vidas e de sentir e de amar na alteridade. Mais de um bilhão de pessoas estão condenadas a viver com um dólar americano por dia e sem alfabetização no mundo globalizado (a maioria mulheres), sem mencionar as 35 mil crianças que morrem diariamente por desnutrição (2003, p. 93).

De encontro com essa perspectiva, Wolkmer (2002) explora a teoria jurídica crítica, a partir da descrição do conhecimento crítico²⁵, relacionado com uma ação que resulta na transformação da realidade. Apesar das imprecisões²⁶ e aporias que possam ser constatadas nas teorias críticas, é fundamental esclarecer que elas não invalidam seus ensinamentos. A respeito do conhecimento julga-se importante a colocação de Santos (2003) a quem se recorre para responder às condições do mundo contemporâneo por meio de um multiculturalismo crítico. Nesse sentido, Santos (2003) em sua opção pelo que chama de conhecimento-emancipação, cuja trajetória dirige-se do colonialismo para a solidariedade. Para o autor, o paradigma da modernidade inclui dois tipos principais de conhecimento: o conhecimento como regulação, de um lado, e o conhecimento como emancipação do outro. O conhecimento como regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado caos a um ponto de conhecimento chamado ordem. O conhecimento como

²⁵ A Escola de Frankfurt, mediante sua Teoria Crítica da sociedade, é o referencial filosófico-teórico que traz uma metodologia e uma fundamentação capazes de criticar a visão técnico-científica dos pressupostos iluministas. Os pensadores da Escola de Frankfurt elaboraram uma Teoria Crítica, em oposição à Teoria Tradicional existente: se a Teoria Tradicional era representada pelo pensamento cartesiano da não-contradição, da observação, do experimento, da manipulação do mundo exterior e da separação rigorosa entre sujeito e objeto (independência do acontecimento objetivo em face da teoria), a Teoria Crítica vem apresentar o pensamento negativo, da emancipação e do esclarecimento, da validade da teoria apenas se for cognitivamente aceitável quando sobreviver a uma avaliação mais complicada, da contradição que não separa sujeito e objeto (ou seja, a própria teoria será objeto de estudo; tratará em parte a respeito de si mesma, sendo autoreferente), haja vista o entendimento dos frankfurtianos de que a separação do objeto da teoria equivale à falsificação da imagem, conduzindo ao conformismo e à submissão. O comportamento “crítico” pressupõe uma inter-relação da sociedade com seu objeto, em que os indivíduos jamais aceitam como naturais os empecilhos que são colocados na sua atividade. O sujeito não procura se conformar com a situação objetiva que lhe é proposta, questionando, avaliando e trabalhando para que o objeto seja transformado. É essa ausência de premissas e o incessante suspeitar que caracteriza o caráter dialético do homem que é regido pelo pensamento crítico.

²⁶ Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 17) aponta alguns problemas das teorias críticas. O primeiro seria que ela é subparadigmática porque procura desenvolver as possibilidades emancipatórias que julga serem possíveis dentro do paradigma dominante. Além disso, esse autor acredita que o pensamento crítico é centrífugo e subversivo, pois visa criar desfamiliarização em relação ao que está estabelecido e é convencionalmente aceito como normal virtual inevitável necessário. Por fim, Boaventura discorda do fato de as teorias críticas não se questionarem no ato de questionar, nem aplicar a si próprias o grau de exigência com que critica.

emancipação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo a um ponto de conhecimento chamado solidariedade. Ainda, que estes dois tipos de conhecimento estão inscritos no paradigma moderno, a verdade no último século e o conhecimento como regulação logrou uma primazia total sobre o conhecimento como emancipação.

Wolkmer conceitua a teoria jurídica crítica como a

formulação teórico-prática que se revela sob a forma do exercício reflexivo capaz de questionar e de romper com o que está disciplinarmente ordenado e oficialmente consagrado (no conhecimento, no discurso e no comportamento) em dada formação social e a possibilidade de conceber e operacionalizar outras formas diferenciadas, não repressivas e emancipadoras, de prática jurídica (2002, p. 18).

O movimento de crítica no Direito iniciou-se no final dos anos 60 na Europa, atingindo a América Latina na década de 1980 (WOLKMER, 2002, p. 16). No Brasil, foram pioneiros nessa construção crítica do Direito Roberto Lyra Filho (1980, p. 86) para quem “Direito é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas”. Para esse jurista, o Direito é libertação cujos limites estão na própria liberdade; o que fugir disso não é Direito, é mera forma de deturpar o progresso jurídico. Tércio Sampaio Ferraz Junior que entende que “O direito contém, ao mesmo tempo, as filosofias da obediência e da revolta, servindo para expressar e produzir a aceitação do *status quo*, da situação existente, mas aparecendo também como sustentação moral da indignação e da rebelião” (1994, p. 31). Luiz Fernando Coelho para quem “A dialética da participação vai exigir do jurista a conscientização de seu real papel em meio aos conflitos sociais, e levá-lo a elaborar seu projeto político, segundo a tese fundamental, de que o direito não é o passado a condicionar o presente, mas o presente construindo o futuro” (1991, p. 63). Assim como Luis Alberto Warat que assevera que

A necessidade de apelar a componentes políticos levou o pensamento contradogmático para um lado de ataque indiscriminado da dogmática jurídica, o positivismo, o formalismo, o juridicismo, o cientificismo, em fim, contra tudo que poderia ser visto, diria eu, como um ‘objetivismo’ contra as vozes oprimidas, tudo embasado na suposição do caráter intrinsecamente opressivo da lei do direito. Foi uma reivindicação política do direito. (...) Nesse contexto, nasceu o

pensamento crítico (contradogmático) da América Latina. Algo muito diferente do que foi a origem da teoria crítica européia. Fizemos uma crítica jurídica que foi sendo construída e consolidada no enfrentamento com o terrorismo de Estado, foi um modo de resistência, que no Brasil, pelo menos, teve serventia (1994, p. 91).

É importante notar que não há uma teoria jurídica crítica geral e única. A distinção inicial entre os pensadores críticos é que alguns acreditam na possibilidade de construção de uma teoria jurídica crítica sólida, e outros, contrariamente, sem crer nessa possibilidade, aceitam a teoria crítica como um discurso de deslocamento das perspectivas metodológicas. A convergência entre os críticos é que, sendo adeptos da primeira ou da segunda orientação, buscam confrontar o dogmatismo e o positivismo lógico formal inerentes na tradição jurídica. São marcantes as posições de Poulantzas (2000) e de E. Thompson (1998), cujos entendimentos²⁷ têm a especificidade de nascer na reflexão marxista, mas que, ao contrário da maioria dos marxistas, pensam o Direito de modo construtivo.

Tanto Poulantzas (2000) como E. Thompson (1998) dão uma dimensão mais ampla ao Direito que, reconhecendo-o como instrumento de dominação em alguns momentos, não o restringiram a essa função, dotando-o de capacidade para ser também mecanismo de emancipação das classes dominadas. Assim, o Direito não seria apenas utilizado pelas classes dominantes imporem seu poder, eis que poderia servir concomitantemente para as próprias classes dominadas impedirem o abuso do poder.

Nesse sentido, Poulantzas esclarece que a lei pode ter seu papel negativo de repressão e, ao mesmo tempo, uma função positiva de as classes dominadas determinarem a igualdade:

Embora o papel da lei (pois no nível que me coloco aqui não faço distinção entre lei e direito) mostre ser essencial no exercício do poder como organizador da repressão, da violência física organizada, não significa contudo que, nessa ação, a lógica da lei seja puramente negativa, de rejeição, de barragem ou de obrigação de não manifestação e mutismo. O poder jamais é exclusivamente negativo, pois é algo mais que a lei. (...) Também é a lei, desde o direito grecoromano, que emite injunções positivas, que proíbe ou deixa de fazer segundo a máxima de que é permitido o que não é proibido pela lei, mas que faz fazer, obriga a ações positivas em vista do poder, obriga também a discursos dirigidos ao poder. (...) Muitas das ações do Estado que ultrapassam seu papel repressivo e ideológico, suas intervenções econômicas e sobretudo os compromissos materiais

²⁷ Considerando que Thompson foi historiador e Poulantzas filósofo, não se quer trazê-los como críticos do Direito propriamente ditos, mas sim como contribuintes para as construções críticas do Direito.

impostos pelas classes dominadas às classes dominantes, uma das razões do consentimento, vêm inscrever-se no corpo da lei, fazendo parte de sua estrutura interna (2000, p. 81).

Thompson acredita que a lei pode ser consequência dos interesses das classes dominantes, mas também pode ser a forma de a classe dominada se precaver e evitar sofrer abuso da classe opressora no exercício de poder. Ele esclarece que o domínio da lei pode servir como forma de regulação dos conflitos:

A retórica e as regras de uma sociedade são muito mais que meras imposturas. Simultaneamente podem modificar em profundidade o comportamento dos poderosos e mistificar os destituídos do poder. Podem disfarçar as verdadeiras realidades do poder, mas ao mesmo tempo podem refrear esse poder e conter seus excessos. E muitas vezes é a partir dessa mesma retórica que se desenvolve uma crítica radical da prática da sociedade (1998, p. 356).

Esse posicionamento do Direito como espaço de luta pode servir de referencial teórico para os demais estudos críticos do Direito. Ao se adequar a essa influência, há juristas que afirmam a necessidade do reconhecimento do Direito como a materialização da relação de forças entre classes e, assim, uma maneira de transformar a história. Eros Roberto Grau afirma que “o direito é, sempre e também no modo de produção capitalista, um instrumento de mudança social, para ser dinamizado, nessa função, ao sabor de interesses bem definidos” (2002, p. 57). Clèmerson Merlin Clève nesse sentido leciona:

Se o direito contemporâneo é o direito do Estado, ou seja, o que o Estado sancionou ou autoriza como tal, os direitos, no plural, são arma política que serve de bandeira de luta para os partidos, os movimentos, os juristas participantes e as classes reivindicarem sua transformação. Eis o momento de se propor um saber inserido na historicidade, resultado de uma relação de conhecimento do jurista com o mundo e, voltando-se para o futuro, apto a formular conceitos teóricos-práticos para mudá-lo. Um saber que, conhecendo o direito positivo, explique-o teoricamente, a sua lógica e o seu funcionamento, ao mesmo tempo em que, captando-o como resultante de relações de poder, promova e reclame a afirmação dos direitos necessários à defesa e à promoção da dignidade humana (2001, p. 208).

Clève (2001) anuncia a versão jurídica emancipatória, denunciando o dogmatismo e a episteme positivista, sob o fundamento de que o conhecimento não pode reduzir-se ao

modelo preconizado pela razão instrumental²⁸ moderna. O que é fundamental destacar é que, tomando como ponto de partida as reflexões de Poulantzas (2000) do Direito como espaço de luta, Clève (2001) aponta para uma teoria crítica que não se limita a criticar o Direito instituído meramente na teoria, mas que busca construir uma teoria jurídica crítica que resgata a dimensão política do Direito a fim de concretizar as demandas sociais, as garantias constitucionais e a dignidade da pessoa humana. Dessa forma, a teoria crítica se efetiva na prática político-social.

Foi nesse sentido a observação de Leonel Severo Rocha (1982, p. 134) ao demonstrar a necessidade de se levar em consideração a materialidade político-ideológica do Direito, não se limitando a apenas criticar as teorias dogmáticas sobre o jurídico. Esse autor afirma que o Direito sempre foi político e precisa ser posto em prática nesse sentido. Eros Roberto Grau critica o positivismo normativista que não atenta para a função política do Direito:

Os positivistas normativistas são, todos, olímpicamente, “cientistas”; e, enquanto tal, ignoram a realidade e o social; podem, até mesmo (!), ser dotados de sentimento de sociabilidade, mas, enquanto “cientistas”, estão envolvidos com coisa distinta do direito, as normas jurídicas; como tal, põem-se a serviço da justificação de qualquer ordem, desde que válida; não importa que essa ordem seja iníqua, oprima o homem e a dignidade do homem; eles são “cientistas”, técnicos, e se recusam a, enquanto “juristas”, fazer política – estão tranquilos, tantas vezes em que funcionam como justificadores da iniquidade, porque são “cientistas”. Seja por ignorância, seja por conveniência, sustentam a neutralidade da ciência ... Supõem que o cientista é destituído de consciência – os “cientistas” são dotados de licença para matar... (2002, p. 107).

Abili Lázaro Castro de Lima compartilha dessa posição, principalmente diante da globalização que tornou o econômico fator determinante, cujos efeitos nos âmbitos jurídico e social são perigosos, pois

(...) a transnacionalização da esfera pública ocorrida com a globalização econômica implicou a desterritorialização da política, fazendo com que esta transcendesse às fronteiras do Estado-nação, peculiaridade que engendrou o declínio da participação política dos

²⁸ Consiste em uma razão que sujeita os indivíduos e a vida social ao conhecimento técnico e empírico apresentado pelas classes dominantes, ocasionando um processo de desumanização. É a utilização da razão como instrumento de dominação, que fora objeto de críticas dos frankfurtianos.

cidadãos e a perda do espaço político para a conquista e defesa dos direitos granjeados no seio do Estado moderno, produzindo, como consequência, mazelas no âmbito político e jurídico (2002, p. 349).

Hoje vive-se um cenário no qual a dimensão pública, tradicional campo do Estado, perde boa parte do significado que possuía, especialmente enquanto espaço de emancipação social e política. Paira uma grande descrença sobre a possibilidade de um governo, de esquerda, de centro ou de direita, ser o responsável direto por transformações rumo à concretização de uma sociedade melhor.

2.4 Alguns aspectos do ensino do Direito no Brasil

Na sociedade brasileira os propósitos para o Curso de Direito foram mudando com o tempo, sendo introduzidos em currículos plenos ou mínimos, que determinam o perfil do acadêmico e o estilo de profissional que se espera formar. Com base nos três modelos categorizados por José Sebastião de Oliveira (2005), pode-se dizer que houve predominância de duas formas de se pensar o Direito e o curso jurídico, que, esgotadas, deram vazão a uma terceira. Oliveira (2005) menciona as três fases: a) o modelo cultural, também chamado de humanístico, ‘formador de uma elite’, onde predomina o ensino do Direito Natural, do Direito Romano e do Direito Eclesiástico, de natureza predominantemente jusnaturalista; b) o modelo profissionalizante, modelo conhecido como técnico-informativo, onde se busca gerar o bacharel capaz de agir adequadamente na práxis forense, o operador do Direito no geral, com ênfase para disciplinas de cunho processual e encaminhada para a solução de casos, de natureza predominantemente juspositivista; c) e o modelo misto-normativo, também chamado de formação integral, que é uma união dos dois modelos anteriores, baseando em dois ciclos – um humanístico, no início do curso, outro profissionalizante, no final –, e que, segundo Oliveira (2005), é o mais salutar para a qualidade do ensino.

O terceiro modelo, ligado à construção de um pensamento crítico, surge como contraposição às duas principais correntes jurídico-filosóficas do Direito que predominaram no pensamento jurídico brasileiro em todo o período imperial e republicano - o jusnaturalismo e o juspositivismo –, de modo que entendê-las se torna premissa para se analisar o terceiro modelo, ainda em construção.

O paradigma jusnaturalista é o que concebe o Direito tendo por base uma espécie de Direito suprallegal, de onde emana todo Direito positivo. Lyra Filho (2004, p. 39) escreve que

em tal concepção do Direito diz-se que este tem origem na própria natureza das coisas, a base dele seria uma espécie de ideal jurídico superior, fixo e inalterável, cuja realidade se encontra fora da lei dos homens e a ela se impõe, como forma de se alcançar a justiça e se medir as normas produzidas, dizendo-as se são ou não válidas. A natureza das coisas é invocada ora para justificar uma ordem social estabelecida, ora para revelar o choque de duas realidades sociais, um ideal de justiça, válido e legítimo, e a ordem falível dos homens. A justiça é vista não como simplesmente uma questão de convenção humana, mas que há direitos que se pautam em uma ordem universal e em nome dela, de seus valores e princípios, é que devem ser defendidos. Por se fundar em princípios idealizados pode afastar de uma possibilidade real de confronto e construção a partir do diálogo com a realidade social.

Para Lyra Filho (2004, p. 37-48) também são de três espécies: o Direito natural cosmológico; o Direito natural teológico, e o Direito natural antropológico. O primeiro é o que entende que o Direito tem origem na ordem cósmica do universo. O segundo deduz o Direito natural da lei divina, entendendo que esta se manifestaria aos sacerdotes, que abençoando os soberanos, fariam com que a lei natural fosse particularizada nas leis dos povos, bastando à multidão simplesmente crer e obedecer. Prevalendo na Idade Média, servia a aristocracia feudal para impor a dominação sócio-econômica, entendendo que cada um tinha uma posição natural no mundo, bastando apenas se resignar. Ao se contestar tal ideologia, a burguesia recorreu à terceira forma, o Direito natural antropológico, retirando de Deus o poder de ditar o que era natural e entregando à razão humana, ou seja, a inteligência comum do homem, os princípios supremos que guiariam a ordem social. Esta concepção encontra-se bastante presente em muitos tratados sobre Direitos Humanos.

Já o paradigma juspositivista concebe o Direito apenas como lei emanada do Estado, sem qualquer lei natural ou metafísica, devendo o seu estudo gozar da neutralidade do cientista natural, necessária para entender a lei segundo a sua racionalidade. Para Lyra Filho (2004, p. 25), o positivismo jurídico é uma ideologia jurídica segundo a qual o Direito é visto como *ordem* estabelecida, vertida em normas, capazes de, por si só, ditar o lícito do ilícito. Segundo ele, há, assim, uma redução à ordem posta tal como é, produto exclusivo do Estado, simplesmente aceitando-a e não assumindo que tal ordem assenta-se sobre um modelo burguês e capitalista ou em um legalismo socialista, que congelam a realidade em seu interesse.

Pretensamente neutro de valores, compreende o Direito basicamente como norma, e esta, como um produto do Estado, que detém o poder exclusivo de produzir e controlar a

produção de normas, excluindo toda outra, de classe ou grupo dominado, que não se compatibilizem com o ordenamento estatal.

Para Faria (1993, p. 19) existem três espécies de positivismo, quais sejam: positivismo legalista; positivismo historicista ou sociologista, e positivismo psicologista. O primeiro dá à lei, imposta pelo Estado, total superioridade, ficando tudo subordinado a ela e jamais se permitindo que um costume, por exemplo, se insurja contra ela. O positivismo historicista busca sua legitimação em normas não escritas, admitidas como produto espontâneo de um povo, normas essas embasadas em costumes que são essenciais para a manutenção da ordem social, dentro daquilo que antropólogos chamam de mores. O elitismo prevalece na medida em que estes mores são sempre os da classe e grupos dominantes, dando-se ainda preferência às leis quando estas aparecem sob a forma de legislação estatal, como no Direito anglo-americano. O sociologista é uma generalização do historicista, na medida em que se volta para o sistema de controle social das classes dominantes, tomando o Estado como simples representante da ordem estabelecida, encarnada em um grupo de pessoas, e que dá às decisões do Estado verdadeiro fundamento e validade. O Direito é tido como forma de controle social, e tudo pode na manutenção daquela ordem classista que se considera legítima, mesmo mudar seus representantes quando estes não mais a atendem. A última espécie apresentada pelo autor, a psicologista, transfere do objetivo – leis, controle social, espírito do povo – para o subjetivo – a cabeça de alguns privilegiados. Para este positivismo, ou o sentimento do Direito é percebido pela alma dos pesquisadores, ou construído por juízes realistas, capazes de ir além e acima do que está nas leis, ambos em princípios completamente compatíveis com a ordem estabelecida, ou, ainda, vai-se à busca de uma essência fenomenológica do Direito, que não questiona os instrumentos de controle social, e acaba por descobrir, na verdade, a essência da dominação, já que na busca de pressupostos objetivos, justiça, à legitimidade e aos vínculos entre Direito e moral. Outros paradigmas, estes consolidados no decorrer da modernização sócio-econômica do país, estão vinculados ao caráter normativista do positivismo de inspiração kelseniana. Considera o Estado como fonte central de todo o Direito e a lei como sua única expressão, formando um sistema fechado e formalmente coerente, cuja pretensão de completude despreza como metajurídica as indagações de natureza social, política e econômica.

Hoje criticado, é a concepção de cultura jurídica que a vê como simples repertório de normas, gerando a formulação dogmática jurídica. A preocupação central torna-se a subsunção do fato à previsão legal, valorizando aspectos lógico-formais e às questões de legalidade, validade da norma, integração de lacunas e eliminação de antinomias (FARIA,

1993, p. 20). Para Faria (1993, p. 98-99), o que negativamente o caracteriza é que se torna um Direito visto como uma ordem coativa emanada de autoridade estatal e constituída por normas de diferentes níveis, que regulamentam o emprego da força nas relações sociais, determinam os limites do comportamento e sancionam as condutas não desejadas segundo a ordem a ser mantida. Nele, o fato ilícito não é, em si, necessariamente imoral ou eticamente condenável; é apenas, uma conduta contrária àquela fixada pela norma.

Tal concepção deixa a enxergar os aspectos políticos e históricos do fenômeno jurídico, transmitindo um conteúdo de modo dogmático e despolitizado, que se afasta dos antagonismos reais.

Fruto de um pensamento cientificista ainda predominante em boa parte da sociedade, tal concepção teve o mérito de fugir ao subjetivismo e ao dogmatismo transcendental, submetendo a sociedade a uma ordem mais racional e objetiva. Em decorrência, evitou o abuso do poder daqueles que aplicavam a lei evocando uma ordem transcendental, muitas vezes equivocadamente utilizada para legitimar interesses particulares. A radicalização desta concepção, acaba, na prática, muitas vezes, por distanciar o Direito da realidade, já que as normas, fruto das decisões superiores não são, como se espera teoricamente, delegadas pela vontade soberana da nação, e não gozam da completude e neutralidade necessária, afastando o Direito equivocadamente da sua necessária imbricação política e ética. A centralidade nas normas também cristaliza o Direito, já que as leis não refletem totalmente e não acompanham toda a demanda social, coloca como função daquele que deveria trabalhar pela promoção da justiça e cidadania o simples papel de operador de leis.

Porém, conforme Lyra Filho o juspositivismo ocupou cada vez mais o espaço do jusnaturalismo:

Alguns dos paradigmas prevaletentes em nossos cursos jurídicos decorrem de uma cultura tradicional que iniciou seu processo de decadência a partir da expansão industrial dos anos 50. Eles estão ainda associados a um positivismo transcendente, segundo o qual o direito positivo é postulado como um direito natural inerente ao homem, integrante de sua personalidade (2004, p. 30-37).

Ao se encarar o Direito como um objeto ético, que o indivíduo encontra na sociedade e por ele se rege, e dando ao ensino um enfoque generalista, privilegiam-se aqui questões relativas a não enxergar a ideologia presente na própria cabeça e que determina seu olhar sobre a coisa, comprometido com a ordem social dominante.

Bastos (2000, p. 292) diz que o tratamento das disciplinas jurídicas ainda é dominado por estas duas tendências filosófico-científicas: a primeira em que o ensino é dogmático, desvinculado das outras dimensões do conhecimento relativo ao homem e à sociedade, e, a segunda, que dirige a ação pedagógica para a abordagem abstrata do Direito e, por isso, somente reforça o seu divórcio com a dinâmica da realidade social. Diante disto, propõe Faria:

Daí a necessidade de se alterar a estrutura desse tipo de ensino – desafio que deve começar pela própria reflexão sobre o Direito a partir de uma crítica epistemológica do paradigma positivista-normativista que hoje, toma conta de nossa cultura jurídica. Nesse sentido, não se pode combater o idealismo inerente a esse paradigma com o romantismo ingênuo inerente às propostas de substituição total ou imediata das grades curriculares vigentes (1993, p.165).

Detectados os problemas de ambas as concepções, permite-se um esboço de um terceiro paradigma, que se pauta sobre uma nova forma de se pensar o saber jurídico, conforme Wolkmer:

A lógica linear da moderna estrutura do saber jurídico desdobra-se em dois paradigmas hegemônicos: o racionalismo metafísico-natural (o jusnaturalismo) e o racionalismo lógico-instrumental (o positivismo jurídico). O esgotamento e a crise do atual paradigma da ciência jurídica tradicional (quer em sua vertente idealista metafísica, quer em sua vertente formal-positivista) descortinam, lenta e progressivamente, o horizonte para a mudança e a reconstrução de paradigmas modelos por contradiscursos crítico-desmitificadores (2001, p. 2-3).

Para Faria, esse novo modelo seria o que vê o Direito como “uma atividade crítica e especulativa” onde “a cultura jurídica é encarada como um conjunto de manifestações parciais de uma experiência vivida e, como tal, incorporada à própria percepção da realidade por parte dos atores jurídicos” (1993, p. 102). Em importante contribuição, Wolkmer (2002) aponta a existência de um paradigma crítico, caracterizado por ele como pluralista, democrático e antidogmático, nas últimas décadas, que se opõe à antiga forma de se pensar a ciência do Direito.

Wolkmer (2002) traz algumas das diversas tendências críticas dos últimos tempos no Brasil que configurariam um modelo alternativo ao juspositivista e jusnaturalista. Em uma interessante síntese do pensamento jurídico crítico no Ocidente, aponta as origens do

movimento, os limites e possibilidades e os principais eixos metodológicos nos Estados Unidos, Europa, América Latina e Brasil. Quanto à existência ou não de um paradigma único que se possa definir como ‘teoria crítica do Direito’, Wolkmer aponta controvérsias: a) alguns defendem a existência – Michel Miaille e Ricardo Entelman; b) outros não aceitam falar de uma única ‘teoria crítica do Direito’, já que esta não passa de um movimento fragmentado com diferentes perspectivas metodológicas – Leonel Severo Rocha e Luís A. Warat.

Wolkmer (2002) aponta quatro grandes eixos críticos, no plano internacional:

a) *Critical Legal Studies*: movimento de crítica norte-americana, mas com crescente influência também na cultura anglo-americana, que “mediante investigação histórica, filosófica e sociológica, tenta desmistificar a teoria jurídica liberal norte-americana, revelando até que ponto se efetiva seu grau de envolvimento com as relações de poder e com as ideologias dominantes, senão ainda apontando a falácia da neutralidade e a cumplicidade de classe dos juízes na prática judicial” (WOLKMER, 2002, p. 37). John Rawls, Robert Nozick e Ronald Dworkin criticaram não somente o liberalismo individualista burguês e o positivismo jurídico contemporâneo, como as teorias críticas que se lhe opõem, como as da *Critical Legal Studies*;

b) *Association Critique du Droit*: surge e se desenvolve na França, com larga aceitação no Terceiro Mundo e na América Latina, principalmente México e Brasil, sendo “um movimento de investigação crítica (...) que propõe uma teoria jurídica oposta ao individualismo formalista e ao positivismo normativista, aproximando-se da ciência política e priorizando o materialismo histórico como referencial metodológico” (WOLKMER, 2002, p. 40). Em um primeiro momento a Associação é extremamente materialista histórico-dialética, mas com o tempo o grupo perde a inocência desta construção teórica, tentando sistematizar uma pesquisa concreta no âmbito da sociedade burguesa, em que se privilegiam as análises sobre as relações que os sujeitos mantêm com as normas e instituições. Este movimento é percebido na obra de um de seus principais representantes, Michel Miaille, que abandona a crítica ao Direito enquanto elemento ideológico da superestrutura para fazer a crítica interna do Direito.

c) *Uso alternativo do Direito*: postura crítica desencadeada na Itália, tendo, posteriormente, penetrado na Espanha e sendo adotada por outros juristas europeus e latino-americanos, com a intenção de “propor, diante da dominação e da conservação do Direito burguês capitalista, a utilização do ordenamento jurídico vigente e de suas instituições na direção de uma prática judicial emancipadora”. Propõe, assim, não a substituição da ciência jurídica positivista, mas tão somente uma aplicação diferenciada da mesma, “explorando as

contradições e as crises do próprio sistema e buscando formas mais democráticas superadoras da ordem burguesa” (WOLKMER, 2002, p. 45).

d) *Enfoques Epistemológicos de Pluralismo Crítico, tais como o modelo científico da interdisciplinaridade (Bélgica), a revisão crítica de inspiração frankfurtiana (Alemanha), a sociologia da retórica jurídica (Portugal), a crítica jurídica de matriz marxista-ortodoxa (Espanha, México, Chile, Colômbia, Brasil etc.), a crítica psicanalítica do Direito e a semiologia jurídica (Argentina e Brasil).* Na América Latina o autor aponta influências de todo este movimento crítico em suas várias correntes, priorizando atualmente temas como Uso Alternativo do Direito, Direitos Humanos e Assessoria Jurídica Popular.

No Brasil, aponta duas tendências teóricas predominantes, representadas pelos “*críticos dialéticos* (os neomarxistas e socialistas democráticos que defendem a ruptura com o modelo jurídico vigente) e pelos *antidogmáticos reformistas* (liberais, analíticos e niilistas que defendem mudanças e transformações graduais no paradigma tradicional)” (WOLKMER, 2002, p. 77), ambos preocupados em romper com o paradigma anterior e construtores de uma nova postura para o Direito.

Para fugir aos modelos cristalizados na prática, na formulação de um novo paradigma, poder-se-ia dizer, na linha de Faria, que a preocupação central da ciência do Direito, e daqueles que a estudam seria:

- (1) explicar como as formas jurídicas influenciam e ao mesmo tempo são influenciadas na organização de um determinado tipo de relações de produção econômicas e políticas;
- (2) identificar o direito positivo como um sistema aberto, integrado por conceitos, fórmulas e categorias tópicas suscetíveis de uma progressiva determinação por meio da prática criadora do intérprete; e
- (3) demonstrar como, a partir da pretensão de objetividade e neutralidade da dogmática, são ocultados os conflitos sócio-econômico-políticos (1993, p. 103).

Estes três pontos traduzem, de forma concisa e precisa, uma nova forma de se ver o Direito, e exige uma nova postura do estudioso e do aplicador deste saber. Os três verbos, que implicam em ações, precisam ser vistos não só como uma nova forma de o cientista ou jurista produzir o saber jurídico, mas como ações a serem efetivadas por todos aqueles que se detêm sobre o Direito, tal como professores e alunos. A mudança na ciência e na forma de se perceber o fenômeno jurídico, suas relações com a política, a moral e as demais ciências humanas e sociais, bem como sua relação com a prática, necessariamente levam a uma

mudança desejável na forma como este saber é apropriado dentro das metodologias de ensino e aprendizagem nos Cursos de Direito.

2.5 A legislação acerca do ensino do Direito no Brasil: Portaria 1.886/94 e Resolução 09/04

Para Warat (2003) a metamorfose remete-se à educação, em que educar é ajudar ao outro manter-se em um processo permanente de metamorfose, assim como se refere a Baudrillard que dizia que as transformações importam produzir um processo de metamorfose:

A educação, como a vejo, é uma atenção à diferença e um processo de produção da diferença. A pergunta pela educação é uma pergunta pelo outro. Transformar a educação não é outra coisa senão uma alteração do modo como vejo o outro, não requer outra coisa do que uma firme vontade de arriscar-se a pensar de outro modo minha relação com os outros, que não deixa de ser uma forma de arriscar-se a pensar de outro modo a mesmidade. Metamorfose? No fundo sim. Educar é ajudar ao outro em um permanente processo de metamorfose. Com relação às transformações, dizia Baudrillard, que o que realmente importa é a metamorfose. Transformar é produzir um processo de metamorfose. (...) Para modificar a educação é preciso voltar a olhar bem o que até agora enxergamos mal, voltar a olhar com paixão, voltar o olhar para a literatura, para o poético em geral e não para os dicionários ou outros lugares de erudição sem objetivos; olhar mais sobre o que é difícil de nominar, o inominado e, principalmente, ao que foi nominado como certeza ou verdade única. Voltar a ver bem a diversidade para entender porque devemos abandonar as hostilidades do saber que reivindica o mesmo, o já dito desde sempre e que não revela nenhuma diversidade, pelo contrário, a discrimina para logo excluí-la. Temos que olhar bem, talvez não onde pensávamos olhar ou onde sempre olhamos. É preciso parar de falar desde o politicamente correto, essa é uma fala que nos faz dizer sem o sentido das exclusões dos outros (2003, p. 35-36).

Ainda sobre a metamorfose Warat (2003) coloca que os direitos humanos e a cidadania têm que se transformar, tendo em vista a diversidade e a alteridade, assim como transformar as próprias idéias dos indivíduos de exclusão e discriminação social,

Os Direitos Humanos e a cidadania também têm que se metamorfosear, deixar de ser pensados desde o já dito desde sempre. Os Direitos Humanos devem mudar para converter-se em Direitos

Humanos da diversidade, da alteridade ou mesmo da cidadania, que deve deixar de ser excluyente da diversidade, genocida da diferença. A cidadania deve deixar de não considerar cidadãos aos que não respondem aos modelos já estabelecidos. Os Direitos Humanos e a cidadania devem mudar para começar a ser prática e discurso de hospitalidade com relação à diferença. A educação tradicional, a baseada numa ideologia da escolaridade, é hipocritamente tolerante impondo modelos onde, em nome da tolerância, se excluem, se impõem atividades onde só podem unir-se o índio com o índio, o negro com o negro, o portador de deficiência física com outros portadores de necessidade especiais, o oriental com o oriental, os latino-americanos só entre si. Uma educação que enxerga o outro como problema começa a ser discriminatória. Os Direitos Humanos e a cidadania não podem ser discursos e práticas de ordenação/controle. (...) Para isto, é preciso começar por entender que a diversidade não é somente a dos outros, nós também temos uma diversidade em nossa igualdade. Na diversidade também somos nós (2003, p. 37-38).

Os grandes dilemas da época atual em relação ao Direito sob a ótica do social e ao ensino do Direito, são visitados. O Direito sob a ótica do social importa uma diferente concepção e adequação do ensino do Direito brasileiro, no viés de suas diretrizes curriculares, enfrentando a questão de que a pós-modernidade revela o além-homem, tendo em vista que o domínio da modernidade foi conduzido pelo homem, e o domínio da pós-modernidade é o além-homem, aquele homem de idéias mirabolantes, que recolhe fragmentos do passado, recolhe aquilo que se fragmentou, que se despedaçou, ou seja, recolhe aquilo que em outras épocas se produziu (SCHÜLER, 2006).

O ensino superior insere-se no contexto social global de forma a determinar e ser determinado pela ação dos sujeitos que aí atuam. Acerca da discussão das finalidades da universidade, é preciso situá-la, analisá-la e criticá-la como instituição que tem compromissos historicamente definidos.

A propósito, debruça-se sobre os dizeres de Warat,

É perigoso reduzir a Universidade a um conjunto de mecanismos e discussões por meio dos quais nos convoca, inclui e institui. A universidade é também um conjunto de corpos que se encontram, que se (com)prometem (2003, p. 34).

A finalidade da universidade enquanto instituição educativa é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isto é, na pesquisa – produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados e das novas demandas e desafios; no ensino –

produção de conhecimento a partir das análises que se realizam no próprio processo de ensinar, e na extensão – construção do conhecimento na experimentação e análise dos projetos de extensão, mediante as relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

No quadro universitário tem-se que priorizar a construção coletiva do conhecimento, uma afirmação pertinente, pois como já evidenciado, a educação é o alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, um processo eminentemente interativo de diálogo entre sujeitos que o constituem e o dinamizam, como confirma Marques:

(...) a educação assume papel ativo de aprendizagem coletiva e da potenciação do desenvolvimento cognitivo, prático-moral e expressivo-estético, em que se assegurem o domínio das sempre outras situações a enfrentar no mundo da tradição cultural continuada, no espaço social do convívio em grupos e no respeito da afirmação das identidades pessoais (1992, p. 559-560).

Em linhas gerais, fica evidente o papel sócio-educativo que a universidade cumpre em seu meio, pois de fato ela permite que se cumpra o papel constitucional de fomento à educação e à cultura, tornando acessível o ensino superior a milhares de pessoas, nas diversas áreas de ensino, proporcionando, sobretudo, incremento em outros aspectos da vida social, representando um avanço da cultura. Além de proporcionar ensino superior a alunos e interessados, integra em seu interior diversos profissionais capazes de interagir profissionalmente no meio acadêmico.

A tendência investigativa alimenta a discussão acerca dos processos culturais, sociais, éticos, familiares, religiosos, ideológicos, políticos que se somam para a formação do indivíduo, o que envolve repensar as questões educacionais. Mais especificamente, questões relacionadas ao ensino do Direito que necessita estar adequado para o atingir seus fins; daí a pertinência de se considerar a formação de profissionais comprometidos com a realidade concreta, de investimentos adequados, de superação do modelo tradicional de transmissão de conhecimentos, com vistas à melhoria da qualidade de vida social e ao aperfeiçoamento de toda a sociedade.

Além da história comum que unifica os países ocidentais, e dos avanços tecnológicos nas comunicações e nos transportes que encurtaram as barreiras de espaço e tempo, há a formação de órgãos mundiais como a UNESCO, que estabelecem comissões para estudar fenômenos como o ensino superior com alta influência sobre as políticas públicas nacionais.

Por outro lado, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, iniciado em março de 1993 e concluído em 1996, conhecido como o Relatório Jacques Delors, que uniu vários especialistas do mundo todo, traz, como objetivo básico da educação deste novo século, a necessidade de promover o desenvolvimento humano, entendido este como a evolução da “capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades” (DELORS, 1996, p. 9), enfatizando o papel dos professores como agentes de mudança e formadores do caráter e do espírito das novas gerações. Segundo a Comissão é necessário que se prepare os indivíduos para a aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos (consideradas as três funções relevantes no processo educativo) para que, nessa sociedade, em que se multiplicam os dados e fatos, permitir que se possa “recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações” (DELORS, 1996, p. 21).

A Comissão da UNESCO (DELORS, 1996) aponta quatro aprendizagens fundamentais que serão para os indivíduos os pilares do conhecimento:

1) **Aprender a conhecer.** Significa a capacidade de aprender a estabelecer pontes entre os diversos tipos de saberes e conhecimentos e entre seus significados para a vida cotidiana, gerando indivíduos capazes de se adaptar com flexibilidade às exigências da vida. Visa não aquisição de um repertório de saberes codificados, mas o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, de modo a que se possa compreender melhor o mundo que o rodeia. No ensino secundário e superior, “a formação inicial deve fornecer a todos alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo” (DELORS, 1996, p. 91).

2) **Aprender a fazer.** É a aprendizagem da criatividade, da descoberta do novo, traz à luz novas potencialidades, diferentemente do aprender a se submeter. Voltado à idéia de formação profissional, visa auxiliar o aluno a pôr em prática seus conhecimentos. Mas em decorrência da mudança estrutural nos empregos do mundo todo e da imprevisibilidade do papel do agente que se está formando, não basta recorrer à simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, como outrora se fazia; esta aprendizagem inclui capacidades como a de comunicar, de trabalhar com os outros, e de gerir e resolver conflitos, ou seja, aprender a comportar-se, eficazmente, em um mundo incerto e complexo, participando de sua criação. Recomenda-se que não se dê apenas uma qualificação profissional que possa desaparecer, mas competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas e novas situações. Será a característica fundamental para as novas gerações encontrarem soluções criativas e cooperativas na complementaridade dos diferentes conhecimentos.

3) **Aprender a viver junto, conviver.** É na família, na escola, na comunidade e no trabalho, que ao longo da vida vai-se constituindo a identidade do sujeito em um processo de aprendizagem contínuo. Todas as coisas que se aprende e compartilha-se fazem parte daquilo que se é, pensa e faz. As pessoas não nascem sabendo conviver uns com os outros, ao contrário, a convivência social, por não ser natural, requer aprendizagens básicas que devem ser desenvolvidas todos os dias. Implica a capacidade de desenvolver o conhecimento dos outros, de suas culturas e concepções, de modo a agir de forma cooperada e evitar conflitos ou os resolver de maneira pacífica. Por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade, levando as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos. A descoberta do outro gera a descoberta de si mesmo, e a capacidade de se pôr em outros lugares gera a compreensão do que é comum. O confronto a partir do diálogo e da troca de argumentos torna-se indispensável para desenvolver o senso de alteridade e dar ao aluno a capacidade de lidar com as inevitáveis tensões e conflitos entre pessoas, grupos e nações. Pode-se eleger sete aprendizagens necessárias à convivência: ‘aprender a não agredir o outro’, ‘aprender a comunicar-se’, ‘aprender a interagir’, ‘aprender a decidir em grupo’, ‘aprender a se cuidar’, ‘aprender a cuidar do lugar em que se vive’ e ‘aprender a valorizar o saber social’.

4) **Aprender a ser.** Entendendo o que significa existir e descobrindo as bases de nossas convicções; a harmonia ou desarmonia entre a vida individual e social e inevitavelmente, a dimensão transpessoal. O ser humano deve ser preparado para “elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 1996, p. 99). Mais do que preparar para uma dada sociedade, a educação deveria se preocupar com fornecer referências intelectuais que permitam ao indivíduo compreender melhor o mundo que o rodeia e comportar-se nele como ator responsável e justo, sem retirar-lhe jamais a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessita para se desenvolver segundo seu próprio destino.

Assim, à educação cabe uma tarefa quase contraditória: de um lado, “transmitir de forma maciça e eficaz cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva”; por outro “competê-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos”. À educação caberia, ao mesmo tempo, fornecer “os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado” e “a bússola que permita navegar

através dele” (DELORS, 1996, p. 89). Longe de fazer acumular no começo da vida uma imensa quantidade de conhecimentos para se abastecer para sempre, o lógico é gerar no indivíduo a capacidade de fazê-lo aproveitar, do começo ao fim da vida, as ocasiões para atualizar, aprofundar e enriquecer seus conhecimentos, ou seja, preparar seu intelecto de modo a que possa agir da melhor forma possível.

O Relatório aponta quatro funções essenciais das Universidades neste cenário, a seguir analisadas.

1) *Preparar para a pesquisa e para o ensino.* Diante do mundo que se apresenta, é extremamente importante que as instituições do ensino superior mantenham um potencial de pesquisa de alto nível, ao abrigo de pressões políticas e ideológicas, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Igualmente, em uma época em que o volume de informações cresce de forma exponencial, e, da mesma forma, se espera que o ensino satisfaça as necessidades de um público cada vez mais numeroso, adquire cada vez mais importância a qualidade da formação dada aos professores e a qualidade do ensino.

2) *Dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social.* As atuais estruturas de emprego passam a exigir maiores capacidades intelectuais, que permitam resolver novos problemas e tomar iniciativas, bem como uma cultura geral com um grande conhecimento das possibilidades oferecidas pelo meio humano envolvente.

3) *Estar aberta a todos para responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente em sentido lato.* As universidades são o conservatório vivo do patrimônio da humanidade, renovado pelo uso que fazem dele professores e pesquisadores. São espaços multidisciplinares, que incluem todos os domínios do espírito e imaginação, das ciências mais exatas à poesia, permitindo que cada um ultrapasse os limites do seu meio cultural.

4) *Cooperar no plano internacional.* É um espaço privilegiado para explorar a mundialização, enriquecendo o diálogo entre povos e culturas, na medida em que permite a internacionalização da pesquisa, da tecnologia, das concepções, das atitudes e das atividades, a livre circulação de pessoas e a partilha de conhecimentos. Dos termos aqui destacados, procedendo-se a uma análise de todo o tema, história e modelos modernos, descontadas as nuances que caracterizam cada sociedade e cada época, pode-se deduzir que os objetivos atribuídos a este objeto – universidade – e que caracterizam sua essência são, basicamente, três:

1) transmitir um determinado patrimônio cultural (que pode guardar ou não um projeto de Estado e nação), permitindo que o aluno se eleve a um nível superior ao seu estado anterior, ultrapassando os limites de seu meio cultural inicial e passando a integrar algo maior;

2) ensinar dentro de uma determinada profissão que exige conhecimentos e práticas especializadas, que lhe possibilite a atuação efetiva no seu entorno e a identificação e diálogo com uma classe profissional específica;

3) contribuir, através da pesquisa e da investigação científica, para o desenvolvimento da sociedade e da humanidade, procedendo-se a uma revisão dos saberes acumulados por um grupo maior ou menor de homens com vistas a produzir elementos que sirvam de base as novas gerações.

Embora quase sempre presentes, as três funções nem sempre aparecem de modo equilibrado e nem sempre concentradas na mesma instituição. A formação cultural, buscando compreender a sociedade de forma ampla, através das ciências inerentes a cada campo do saber deve ser uma das grandes finalidades da universidade, não sendo alcançado por uma perspectiva estritamente técnica, mesmo do atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico pelo qual passa o mundo globalizado. É neste sentido que se exige uma compreensão mais abrangente dos problemas que afetam os objetos de estudo das diversas áreas do saber.

Na mesma tendência do ensino, em nível interno, a Constituição Federal de 1988 ao cuidar do ensino superior, não traz expressamente qualquer função específica que a universidade deva desempenhar. A discussão sobre os objetivos da universidade deve pautar-se nos artigos 3º e 205, que trazem, respectivamente, os objetivos do Estado e da educação:

Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os propósitos constitucionais procuram se viabilizar a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9.394/1996) – que, prevista no artigo 22, inciso XXIV, da Constituição Federal de 1988, é o eixo de organização do ensino no país, por meio de seu artigo 43 e seus incisos.

As funções atribuídas na legislação são amplas, abrangendo ensino, pesquisa, criação artística, extensão, e processo de desenvolvimento da pessoa humana.

Hoje quase todo sistema universitário brasileiro passou para as faculdades particulares²⁹, sem que se tirasse das públicas o grande papel de pesquisa e de desenvolvimento da nação, enquanto àquelas fica (quando fica) o papel de simples transmissoras de um conhecimento profissional, com raras exceções³⁰. Pode-se dizer que a tão propalada democratização do ensino das últimas décadas, com o aumento de vagas, na verdade, é uma falsa democratização, à medida que se verifica que houve um acréscimo apenas de vagas dentro de instituições particulares, a maioria pouco preocupada com as verdadeiras atividades-fim das universidades.

Como se defende, não caberia às universidades o simples papel de formadoras de técnicos de nível superior. Cabe a elas o papel histórico e social de formação cultural e formação científica, possível através da propalada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que situa o aluno no processo de renovação e inovação contextualizada do saber, e da inclusão de matérias não estritamente técnicas e dogmáticas. Devem elas gerar um ambiente em que se produza conhecimento, para que professores possam se atualizar e sejam capazes de dar uma verdadeira formação, e alunos aprendam a transcender os manuais para aplicar com criatividade e inovação seus conhecimentos nas atividades profissionais.

As Instituições de Ensino Superior, em especial, os Cursos de Direito necessitam, a par das dificuldades, terem como propósito superar as condições sociais de desigualdade e injustiça, através da formação de profissionais prontos à aventura do saber e do atuar; ter claro a indispensabilidade de respostas urgentes e concretas para a maioria da população, em um desafio diário de se fazer uma atuação diferente e de qualidade.

Isso corresponde a novas problemáticas e demandas que surgem para a Ciência do Direito, uma vez que se costuma falar em uma crise do Direito que se traduziria igualmente

²⁹ A inclusão do capital na educação superior não pode ser vista fora do contexto do Estado neoliberal e da forma como aquele busca (ou este cede, dependendo da perspectiva tomada) assumir parcelas de poder através da educação (LEHER, 2005).

³⁰ Tornou-se até famoso nacionalmente o caso do analfabeto que fez vestibular para o curso de Direito de uma das universidades do Brasil e foi aprovado. E não passou raspando: ele ficou em nono lugar no concurso, como mostrou o programa "Fantástico", da Rede Globo. Disponível em:

<<http://www.consciencia.net/educacao/vestiba/analfa2.html>> Acesso em: 20 fev. 2005.

em uma crise do ensino do Direito, além da, globalmente, própria crise do modo jurídico de regulação social; assim como também das novas modalidades de solução dos conflitos jurídicos. Mas esclarecem Cerqueira e Fragale Filho,

(...) deve-se ter claro pelo que se entende como crise (...). Geralmente, utiliza-se a expressão “crise” para se referir a uma situação ou conjunto de situações em que os modelos teóricos (paradigmas) explicativos de determinado campo do conhecimento humano se mostram incapazes de enfrentar o novo. Crise seria então a impossibilidade de encarar o novo ou de compreendê-lo. É a clássica situação em que o novo ainda não nasceu e o velho se recusa a morrer. Por esta premissa, não nos parece muito válido falar em crise do ensino do Direito, uma vez que, como dito anteriormente, esta é uma situação que há muito se observa e que, de certa forma, nos acostumamos a ela, admitindo-a e até mesmo aceitando-a. No entanto seria ainda possível entender o termo em análise como a incapacidade de certo fenômeno ou sistema em propiciar os resultados que dele se esperam. Dentro dessa premissa, seria possível articular o discurso da crise do ensino do Direito nacional (2007, p. v).

Para os autores é preferível falar em “falência do modelo do Ensino Jurídico utilizado no país” (2007, p. v). No entanto, para entender o reconhecimento de uma inadequação do ensino do Direito às condições presentes é necessário analisar o contexto histórico que o desafia. A princípio, cabe enaltecer que não se pode perder a flexibilidade necessária para fazer correções, reconhecer erros e valorizar acertos, ou melhor, ser mais sensível à busca de alternativas de modo a abranger e integrar essa dinâmica e modos de evoluir do Direito.

A incapacidade do ensino do Direito explica em grande parte o surgimento de cursos complementares para bacharéis em Direito, alguns melhores, outros piores, com o objetivo de prepararem para concursos públicos e para o exercício da profissão. O que, na verdade, é papel dos Cursos de Direito, como evidenciam os artigos 4º, 5º e 7º da Resolução 09/2004:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

- IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- VII - julgamento e tomada de decisões; e,
- VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em

departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Impõe-se, portanto, ao ensino do Direito a necessidade de proporcionar uma formação interdisciplinar e humanística aos intérpretes do Direito, por intermédio de uma ciência verdadeiramente capaz de compreender os novos rumos das sociedades multiculturais, compreendendo também a necessidade de se construir uma sociedade assentada em valores humanos autênticos.

Na direção de abordar a ciência e a cultura jurídicas, é importante observar e ressaltar as transformações rápidas e profundas que se refletem sobre o ensino superior, que se vê confrontado com requisitos cada vez mais elevados ao nível da criatividade na aplicação e disseminação da informação, da transformação e adaptação de conhecimentos a novas situações socialmente relevantes e/ou exigentes.

Essas mudanças conduziram a que o ensino e a pesquisa do Direito passassem a exigir a conquista de novas perspectivas, abordagens, estratégias discursivas, didáticas e institucionais, condizentes com as necessidades de desempenho técnico e competências intelectuais exigidas do jurista no mundo contemporâneo.

Assim, a pesquisa e o ensino do Direito passaram (ou devem passar) a valorizar:

- A formação de capacidade crítica especializada, com o auxílio da Filosofia Política, da Filosofia do Direito, da História do Direito, da Sociologia do Direito, da Antropologia Jurídica, da Teoria Social e das Ciências Sociais em geral (incluindo a Economia);
- A formação de competências de pesquisa e organização de dados e de informação especializada, e capacidade de análise de suas implicações jurídicas, em diversos setores da economia e em diversas áreas ou programas de políticas públicas;
- O conhecimento de ambientes institucionais complexos (consórcios empresariais, processos de integração regional, parcerias inter-institucionais, regimes internacionais, redes eletrônicas, sistemas de pagamento, coordenação entre instituições públicas e privadas, jurisdições multinível, mercados de bens, trabalho, de capitais e de ativos financeiros e suas

interconectividades, etc.) e avaliação da relevância jurídica de suas interrelações em situações concretas;

- Abordagens interdisciplinares e formas de cooperação acadêmica interdisciplinar;
- O uso da internet e de outras tecnologias da informação como instrumentos de pesquisa, ensino e prática do Direito.

A renovação do Direito sucede um período de claro “envelhecimento” da disciplina, com impactos não somente acadêmicos, como também conseqüências relativas ao grau de eficácia prática no campo profissional, tanto no setor público (judiciário, Ministério Público, procuradorias) quanto no privado (advocacia privada). A renovação do Direito é sem dúvida bem-vinda – e, em seu contexto, a interdisciplinaridade é indispensável.

Pode-se perceber a partir da releitura do tempo, que da era Vargas à Resolução 03/72³¹ do extinto Conselho Federal de Educação com a reforma então realizada, pouca coisa se modificou, uma vez que o ensino do Direito continuou desvinculado da realidade social, excessivamente fixado no dogmatismo; as aulas expositivas ainda predominavam nas Faculdades de Direito.

Quando foi editada, a Resolução 03/72, inovou na teoria, mas não na prática, pois foi mínima a flexibilidade no currículo mínimo, permitindo apenas uma pequena adaptação às peculiaridades regionais e ao mercado de trabalho. Ocorre que mesmo que objetivasse relacionar o ensino do Direito à realidade, tal reforma não resolveu os problemas, devido a uma política governamental pouco centrada na qualidade, pois é notório que é próprio da realidade atual o baixo índice de qualidade dos Cursos de Direito no Brasil para a formação de intérpretes do Direito, sendo apontados outros problemas, como: falência do ensino em todos os níveis, mercantilização do ensino, baixa remuneração aos docentes, empobrecimento generalizado, alto custo dos livros, estrutura física insuficiente, baixa qualificação docente e desinteresse dos alunos.

A Resolução 03/72 trouxe progressos significativos, tais como: a flexibilização curricular, o sistema de créditos com periodização semestral e duração variável do curso. Ocorre que para alguns doutrinadores apresentava a ausência de trabalho interdisciplinar e a falta de direcionamento para a solução dos conflitos e necessidades sociais, daí a afirmação de que a prática pedagógica partia dos códigos para os problemas e não dos problemas para os códigos, resultou na proliferação indiscriminada dos cursos jurídicos, contribuindo para o

³¹ Em 25 de fevereiro de 1972, o presidente do Conselho Federal de Educação, em atenção ao disposto no art. 26 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, estabeleceu a Resolução 03/72, com um currículo que para alguns era mais flexível e adequado às realidades da época, enquanto para outros apresentava a ausência de trabalho disciplinar e a falta de direcionamento para a solução dos conflitos e necessidades sociais.

descompasso entre o ensino e as realidades econômico-sociais, pois os cursos impregnavam-se do legalismo positivista³², o que impedia uma visão crítico-social a respeito do Direito.

Através de uma análise histórica percebe-se que o ensino do Direito sempre esteve em consonância com o ideal da elite dominante, formando operadores do Direito extremamente exegéticos e acríticos, excessivamente legalistas, voltados para a manutenção do *status quo*. Isso serviu para ampliar a discussão sobre a reforma tão necessária do ensino, na expectativa de elevar a sua qualidade.

Nesta fase do ensino do Direito, destaca-se o papel decisivo da Comissão de Ensino Jurídico³³. Esta, através da Portaria 1.886/94³⁴ (anexo I) propiciou ao currículo mínimo dos Cursos de Direito do país um acentuado grau de interdisciplinaridade e praticidade, e ainda por meio de suas obras indicou caminhos a serem trilhados pelos novos Cursos de Direito. Caminhos estes que tentaram definir determinada vocação do ensino do Direito, partindo da ocorrência das demandas sociais e do mercado de trabalho ao qual o Curso de Direito está inserido. Na verdade, o contexto pouco se alterou.

A interdisciplinaridade apóia-se na consideração de que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma racional, só a configuração de todas elas é racional e é, pois, necessário dialogar com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas.

A palavra interdisciplinaridade entrou recentemente no vocabulário da pedagogia jurídica, mas o sentido da palavra não é de modo algum unívoco. Há pelo menos três sentidos recorrentes, embora muito diferentes:

1) Interdisciplinaridade como análise do Direito baseada em uma disciplina diferente. Este é o sentido dominante.

2) Interdisciplinaridade como ‘educação liberal’ na periferia da dogmática jurídica. O estudo do Direito é concebido, de acordo com o modelo tradicional, como estudo dogmático. O núcleo do Curso de Direito é constituído pelas disciplinas tradicionais (Direito Civil, Direito Penal etc.) ensinadas de acordo com o método tradicional (conceitos gerais + institutos centrais + classificações e tipologias). As outras disciplinas são marginais e

³² Quando se refere ao legalismo positivista brasileiro discute-se que conceituação deve ser repensada. “Não era, e não é proliferando tais cursos pelo país afora que se modificaria, e modifica, essa compreensão, mas tão-somente repensando o papel da política nacional que editava, e edita leis e mais leis sem algum fundamento social. Fazia-se necessário, e faz-se necessário o redimensionamento do objeto da Ciência Jurídica, a fim de encontrar uma resposta para os conflitos sociais emergentes” (ALBUQUERQUE, 2003).

³³ Atualmente conta-se com duas comissões de ensino do Direito, uma ligada ao Ministério da Educação e Cultura e outra ao Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Comissões geradas para controlar a proliferação descríteriosa de cursos desqualificados para a formação de juristas, assim como equalizar os problemas das faculdades mais antigas.

³⁴ A Portaria 1.886/94, de 30 de dezembro de 1994, fixa em 17 dispositivos as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos Cursos Jurídicos brasileiros.

aparecem como ‘válvulas de escape’ que servem para os alunos se libertarem dos aborrecimentos dos estudos jurídicos, mas que não são para levar muito a sério.

3) Interdisciplinaridade como estratégia epistemológica. Neste sentido a interdisciplinaridade é colocada ao serviço de uma concepção crítica do conhecimento, na linha do pragmatismo, em que as ‘falsas necessidades’ geradas pelas disciplinas são desestabilizadas no espírito filosófico de que o saber é geral. Em vez de se rejeitar as disciplinas, no entanto, procura-se a pluralidade de métodos, mostrando a parcialidade das várias ‘ciências’ e mobilizando os recursos intelectuais de uma contra outra. Esta forma de interdisciplinaridade rejeita a separação entre disciplinas jurídicas e disciplinas auxiliares, depositando nos programas das disciplinas mais tradicionais uma pluralidade de métodos.

Interdisciplinaridade no estudo do Direito? Sim, mas no terceiro sentido. A arrogância normativa pode ser perturbada pelo estudo da genealogia histórica das formas jurídicas ou pela teoria social crítica, como a semiótica ou o estruturalismo. Tudo isto, naturalmente, suplementado por uma compreensão profunda dos métodos comuns do raciocínio jurídico que paradoxalmente são obscurecidos pelo método expositivo dominante no ensino do Direito. Muito mais importante do que decorar os ‘pressupostos’ dogmáticos do Direito é saber raciocinar por analogia e mobilizar com segurança para o ‘problema’ os argumentos ou ‘tópicos’ comuns do pensamento jurídico. O Direito não é uma disciplina, mas uma instituição social fascinantemente complexa que pode ser observada de vários pontos de vista largamente parciais e ocasionalmente ‘incomensuráveis’.

A Portaria 1.886/94 surgiu de discussões sobre o tema realizadas durante a década de 80 e meados da década de 90, mas, principalmente, em atendimento a deliberação do Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos que foi motivado pela Comissão de Especialistas do Ensino de Direito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e realizado em Brasília no final do ano de 1993. Evidencia que, mais do que elevar a qualidade do ensino do Direito, pretendia-se uma mudança no comportamento e mentalidade dos envolvidos com o mundo do Direito, pois de nada adianta mudanças no papel, uma vez que leis, portarias e resoluções são letra morta, se não houver, concomitantemente, uma mudança de atitude e postura por parte dos atores envolvidos. Precisa ser abolido o pacto de silêncio estabelecido entre os professores que fingem que ensinam e alunos que fingem que aprendem (FREIRE, 1998). Debruçando-se sobre tal contexto, Warat vai além,

Educação, para a pedagogia da modernidade, é tudo o que vem de fora. Um fica estático, o outro ensina. Educar, já longe e antigamente,

queria dizer alimentar. O aluno tem que estar nutrido. Porém, Sócrates e Platão afirmavam que o de fora unicamente vem a sustentar o de dentro tornando-se gestor, parteiro e luz da verdade que brota desde as entranhas. Isto também o afirmam os mestres zen. O Ocidente perdeu esta idéia, ou melhor, a inverteu, afirmou e organizou nutrientes que venham sempre de fora. Se esquece de nosso mundo interior. Olhar para dentro e reverter os termos, é prioritário para uma pedagogia do novo. Voltar ao sentido de educar é como tirar para fora o que há no interior da alma humana. A cultura das cátedras quer que você repita, memorize, faça um culto à memória, seja um aprendiz de erudito (que não é outra coisa que um burro com memória). A cultura de cátedra (isto é muito sério no Direito) quer que nós sejamos para os outros. Ser para os outros é uma das maiores formas de alienação. Quando um professor examina, do modo em que normalmente o faz, está querendo que o aluno seja para ele. Fale o que ele quer ouvir. (...) Culturalmente ser para os outros é empanturrar-se de informações, de verdades e citá-las, repeti-las com precisão quando você é inquirido. A sabedoria da existência é esquecer todas essas informações e pensar por si mesmo. Pensar por conta própria sem citar a ninguém. Os exames são concursos de memória e subserviência ao saber do professor. Publicamente todos os professores concordam que é necessário ensinar a pensar. Há que fornecer uma educação criadora. São cantos angelicais. Puro discurso. No fundo seguem comportando-se como senhores feudais, não saem da Idade Média. A maioria dos professores é aberta, progressista, até o momento do exame, nesse instante tudo muda e você deve responder às velhas leis da cultura erudita ou é reprovado (2003, p. 31-32).

A potencialidade da relação professor-aluno é revelada através da tentativa de que ambos aprendam e ensinem. Para que isso se torne realidade nada mais justo do que estimular uma nova mentalidade nos professores, que deverão estar atentos, na exposição das respectivas disciplinas, à análise crítica dos institutos e suas implicações sócio-políticas, despertando a postura crítica e a participação dos alunos e formando suas consciências jurídicas. Novas metodologias serão dinamizadas, substituindo, ao menos parcialmente, as aulas magistrais por seminários, pesquisas, leituras dirigidas, trabalhos de grupos. Sempre que possível, o estudo deverá ter caráter interdisciplinar, utilizando a técnica da aplicação dos conhecimentos a problemas reais ou imaginários. A preparação técnico-científica, oriunda da dogmática jurídica, ficará assim completada pela visão sócio-política.

A nova formatação do currículo jurídico, propiciada pela Portaria 1.886 em 1994 e, renovada pela Resolução 09/2004 (anexo II), caracteriza-se por ser apenas medida instrumental que deve levar à revisão da própria mentalidade dos professores na apresentação e transmissão das transformações da sociedade, hoje multicultural, induzindo a uma didática que converta o aluno de espectador em partícipe ativo e o conduza ao conhecimento efetivo

do processo de formação e aplicação do Direito em uma era de dominante mutação sócio-econômico-política da sociedade brasileira e mundial.

As novas diretrizes curriculares mínimas para os cursos jurídicos do país, elaboradas pela Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB e a Comissão de Especialistas do Ensino de Direito da SESu-MEC, ambas formadas por juristas de renome nacional, objetivando enquadrar os cursos jurídicos na realidade do contexto educacional atual, foram levadas a efeito através da citada Portaria, que entrou em vigor em 25/01/95 e revogou a Resolução do Conselho Federal de Educação 03/72, que dispunha anteriormente sobre o tema.

O currículo mínimo proposto pela Portaria 1.886/94 dividiu-se em Disciplinas Fundamentais, Profissionalizantes e em Atividades Complementares, que preconizavam a indissociabilidade da pesquisa e da extensão com o ensino, no desenvolvimento permanente do curso. Ocorre que embora corrigisse as distorções da Resolução 03/72 do Conselho Federal de Educação, não fugiu muito à estrutura formal, porém manteve um caráter mais acentuado de interdisciplinaridade do que na anterior normatização, não evitando que se continuasse a formar bacharéis com um parco conhecimento jurídico e científico para exercer qualquer atividade profissional relacionada à Ciência Jurídica.

A edição da Portaria 1.886/94 e, posteriormente da Resolução 09/2004, refletem discussões de Seminários sobre o Ensino do Direito; assim como a aplicação de metodologias de ensino do Direito que conduzam ao desenvolvimento do raciocínio jurídico, à interdisciplinaridade, à reflexão crítica e às transformações sociais e jurídicas, desenvolvendo a formação fundamental do aluno, associando aulas prelecionadas com seminários, discussão de textos, estudos de caso e outros métodos didáticos a ele aplicados, de modo a preparar o aluno para interpretar, aplicar e construir o Direito, permitindo a visualização do fenômeno jurídico em sua real projeção social, apto a apresentar novas soluções.

Quanto à previsão das disciplinas não previstas no currículo pleno, esta medida cria a oportunidade aos alunos de se matricularem em disciplinas de outros cursos e áreas relacionadas com o campo jurídico (Resolução 09/2004). Beneficia a formação do futuro intérprete do Direito, uma vez que recupera a compreensão do fenômeno jurídico no contexto sócio-econômico-político e enfatiza a necessidade da interdisciplinaridade no ensino do Direito.

Leão (1995) acrescenta que, de modo concreto, a Portaria 1.886/1994, ao fixar novas diretrizes curriculares e conteúdo mínimo do curso jurídico, mudando a vigente Resolução 03/72, acendeu uma luz nesse túnel, modernizando a operacionalização dos Cursos de Direito.

Entretanto há mais o que ser feito, apenas se está levantando os “dados da pesquisa” para depois colocá-la em prática.

Trata-se assim, de se questionar o interesse que move a política acadêmica, a qualidade dessa política, e sobretudo o fazer e o aprender, o teorizar e o atuar acadêmico. Tem-se que ter claro que os intérpretes do Direito são convidados a refletir e a pesquisar, a fim de que possam encontrar respostas concretas para os problemas que podem vir a surgir em decorrência das ações do presente, assim como, encontrar outras soluções a fim de se cobrar do Estado uma maior atenção para com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em especial deve-se exigir das Instituições de Ensino Superior não somente modificações curriculares, que muitas vezes nada valem, mas proporcionar professores pedagogicamente preparados para trabalhar a partir da nova dinâmica educacional. Assim, para além da técnica jurídica (sempre necessária), o profissional do Direito deve estar capacitado para interpretar, integrar e aplicar o Direito aos problemas contemporâneos em constante evolução.

A reforma atual do ensino, através da Resolução 09/2004 não reconhece somente a crise do ensino do Direito, mas a crise que assola as instituições brasileiras e, principalmente, a crise do Poder Judiciário. A referida Resolução, adaptando o conteúdo mínimo à interdisciplinaridade atestou tal fato. Com a implementação de disciplinas como a Filosofia do Direito, a Sociologia Jurídica, a Política do Direito e outras, será possível que o intérprete do Direito tenha a base fundamental para atuar na sociedade em que convive, respondendo aos conflitos que a aflige de forma efetiva e propositiva.

A crise do Direito, traduzida em um fenômeno multifacetado, talvez possa ser melhor percebida através do declínio da qualidade do ensino do Direito, ou seja, a desvinculação deste à realidade. Lembre-se, pelas palavras de Arruda Júnior que “A luta por Ensino Jurídico é uma luta por um novo Direito, numa nova ordem social, mais democrática e popular” (1989, p. 979).

Faz-se necessário mencionar que a Ciência do Direito é um estudar e pesquisar constante, para que assim se possa acompanhar as transformações sociais de um mundo multifacetário, dinâmico e multicultural; flexível em relação ao uso de novas metodologias e dialógico intercultural, envolvendo o debate dos problemas vivos, do exame de questões permanentes e instantâneas. Acentua-se que o Curso de Direito, ao se flexibilizar não perde sua identidade, mas sim desperta o ensino crítico-reflexivo, preocupado em responder aos novos problemas; aos problemas antigos anteriormente resolvidos, cujas soluções tornaram-se

obsoletas; cria, pois, uma nova identidade, ou seja, uma ciência contextualizada com a realidade plural. Na opinião de Lôbo,

(...) Melhorar o ensino jurídico significa fornecer ao futuro operador jurídico o instrumental técnico e crítico para compreender a realidade dentro da qual exercerá sua profissão, agindo sobre ela. O que implica uma visão permanentemente aberta, que ultrapasse a metodologia positivista, reprodutora daquela realidade (1996, p. 7).

Aproveita-se também das contribuições de Faria, citado por Albuquerque, que assim se posiciona,

Não mais se deve confiar o ensino jurídico aos limites estreitos e formalistas de uma estrutura curricular excessivamente dogmática, na qual a autoridade do professor representa a autoridade da lei e o tom da aula magistral permite ao aluno adaptar-se à linguagem da autoridade. Não se trata de desprezar o conhecimento jurídico especializado. Trata-se isto sim, de conciliá-lo com um saber genético sobre a produção, a função e as condições de aplicação do direito positivo (2003).

Ao adotar o novo currículo, conforme a Resolução 09/2004, agregando matérias voltadas para a formação fundamental, profissional e prática do aluno, o curso vem atender aos apelos da sociedade multicultural que anseia por profissionais mais qualificados e conscientes de sua função político-social no processo de transformação social, proporcionando uma formação mais humanística e interdisciplinar, permitindo que o intérprete do Direito adquira uma visão sócio-política mais ampla, que participe ativamente da sociedade e que veja no Direito um instrumento de transformação da realidade.

Ao tratar das categorias trazidas pela legislação é interessante destacar as críticas a estas. Há uma nítida dificuldade de se aplicar a legislação, uma vez que há uma fratura entre a teoria e a prática. Assim, para que os objetivos se concretizem depende, no entanto, não apenas das diretrizes da LDB e da Resolução 09/2004, mas da práxis estabelecida em cada uma das Instituições de Ensino Superior em particular. Depende da maneira como a disciplina é abordada e da dinâmica que se estabelece na relação professor-aluno. De novo há que se dizer que não basta uma mudança no currículo, há que se efetivar uma mudança real na mente de administradores, professores e alunos.

Outra crítica é mais incisiva e chega a dizer que nem a lei é adequada. Um tanto ambiciosa a 'pretensão' legal de que o Curso de Direito forneça ou enseje todas as

competências e habilidades elencadas no texto legal. Ainda quanto ao próprio vocabulário da legislação, critica-se os termos imprecisos e que ainda necessitam de uma delimitação maior no plano teórico e prático. Em tese, trata-se de uma proposta aceitável, todavia encontram-se imprecisões técnicas e terminológicas que comprometem a verdadeira visão sobre o problema pelo proponente da legislação. Da mesma forma, mesmo que a legislação não mencione expressamente objetivos ou metodologias, há uma certa dificuldade de compreensão dos professores sobre os reais objetivos expressos na legislação e a forma possível de concretizá-los. A maior concordância ou não com o novo paradigma expresso na legislação e literatura se torna mais clara quando os professores se desprendem do destaque de termos legais e elaboram suas próprias representações sobre a função que possuem suas disciplinas.

Não se pode imaginar uma solução para o ensino do Direito sem antes contribuir para com uma revolução no pensamento jurídico, sem antes se revolucionar o pensamento dos juristas brasileiros. E nem mais permitir e enaltecer as aulas proferidas de forma absolutamente expositivas, onde os profissionais tornam-se grandes atores adorados pelo seu público que mal podem opinar e entender palavras muitas vezes ‘coimbrescas’. Crê-se que a didática a ser aplicada deve ser a ‘experiência dialógica’, onde as aulas expositivas, vedetes ainda em muitas salas de aula das universidades do país sejam não mais que uma exceção.

3 CURSOS DE DIREITO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A dinâmica da sociedade aponta para o entendimento do Direito como uma realidade interdisciplinar, quiçá mais crítica, humanística e alicerçada em concepções mais próximas dos conflitos sociais; deve-se, assim, compreender o ensino do Direito como um ensino formador de intérpretes do Direito permanentemente inquietos ante a estrutura posta, ou seja, um ensino, antes de tudo, crítico, humanístico, alicerçado em concepções próximas da realidade social, formador de profissionais atuantes no meio social; intérpretes do Direito em consonância com os direitos constituídos e valores da sociedade multicultural. Saliente-se que a luta por um ensino do Direito de qualidade é uma luta por um novo Direito, em uma nova ordem social, mais democrática e popular, como afirma Herkenhoff:

Temos que formar nossos alunos para que no futuro eles sejam profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade em que o Direito seja instrumento de convivência e Justiça e não aparelho legitimador de um mundo onde poucos tem carta da alforria para usufruir de todos os privilégios e a maioria não tem nem mesmo o que comer (1993, p. 88).

Como referencial para as críticas contundentes e para que realmente se melhore a qualidade de ensino, torna-se imprescindível fornecer ao intérprete do Direito o instrumental técnico e crítico para compreender a realidade dentro da qual exercerá sua profissão, agindo sobre ela. Isso implica uma visão permanentemente aberta, que ultrapasse o mecanismo dogmativista, reproduzidor daquela realidade.

Em outras palavras, refletir, hoje, sobre o Direito e a formação de intérpretes do Direito envolve pensar uma opção consciente por uma prática de ensino do Direito comprometida com as mudanças. Mais do que nunca a adesão por uma pedagogia jurídica crítico-emancipatória que consista em uma ruptura radical com o ensino conservador, formalista e dogmático, aquele ensino reproduzidor da ideologia do poder estabelecido e desvinculado das reais necessidades sociais, sem o devido respaldo em termos de legitimidade e eficácia social.

O vigente ensino do Direito, como já salientado, ainda expressa resquícios de perenidade do que se observa há décadas de instrução jurídica nacional, daí o motivo de se conceber que a educação jurídica está em crise. E estar em crise representa muito mais que a mera falácia, pois importa em concretas conseqüências aos atores envolvidos na discussão que ora se encerra. San Tiago Dantas, citado por Fachin, ensina que “só se consideraria, pois, em

crise, uma Faculdade em que o saber houvesse assumido a forma de um precipitado insolúvel, resistente a todas as reações. Seria ela um museu de princípios e praxes, mas não seria um centro de estudos” (2000, p. 13). E apresenta-se como fato indiscutível que alguns dos atuais cursos jurídicos tratam o conhecimento como um produto estante a ser apenas introduzido em um recipiente e lacrado, pondo o recipiente à disposição da sociedade.

Além desta pedagogia fossilizada, deitada na dogmática do ter, vários cursos não contam com a infra-estrutura adequada, muito embora, diga-se, o Curso de Direito pouco exija das Instituições de Ensino Superior, eis que ainda basta um giz, um professor e uma sala de aula para que, minimamente, o curso se dê prolongamento. Inevitável que tais cursos e seus alunos, não alcancem e nem ofereçam os resultados que as sociedades multiculturais esperam.

O atual modelo de credenciamento dos Cursos de Direito possibilita a infundável criação de Cursos de Direito em todas as regiões do território nacional. Em 9 de maio de 2006 foi editado o Decreto 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, com vistas a zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável. Todavia, são vastos, amplos, e quase irrecusáveis os requerimentos realizados perante o MEC, vez que por necessidades sociais são considerados os “índices de pobreza, juventude, alfabetização, escolaridade, emprego formal, violência e exclusão social da população do município onde a instituição deseja criar uma faculdade de direito”³⁵. E, no tocante ao quesito desigualdade regional, o MEC verifica “itens como a vocação econômica, a demanda de advogados, número de cursos, vagas oferecidas e cruza com o número de habitantes”³⁶. Observa-se que se ao menos o último quesito fosse efetivamente avaliado, a realidade dos cursos jurídicos seria diversa.

Neste desiderato, a questão que se aponta é: **quais os desafios do ensino do Direito em sociedades multiculturais? Em que medida o ensino do Direito brasileiro, observando-se suas diretrizes curriculares, possibilita a formação humanística de intérpretes do Direito (juristas) para atuarem em sociedades multiculturais? Pode-se confiar uma causa jurídica a profissionais formados por este modelo jurídico-educacional?**

³⁵ Fonte: Assessoria de Comunicação do MEC.

³⁶ Ibid.

As soluções ainda se encontram submersas às questões de natureza política, e como já salientado pelo Manoel Antônio de Oliveira Franco:

Pelo que se constata não existe a menor vontade política do Governo Federal de exercer uma fiscalização com zelo e responsabilidade, afastando do sistema os empresários do ensino, os mercantilistas, que priorizam o lucro em detrimento da qualidade (2005).

Nesta senda, as Instituições de Ensino Superior, salvo raras exceções, apresentam e oferecem aos alunos tão-somente o ensino do Direito não raras vezes nos moldes anacrônicos acima apontados. De outro lado, há um razoável avanço na implementação de cursos de extensão universitária e de pós-graduação *lato sensu*; porém, é praticamente inexistente a efetiva condução da pesquisa científica no seio da educação jurídica em sede de graduação. É esta omissão que está representando o diferencial na aprovação em concursos, Exames de Ordem e mesmo na atuação de alunos na prática forense, eis que compromete na base a qualidade da instrução jurídica ministrada. Arquiteta-se, pois, que o atual modelo de educação jurídica apresenta significativa omissão dos deveres institucionais dos Cursos de Direito no tocante à pesquisa científica jurídica, contribuindo de forma sensível para a crise ora relatada.

Analisar o ensino do Direito é, sobretudo, olhar para trás e rever seus avanços e deficiências, ou melhor, reconhecer que já há pelo menos algumas décadas tornou-se lugar-comum a afirmação da existência de uma crise do ensino do Direito. Uma inadequação que remete, por sua vez, a uma própria crise do Direito, aqui entendido como modo de regulação das relações sociais. Durante este lapso temporal, aliás, o caráter e mesmo os resultados das diferentes propostas de reforma do ensino do Direito dependem consideravelmente do diagnóstico realizado, pois as dificuldades propiciam soluções inovadoras.

Fincato compartilha da idéia de que os cursos jurídicos no Brasil surgiram não com a finalidade de formar profissionais ou aumentar o padrão cultural brasileiro, mas

Muito pelo contrário, sua instalação teve finalidades bastante rasas: buscava formar burocratas para ocuparem os altos graus do Estado que então se estruturava tão somente sobre mão-de-obra portuguesa, abrangendo pontos no executivo, no legislativo e, obviamente, no judiciário (2003, p. 299).

Venâncio Filho discorre que, em 1927, no Rio de Janeiro, ocorreu o Congresso de Ensino Superior, dividido em duas fases, dentre as quais, a segunda enfocou, especificamente,

o ensino do Direito. Aduz que as conclusões foram surpreendentes se comparadas à atualidade, senão veja-se:

O direito é uma ciência eminentemente prática quanto ao fim, mas nem por isso deixa de ser teórica quanto ao modo de estudar e saber. E, no ensino dessa ciência, como não há vantagem de usar um método exclusivamente prático, também não há vantagem de usar um método predominantemente teórico. Cumpre ao contrário, sempre que possível, ministrar a respeito das diversas disciplinas, o ensino teórico concomitantemente ao prático (1982, p. 28).

Durante o período da República Velha o ensino, mesmo passando por reestruturações curriculares que não atingiram o objetivo de elevação da qualidade do Curso de Direito, continuou com currículos pouco flexíveis. O fato principal que realmente marca a mudança de enfoque do ensino é o surgimento de novas classes sociais, e principalmente, de uma classe média em ascensão, que buscava no ensino superior, não a qualificação profissional para maiores oportunidades de trabalho, mas, sobretudo, um instrumento de ascensão social. Naquela época, o Curso de Direito formava personagens do século XIX que compartilhavam a falta de vocação para o mundo das leis e que viam no diploma apenas uma carta de alforria. Dessa forma, a área tecnológica e médica, por serem novas profissões, despertaram maior atenção dos alunos, descaracterizando o ensino do Direito, pois ele mesmo se descaracterizou em seus princípios (VENÂNCIO FILHO, 1982).

O que merece atenção é que não havia mais discussões filosóficas e literárias. O desinteresse pelo estudo era geral. Poucos compareciam às aulas, o aprendizado estava mais no convívio extra-classe com um professor ou através de jornais. O intelecto que era, para a elite, um entretenimento, e para a maioria da população sequer existia, passou a ser um meio de ascensão da classe média urbana, que se preocupava mais com o cargo a ocupar do que em estudar (VENÂNCIO FILHO, 1982).

Na época, a universidade era o instrumento de ascensão social que daria acesso às funções através das quais se poderiam auferir as mesmas rendas e o mesmo prestígio da aristocracia, e não mais instrumento de enriquecimento pessoal, que permitiria melhor desempenhar o papel social assegurado por direito de nascença ou de fortuna.

Em decorrência da instalação de Faculdades Livres por todo o país, proliferaram-se os Cursos de Direito e, conseqüentemente, houve uma elevação do acesso ao ensino superior ao mesmo tempo em que a classe média estava ávida por ascensão social, buscando-a através da diplomação universitária. Período em que se ampliam as discussões em torno da metodologia

de ensino, mas as aulas conferências ainda eram a regra geral. A influência do positivismo-legalista torna-se preponderante na Ciência do Direito, acentuando a distância do ensino do Direito para com a realidade social.

Faria é um dos vigorosos juristas críticos em relação aos currículos jurídicos anteriores ao que hoje se debate. Diz ele:

Não mais se deve confiar o ensino jurídico aos limites estreitos e formalistas de uma estrutura curricular excessivamente dogmática, na qual a autoridade do professor representa a autoridade da lei e o tom da aula magistral permite ao aluno adaptar-se à linguagem da autoridade. Não se trata de desprezar o conhecimento jurídico especializado. Trata-se isto sim, de conciliá-lo com um saber genético sobre a produção, a função e as condições de aplicação do direito positivo (1993, p. 56).

Pode-se observar, portanto, que as idéias de reforma do ensino do Direito e as suas possíveis soluções já estavam bem adiantadas e maduras, porém no que se refere à parte de aplicabilidade desses princípios reformuladores encontravam-se inúmeras dificuldades impedindo-se a mudança do ensino do Direito.

É um dos propósitos deste estudo desvendar os motivos da crise do ensino do Direito, explicitando que a clássica visão do Direito era pautada em uma sociedade de cunho positivista, prevalecendo a codificação do Direito, através de normas de aplicação genérica e abstrata. Neste contexto, o ensino dispensado pelos Cursos de Direito, forma apenas intérpretes dos códigos, não correspondendo aos anseios sociais. Pode-se identificar alguns fatores que ocasionaram a crise no ensino do Direito, dentre as quais a ingerência estatal nos domínios econômico, social e cultural, aumentando as dificuldades de o Direito resolver satisfatoriamente os conflitos que se demonstram com características além de transindividuais, transnacionais.

Em correlação com o aumento da complexidade da sociedade, com o passar do tempo, os Cursos de Direito ampliaram significativamente suas funções. Como cursos profissionais que são, destinam-se hoje à formação de intérpretes do Direito para o exercício de atividades públicas e privadas as mais diferentes na área jurídica. Nesse esteio, percebe-se que o Direito está intimamente relacionado com o contexto social, assim, melhorar o ensino do Direito significa fornecer ao futuro intérprete jurídico o instrumental técnico e crítico para compreender a realidade dentro da qual exercerá sua profissão, agindo sobre ela. O que implica uma visão permanentemente aberta, que ultrapasse a metodologia positivista,

reprodutora daquela realidade. Um indivíduo capaz de perceber novos processos de criação do Direito.

Na verdade, o grande problema do ensino do Direito e dos intérpretes é o pouco relacionamento ativo com os conflitos sociais existentes. Viam e vêem, tais problemas inseridos em um mundo abstrato. Situavam-se ou situam-se fora do contexto plural de mundo, assim o ensino não apontava ou aponta novos caminhos ao Direito, porque preferia ou prefere servir através de um dogmatismo formal, a um sistema que transparece às vistas cegas dos tradicionalistas como sendo estável.

É de se mencionar que com relação à dogmática, há de se ter em mente que mais importante do que transmitir ao aluno o conhecimento de toda a legislação, ou mesmo de sua parte substancial, de maneira detalhada e extensiva, é essencial fornecer-lhes os conhecimentos e instrumentos necessários para a pesquisa e encontrar a lei aplicável aos casos concretos: ou seja, para operar com o Direito, quer para atuar o já existente, quer para formar novas leis. Para tanto, indispensáveis os centros informatizados.

Convém chamar a atenção para alguns aspectos da crise do Direito, conforme Carrion (2002):

- a) descompasso do Direito com relação à realidade, problema estrutural;
- b) crise do Direito como expressão da crise da modernidade e da crise dos paradigmas;
- c) crise da universalidade do Direito: superação do etnocentrismo (em matéria de direitos humanos ou de direitos fundamentais, a diversidade das representações do universal);
- d) do Direito estatal e fenômeno do pluralismo jurídico: “a existência, no seio de uma sociedade determinada, de mecanismos jurídicos diferentes aplicando-se a situações idênticas” (VANDERLINDEN citado por CARRION, 2002);
- e) surgimento de ordens jurídicas paralelas;
- f) crise do modo jurídico de regulação social em face da emergência do modo “midiático” de regulação social;
- g) crise do princípio de legalidade;
- h) crise do próprio Estado de Direito, levando ao desequilíbrio entre os poderes;
- i) crise da soberania estatal em decorrência do processo de globalização;
- j) crise da codificação ou a era da descodificação;
- k) crise do paradigma privatista: a percepção de que os conflitos jurídicos não são necessariamente ou exclusivamente interindividuais, mas cada vez mais supra-individuais ou intergrupais; a expansão do direito social;

l) tentativas de subsunção do tempo do Direito, que é um tempo diferido, ao tempo da economia, que é um tempo real ou instantâneo;

m) flexibilização do Direito, sobretudo no âmbito do Direito do Trabalho, na perspectiva de um direito mínimo;

n) crise do próprio ensino do Direito como reflexo da crise do Direito, mas alimentando-a e potencializando-a (as dificuldades de adaptação do ensino do Direito às rápidas mudanças do Direito);

o) crise do Judiciário: entre outros, o problema do acesso à justiça em face de demandas sociais crescentes.

Outro requisito a merecer especial comentário é o reconhecimento da importância, nos Cursos de Direito, do fortalecimento das disciplinas, jurídicas ou não, de base, aquelas que habilitam em grande parte o aluno à reflexão e à criação, como instrumento para enfrentarem os novos desafios e problemáticas do Direito. A partir da Portaria 1886/1994 fixou-se as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos Cursos de Direito, representando um avanço considerável nesse sentido. Como coloca Carrion (2002), some-se a isso as distintas modalidades de avaliação dos Cursos de Direito e a correspondente maior exigência de qualificação do ensino ministrado.

Assim, pode-se dizer que há hoje uma preocupação crescente por parte dos responsáveis e administradores com relação à qualidade dos Cursos de Direito, sendo que ainda há muito por fazer, mas o rumo está firmado pela Resolução 09/2004. Tem-se procurado trazer aos Cursos de Direito, nos últimos anos, um constante processo de qualificação, principalmente com o fortalecimento e a criação de novos cursos de pós-graduação.

Após tais considerações, torna-se interessante rever a postura da universidade frente à crise no Direito e em consequência do ensino do Direito. A universidade sendo a responsável pelo progresso da sociedade, ou seja, formadora de futuros governantes, legisladores, juristas, industriais, entre outros; pelo lançamento destes na vida social, ela não deixa de ter responsabilidades sociais, pois é no ensino superior que o indivíduo recebe orientação e resolve seu caminho, por isso a importância da dinâmica pedagógica dos professores no processo pedagógico.

Muitos outros fatores levam a idéia de que existe uma péssima qualidade de ensino no País, além do problema curricular; é necessário que também se faça, principalmente, uma mudança de atitudes por parte dos professores, dirigentes de instituições de ensino e Governo Federal, aliada a uma revisão nas condições de trabalho, de métodos de ensino e, até mesmo

da atual estrutura curricular, que há algum tempo entrou em vigor, mas que deve ser analisada em conjunto com uma nova metodologia, para que se possa falar em uma melhora no ensino do Direito.

Importa destacar que um dos pontos de maior importância para que se possa falar em melhores condições de ensino é que há que se proporcionar aos professores condições para um trabalho de qualidade, para que eles possam refletir sobre o seu papel e sua prática. Bem assim, trabalhar a questão da metodologia de ensino, revendo-a. Isso porque a metodologia do ensino do Direito está intimamente ligada e varia de acordo com o sistema jurídico adotado em cada país, do qual fazem parte, juntamente com a organização legislativa e judiciária. Assim entende, com absoluta profundidade Aguiar:

Mudanças legislativas não modificam o mundo. O movimento é na mão inversa: quando o mundo se transforma e apresenta novas demandas, exigências ou conflitos, daí emergirá a norma jurídica para tentar controlar esses fenômenos. Assim, não podemos esperar mudanças de fundo repentinas. Elas começaram pelas formalidades e as próprias formalidades irão demandar por conteúdos (1994).

Nesse sentido, Rodrigues enfoca:

(...) a crise é o pronúncio do novo. Nela há a ampliação da crítica, da contestação, da busca de soluções urgentes e renovadoras. Crise significa essencialmente necessidade de mudanças, que não se reduzem à instância jurídica, pois não é possível resolvê-la isoladamente (1995, p. 102).

Arruda Júnior ensina que o ensino do Direito deve estar associado à relação Direito-sociedade: “A reprodução do saber jurídico é parte da ossatura do Direito e do poder, não podendo ser desprezadas as reflexões epistemológicas sobre direito e sociedade e a inadequação entre ordem jurídica e ordem social que se vivencia no dobrar do século XX” (1989).

É urgente a implantação de um currículo jurídico que acolha o Direito vivo, capaz de saltar das palavras da lei para a realidade do cotidiano, onde o conteúdo ministrado corresponda às exigências atuais e o método de ensino possibilite quebrar-se o mito da definitividade dos postulados jurídicos. A preocupação tanto curricular, quanto metodológica, há de ser permanente no Curso de Direito.

Ao estipular a pesquisa como fator imprescindível na formação do intérprete do Direito, a Resolução 09/2004 obriga uma maior dedicação do corpo docente à pesquisa, conseqüentemente, acaba carreando a uma maior participação dos alunos.

Como exposto, o ensino do Direito passa por profundas transformações, nesse sentido, é preciso dar respaldo à pesquisa, à reformulação pedagógica, à qualificação dos professores e à interdisciplinaridade que são essenciais para a constituição de cursos jurídicos que respondam aos chamados e reclamos da sociedade multicultural, em termos de respostas técnicas articuladas, metodologicamente fundamentadas e operativamente adequadas.

O ensino do Direito não se restringe mais a disciplinas profissionalizantes, mas contempla matérias que estimulam a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico, proporcionando aos alunos do Curso do Direito disciplinas que ajudam a uma formação humanística, além das já essenciais (Direito Comercial, Civil e Penal), que mesmo sendo regidas por normas defasadas, exigem dos atores educacionais interpretações atuais, ou seja, pensar novos códigos e não apenas raciocinar com os códigos já existentes.

Bittar diz:

Os processos de ensino e de aprendizagem não podem prescindir de uma integração entre as múltiplas visões do fenômeno jurídico. A transmissão de conhecimentos humanísticos, técnicos e científicos sobre o Direito ao estudante significa não só transformá-lo em receptor de informações jurídicas, mas também em crítico avaliador das práticas e dos valores jurídicos vigentes, o que requer consciência e efetiva aplicação de métodos interdisciplinares de interação do conhecimento jurídico. Algumas técnicas facilitam o alcance da interdisciplinaridade: criar temas transversais de discussão comum das disciplinas; criar métodos de avaliação que demandem conhecimentos de outras disciplinas; criar atividades de extensão interdisciplinares; criar meios de os conteúdos curriculares emigrarem de disciplina para disciplina do curso (2001, p. 87).

Acresça-se que a preocupação metodológica centra-se no desenvolvimento do pensamento reflexivo, a fim de estimular o raciocínio e a criatividade, exercitar uma visão crítica, formando cidadãos conscientes e aptos a entender o contexto, integrando o pensar com o fazer jurídico.

Importante a colocação de Melo Filho:

(...) no âmbito jurídico não há nem deve haver assertivas indiscutivelmente verdadeiras, verdades eternas e as afirmações devem ser suscetíveis de discussão e de adequação às realidades. Nos

domínios do ensino jurídico há, sobretudo, *questões* que admitem mais de uma resposta, onde a descoberta do *problema* é mais importante que a *conclusão*. No ensino jurídico vive-se numa zona de fronteira entre o *problemático* e o *sistemático* onde se circula à volta do problema, através de diferentes argumentos e dos mais variados pontos de vista e opiniões, buscando, de maneira interdisciplinar e pelo ‘pensamento reflexivo’, preparar segmentos jurídicos não só para trabalhar com a complexidade das questões jurídicas, principalmente em um mundo que se transforma com velocidade inimaginável, em termos políticos, econômicos, tecnológicos e sociais (1996). (grifos originais)

O que se percebe é que se deixou de implementar no Direito, pois em verdade, nos Cursos de Direito, não se pesquisa, mas se repete. Comenta-se em vez de se praticar, ou se pratica mal. Surge dessas circunstâncias a necessidade do desenvolvimento da pesquisa jurídica, da introdução do tratamento interdisciplinar dos conceitos jurídicos e de uma contextualização entre Direito, pedagogia e realidade.

Pode-se afirmar que os indícios de surgimento de uma nova forma de se pensar o Direito e do modo de se ensiná-lo, afinado com o paradigma filosófico-científico crítico, ocorreu com o movimento de educadores progressistas da UDF, e, no campo específico do Direito, com a postura de San Tiago Dantas e o projeto inicial da UnB, portanto, pelo menos já na metade do século passado. Embora desvirtuado em alguns pontos e barrado em outros, o modelo idealizado pela ditadura militar que logo o sucedeu, cedeu, em parte, ao movimento reformista, implantando, no plano universitário, o ciclo básico, e, no caso do Direito, exigindo conhecimentos em áreas não estritamente profissionalizantes. Estas passam a ter, pós-ditadura, mais destaque.

O surgimento da imposição da formação básica em Direito e sua crescente importância, deduzida da ampliação do rol de conteúdos neste ciclo, é fruto da ampliação do novo paradigma filosófico-científico, que coloca para legisladores e professores (que decidem currículo e metodologia) novas formas de se pensar o que é o Direito e, por consequência, o modo como os alunos precisam ser formados. A exigência é um reflexo da percepção geral - governo, órgãos corporativos e sociedade - de que o Direito deveria se contextualizar no todo social, retirando-o do ranço positivista e tecnicista do modelo anterior: o intérprete do Direito deveria internalizar este propósito de “pensar o Direito”, um Direito novo, imbricado às demais ciências e às exigências sociais. O paradigma crítico, “nada mais é do que a formulação ‘teóricoprática’ de se buscar, pedagogicamente, outra direção ou outro referencial epistemológico que atenda às contradições estruturais da modernidade presente”, e supere as

tradicionais relações ético-jurídicas desiguais e injustas do contexto latino-americano por “instituições político-jurídicas pluralistas, democráticas e participativas” (WOLKMER, 2001, xiv-xv).

O novo modelo teórico, que pode ser identificado pelos três adjetivos de Wolkmer (2001) - *pluralista, democrático e antidogmático* -, opõe-se ao modelo real, caracterizado pelos três adjetivos do diagnóstico da Comissão de Ensino Jurídico da OAB – *unidisciplinar, dogmático e descontextualizado*.

Em consonância com a adjetivação dos modelos acima apresentados, e tendo por base a superação ainda não bem sucedida dos dois paradigmas reinantes no ensino do Direito brasileiro, podem-se apresentar três grandes características não excludentes, mas complementares, criticadas no modelo atual:

a) o *cartesianismo*, que fragmenta o saber, com excessiva autonomização das partes, separando o Direito, primeiro, internamente, ao desconsiderá-lo como uno, e, segundo, externamente, ao isolá-lo das demais ciências humanas e sociais; e dando a ele um grau de certeza e completude quase matemático;

b) o *dogmatismo*, que aceita o saber como algo pronto a ser simplesmente transmitido por uma autoridade, e que, no caso do Direito, vê a interpretação e a norma como algo disposto em manuais e códigos, sem exigir esforço de reflexão e produção sobre este saber;

c) o *tecnicismo*, que isola o saber do contexto em que é formado e para o qual existe, e na abstração da busca da ciência pura e neutra, não forma em valores éticos e políticos, afastando-o do contexto social e moral, e retirando-lhe de seu sentido e dever.

3.1 As condições para a educação intercultural

Os limites impostos pela dogmática ao ensino do Direito precisam ser superados, para tanto se deve buscar no diálogo intercultural (SANTOS, 2003, 1997, 1994) fomentar a crítica social, a partir de aportes que permitam uma postura emancipatória. Esta potencializando a compreensão da rede jurídica subjacente ao desenvolvimento de temas interdisciplinares, bem como a ampliação do diálogo crítico entre Direito e sociedade. O marco teórico delineado no primeiro capítulo indica que o ensino do Direito necessita buscar na compreensão do multiculturalismo e do reconhecimento político do *outro* em sua alteridade, condições para formar intérpretes do Direito que saibam guiar-se frente aos desafios sócio-culturais

(WARAT, 2003; SIDEKUM, 2003; TOURAINÉ, 2006; TAYLOR, 1998, SANTOS, 2003; CANCLINI, 2000; MORIN, 2003).

Em relação à legislação pertinente à adequação do ensino do Direito as novas demandas de sociedades multiculturais, como a Resolução 09/2004, percebe-se que esta estabelece preceitos que uma vez implementados na prática acadêmica, proporcionarão uma educação intercultural, promovendo uma formação humanística. Ressalte-se que, nas palavras de Melo Filho (1996), as reformas necessitam estar fundamentadas na mudança de comportamento e mentalidade daqueles envolvidos com o mundo do Direito, pois a história dos cursos jurídicos já mostrou que não adiantam reformas no papel, as portarias, leis e resoluções são letras mortas se não houver, concomitantemente, uma mudança de atitudes,

a nova formatação do currículo jurídico é apenas medida instrumental que deve levar à revisão da própria mentalidade dos professores na apreensão e transmissão das transformações da ordem jurídica, induzindo a uma didática que converta o aluno de espectador em partícipe ativo e o conduza ao conhecimento efetivo do processo de formação e aplicação do Direito em uma era de dominante mutação sócio-econômico-política da sociedade brasileira (1996, p. 45).

Para além da influência cotidiana, a educação depara-se com professores desprestigiados socialmente, mal remunerados, obrigados a dispor seu tempo entre dois ou três empregos em prol de sua subsistência. Desmotivados, psicologicamente cansados, forçados a buscar em tempo recorde uma formação acadêmica, bem como aprender da noite para o dia a trabalhar com novas tecnologias, que lhes impõem a absorção de novos conceitos. Da mesma forma, convivem com alunos desmotivados, concomitantemente trabalhadores, alunos e pais de família, preocupados mais com a obtenção do diploma³⁷ do que com a construção de conhecimentos. São alunos refratários às técnicas pedagógicas que importam em mobilização, pensamento autônomo e esforço investigativo, inseridos em um mundo tecnológico e informacional ao extremo e que vêem seu professor mais como um prestador de serviços assalariado do que como um profissional intelectualizado. Extremos que para se encontrarem, necessitam de um mediador (FINCATO, 2003).

E é essa postura do novo professor, exercitando a mediação pedagógica que ressalta Fincato,

³⁷ Demo explica “que mais importante que conseguir um diploma, é mantê-lo vivo; diante de um mundo composto de novos desafios a cada dia, é mister encontrar meios para dar conta deles, no mesmo ritmo” (1996, p. 277).

(...) aquele que professa as boas novas, as quais hoje apenas domina, porque chegou antes. É aquele sujeito que sabe orientar o caminho de seu aluno, mas que também está disposto a aprender com ele, ciente de que seus conhecimentos são limitados e de que não é o dono da verdade. O professor do novo tempo é comprometido com a Instituição de Ensino e com sua profissão, disposto a dialogar com os pares e a ensinar um Direito que busca na realidade seus fundamentos e seu destino (2003, p. 311).

Perceber a postura do professor³⁸ que exercita a mediação pedagógica importa também no conhecimento do perfil do novo intérprete do Direito que vai informar qualquer proposta de reforma do ensino superior.

Um passo importante para o ensino do Direito e, conseqüentemente, da formação geral, humanística e axiológica dos intérpretes do Direito, foi justamente a Resolução 09/2004, do MEC, que fixa as diretrizes do Curso de Direito. Esta Resolução reforça a necessidade de tornar a pesquisa um eixo fundamental na formação profissional. É preciso formar profissionais com uma base teórica consistente, mas, sobretudo, capazes de aprender rapidamente, em virtude das mudanças do Direito e da ocupação de novos espaços de trabalho.

À medida que se analisa o ensino do Direito chega-se à conclusão de que se tem que provocar uma mudança pedagógica nos Cursos de Direito, buscando na pedagogia as orientações da prática educativa.

Esclarece Mazzilli (1994), o real papel da pedagogia: “A pedagogia tem um papel que lhe é próprio: a orientação da prática educativa, articulando o aporte das diferentes ciências que estudam a Educação”. A formação pedagógica é uma âncora que apóia o trabalho docente, visando a melhoria do ensino do Direito nas universidades.

A universidade e os professores precisam mudar. À medida que não mais é possível reproduzir o paradigma tradicional de ensino (professor transmite o conhecimento, e o aluno decora aquilo que o professor transmitiu; há uma relação de superioridade do professor em relação ao aluno), sob pena de que a universidade seja substituída definitivamente por outras

³⁸ Interessante o que coloca Pedro Demo (1996, p. 285) quando enfoca que, no caso do professor universitário, seria excelente se já houvesse uma valorização séria da atualização do professor, assim se pronuncia: Futuramente as universidades não de considerar a atualização permanente mais decisiva do que o diploma. A rigor, nenhum curso se conclui. Sendo o conhecimento o que mais inova a realidade, é também aquilo que mais depressa envelhece. Esse tipo de renovação pode ser feito pela via da educação a distância, bem como pela volta à vida acadêmica periódica e sistematicamente.

instâncias de formação que estão presentes na sociedade contemporânea, como a Internet que traz consigo uma nova e diferenciada modalidade de educação.

A formação pode estar passando com facilidade pelo desafio da quantidade no Brasil, mas sofre reprovação no teste de qualidade, à medida que o aproveitamento dos alunos do Curso de Direito demonstra muita complexidade, revelando falhas na formação destes, mas também uma falha no processo de ensino e aprendizagem, especificadamente no que se refere ao tipo de didática do professor. Fica visível a preocupação dos alunos de Direito com as lacunas apontadas, dificilmente terão preparo e capacidade para ingressar no mercado de trabalho. Frente às dificuldades, o que se pode fazer para melhorar esse quadro de formação? O próprio problema traz, contudo, em si sua solução. É hora da universidade preocupar-se com o projeto pedagógico dos Cursos de Direito, investindo na elevação da qualidade, ampliando as oportunidades de aperfeiçoamento dos professores e oferecer-lhes melhores condições de trabalho.

Notadamente, há que se repensar a formação dos intérpretes do Direito, neste momento, uma condição imposta às universidades pela área pedagógica, que hoje é imperiosa, pois sem considerar a articulação das ciências e a reflexão, não se alcança o real objetivo dos cursos de graduação, que é preparar os alunos de forma que saiam da universidade com uma qualificação e formação adequadas.

Para perspectivar a formação de profissionais, Schön, citado por Alarcão, tentou penetrar na compreensão da própria atividade profissional, este autor esclarece

Apesar da evolução científica e tecnológica de nossos dias – ou talvez por causa dela –, constata-se, na sociedade actual, uma crise de confiança nos profissionais recém-formados, como se a formação que lhes é dada de pouco lhes servisse para resolver os problemas com que se deparam. Na opinião de Schön, há razões para isso pois a formação a que são submetidos nas universidades é inadequada. Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias que o pensamento racionalista técnico lhes ensinou; por vezes em vão. A crença cega no valor dessas estratégias não os deixa ver, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõem, a solução para os problemas. Sentem-se então perdidos e impotentes para os resolver. É a síndrome de se sentir atirado às feras, numa situação de salve-se quem puder ou de toque viola quem tiver unhas para a tocar. (...) E isto acontece

porque não fomos capazes de os preparar para lidar com situações novas, ambíguas, confusas, para as quais nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares (2000, p. 13-14).

Assim, a reforma pedagógica do Curso de Direito é fundamental à organização de uma estrutura eficiente do ensino do Direito, pois somente os professores e os alunos, através de pesquisas, saberão que posturas tomar frente aos desafios que a realidade os impõem. Isto é colocado nas palavras de Adeodato, citado por Albuquerque :

(...) não é possível docência de qualidade, não é possível um bom professor sem pesquisa. E não apenas o estudo individual que alguns poucos abnegados exercitam no isolamento de suas bibliotecas particulares, mas sim a pesquisa institucionalizada, o trabalho conjunto, a pesquisa-ensino (2003).

Evidencia Freire, que o professor deve estar preparado para ler constantemente o contexto:

Devo estar atento à leitura que fazem da minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou se uma retirada da sala. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. (...) enquanto presença não posso ser uma *omissão* mas um sujeito de *opções* (1998, p. 109). (grifos originais)

Assim, a partir de uma leitura crítica de Freire (1998), torna-se imprescindível a transfiguração por aquele professor que se comprometa com as conquistas populares, sai a campo para verificar os conflitos sociais existentes, acredita na pluralidade jurídica vigente na sociedade e na alternatividade como instrumento de mudança da velha didática; utilizando-se de um leque de estratégias didáticas para melhorar sua docência, em uma verdadeira experiencição dialógica entre alunos e professores.

É através da busca de novas concepções de atuação frente às dificuldades e adversidades, e da ousadia que se formará um profissional com capacidade de filtrar o conhecimento, de forma crítica, revendo postulados e inverdades do mundo moderno. As estratégias didáticas constituem-se o núcleo principal como veículo de transformação e de melhoria do ensino, a partir de critérios pré-estabelecidos.

O Direito é uma ciência cada vez mais multicultural, que merece especial atenção para então se ter clareza acerca de algumas questões que vêm se estabelecendo ultimamente

sobre este tema e ilustrar algumas de suas possíveis implicações e aplicações, sendo uma delas a visão renovada de uma adequação do ensino do Direito, menos restringida.

Essencialmente, entende-se que para trabalhar com uma temática tão proeminente, tem-se que ter em conta outras tradições jurídicas que não só a ocidental, tendo em vista que os temas que trata o ensino do Direito tem que, na atualidade, revisar-se e ampliar-se, bem como as regras jurídicas, visto que há muito que aprender com a adoção de uma perspectiva mundial. De fato, esta perspectiva ainda é limitada, em certo sentido, pois reflete prejuízos e conhecimentos limitados da visão ocidental do Direito.

De maneira evidente, o ensino do Direito adequado a um currículo multiculturalista, baseado nas idéias de tolerância, respeito e convivência harmonioso entre as culturas é um avanço para a difusão dos conhecimentos, assim como uma análise crítica do próprio Direito. O estudo acadêmico do Direito é uma parte do ensino do Direito que trata a difusão do conhecimento e a análise crítica, o qual inclui conhecimentos, experiência e fundamento de seus temas e de seu funcionamento. A teoria e os estudos jurídicos tende a avançar no conhecimento do Direito desde uma perspectiva mundial ou transnacional e, de forma indireta, quais as implicações de tais perspectivas para o ensino do Direito.

Defende Twining que,

Neste momento da história, a maior parte das práticas jurídicas internacionais e transnacionais estão bastante especializadas. Por um lado, poucos estudantes de direito e estudiosos do direito podem centrar-se exclusivamente em uma única área de competências; por outro, estamos muito longe de uma situação na qual a educação jurídica básica pode orientar-se de forma razoável para a formação de juristas mundiais, euro-juristas ou, nem sequer, especialistas em direito internacional. Uma disciplina cosmopolita não obriga a abandonar o conhecimento local. Mas, os estudantes de direito podem sair beneficiados quando se lhes mostram perspectivas amplas e deixam-lhes conscientes dos diferentes níveis de ordenamentos jurídicos e suas diversas interações (2005, p. 564)³⁹.

Trata-se de ter em mente que a forma em que se institucionaliza o ensino do Direito varia dependendo da época, lugar e tradição, o que também ocorre com o Direito dada sua

³⁹ No original: “En este momento de la historia, la mayoría de las prácticas jurídicas internacionales y transnacionales están bastante especializadas. Por un lado, pocos estudiantes de derecho y estudiosos del derecho pueden centrarse exclusivamente en un único ámbito de competencias; por otro estamos bastante lejos de una situación en la que la educación jurídica básica pueda orientarse de forma razonable a la formación de juristas mundiales, euro-juristas o, ni siquiera, especialistas en derecho internacional. Una disciplina cosmopolita no obliga a abandonar el conocimiento local. Pero, los estudiantes de derecho pueden salir beneficiados cuando se les muestran perspectivas amplias y se los hace conscientes de los diferentes niveles de ordenamientos jurídicos y sus diferentes interacciones”.

conjuntura histórica, pois se observa que não existe um núcleo central ou uma essência dos temas que tratam as disciplinas dos conhecimentos jurídicos, que não podem ser vistas de forma isolada. Defende-se, frente ao multiculturalismo, uma interpretação ampla e plural dos temas jurídicos, pois se se adota uma perspectiva mundial e um período de tempo extenso, também há um risco de simplificar, mas se pode diferenciar tendências e implicações gerais na cultura acadêmica ocidental do Direito que estão frente à globalização que coloca em tela continuamente temas jurídicos.

Pode-se afirmar que antes e durante o século XX, a cultura acadêmica ocidental do Direito centrou-se no Estado-nação e a ser secular, positivista, de cima para baixo, norte-centro, pouco empírica e universalista em relação com a moral. É certo que todas essas generalizações são muito superficiais e sempre há exceções, mas nenhuma delas passou inadvertida dentro da tradição jurídica ocidental, e os temas que giram em torno a elas constituem grande parte dos temas de discussão do ensino do Direito ocidental moderna. Inclusive as concepções mais fechadas do ensino do Direito reconhecem que há alguns temas centrais que se compartilham com outras disciplinas, como por exemplo, tudo o relacionado com a justiça e os direitos é compartilhado com a Ética, a Teoria Política, a Literatura, a Teologia, a Psicologia, a Economia e a Sociologia, entre outras.

Oliveira Junior ao destacar como o ensino do Direito deveria ser pensado e realizado para atender certas demandas, indica que,

Partindo de reflexões realizadas por Lyra Filho sobre o ensino jurídico, quando advertia sobre o Direito que se ensina errado, que poderia ser entendido tanto como uma forma errada de ensinar direito quanto como uma concepção errada do direito que se ensina, a Comissão de Ensino Jurídico – segundo José Geraldo – ao discutir a função do direito e o papel do jurista, construiu categorias a partir das quais o direito deveria ser pensado e realizado para atender certas demandas, dentre elas as seguintes:

a) demandas sociais; b) demandas dos novos sujeitos; c) demandas tecnológicas; d) demandas éticas; e) demandas técnicas; f) demandas de especialização; g) demandas de novas formas organizativas do exercício profissional; h) demandas de efetivação do acesso à justiça; i) demandas de re-fundamentação científica e de atualização de paradigmas (2005, p. 113).

A mudança de paradigmas deve ser continuamente acompanhada para que todos os indivíduos possam se posicionar e exercer seu poder de cidadania, de acordo com os princípios éticos e morais. Segundo Khun (1995), quando mudam os paradigmas, muda com

eles o próprio mundo. Ou seja, quando se é guiado por um novo paradigma, vêem-se coisas novas e diferentes olhando os mesmos pontos examinados anteriormente.

Não resta dúvida quanto à necessidade de aprimoramento contínuo dos conhecimentos do indivíduo, indiferentemente da função que ele esteja exercendo. O mundo exige profissionais cada vez mais qualificados e com habilidade de bem relacionarem-se com seus pares e ímpares. Somente os indivíduos bem preparados, que sabem transformar dados e informações em conhecimentos e com formação ética, terão condições de enfrentar os desafios e ameaças e aproveitar as oportunidades em benefício da sociedade.

A amplitude e diversidade da abrangência do ensino do Direito causa dificuldade na seleção dos temas a serem trabalhados no meio acadêmico, quando se tem propósitos específicos, pois não há um critério estabelecido de seleção. Há uma tendência a interdisciplinaridade, com autores como Platão e Aristóteles, Kant e Kelsen, Marx e Weber, Foucault, Habermas e os pós-modernos estão sendo assimilados pela tradição ocidental.

Como já foi ressaltado, o multiculturalismo visa o reconhecimento de culturas minoritárias, e nada mais atual do que inserir o Direito e o ensino nesse contexto, para, através do multiculturalismo emancipatório (SANTOS, 2003), buscar o reconhecimento do outro, aproximando as culturas e não as colocando obrigatoriamente a conviverem juntas. Mas o intérprete do Direito com a formação proposta pela Resolução 09/04, inova no sentido de que o profissional necessita atender as demandas sociais; dos novos sujeitos; tecnológicas; éticas; técnicas; de especialização; de novas formas organizativas do exercício profissional; de efetivação do acesso à justiça; de re-fundamentação científica e de atualização de paradigmas, citadas por Oliveira Junior (2005, p. 113), a partir da análise feita na obra de Lyra Filho.

Assim, é delegado ao professor de nível universitário a função de demonstrar e facilitar os meios para que o aluno possa desenvolver os seus estudos, através de referenciais teóricos adotados, pois se torna difícil avaliar o conhecimento se não se sabe como produzi-lo.

Contudo, busca-se a ruptura da visão extremamente conservadora, tradicionalista, fechada para o novo, e radicalmente exegética do ensino do Direito, a partir, de duas perspectivas que se complementam: primeira, o crescimento da percepção de que, para a compreensão do fenômeno jurídico na sociedade complexa, é indispensável o manuseio de dados que, nem sempre, podem ser captados na superfície da realidade, devendo ser interpretados de forma crítica na busca de solução para os problemas colocados pela dinâmica social. A segunda perspectiva reside na concepção de que o eixo central da formação do profissional do Direito deve ser o de sua autonomia intelectual e, neste sentido, a capacidade de produção de conhecimento científico rigoroso é indispensável. A pesquisa deve ser trazida,

assim, para o núcleo das atividades acadêmicas do ensino do Direito. Daí a inclusão da Metodologia da Pesquisa logo nos primeiros períodos, como ponto de partida de uma postura que deve acompanhar o aluno durante todo o curso.

A capacidade do aluno não se revela tanto na competência de responder as perguntas do professor, mas, sobretudo, na de elaborar as suas próprias perguntas, dúvidas e questões. Contudo, não se elaboram questões que ajudem a avançar o conhecimento sobre determinada matéria se não houver desejo, se o aluno não for curioso e se tem uma postura passiva de ir à universidade receber o conhecimento do professor, como se fosse um recipiente.

Ao se provocar a busca de correlações entre o saber escolar e o conhecimento social pode-se alcançar quando a ação pedagógica caracteriza-se como dialética, crítica e concreta, e preocupa-se em elevar a formação dos alunos a um estágio de desenvolvimento intelectual e político, em que suas potencialidades sejam respeitadas ao mesmo tempo provocadas, para que o saber transmitido e construído nos ambientes universitários sejam reveladores para a apropriação crítica da sociedade multicultural.

Afinal, a nova ação pedagógica e o conhecimento têm que ser formulados a partir da realidade sentida e vivida pelo aluno, a fim de proporcionar um complexo de saber e ações que gera um processo de fazer-pensar-fazer criador de significados e mudanças transformadoras.

Depreende-se das considerações de La Torre e Barrios (2002) que o sujeito necessita ser ativo, pensante, reflexivo, crítico e interativo, pois há um razoável consenso hoje em torno de proposições construtivistas: o papel ativo do sujeito na aprendizagem escolar, a aprendizagem interdisciplinar, o desenvolvimento de competências do pensar, a interligação das várias culturas que perpassam a escola. A pedagogia estaria empenhada na formação de sujeitos pensantes e críticos, implicando estratégias interdisciplinares de ensino para desenvolver competências do pensar e do pensar sobre o pensar.

A maioria dos Cursos de Direito, ainda que diante de um novo currículo, interdisciplinar, ligado às realidades sociais político-econômicas, não possuem a adequada qualificação profissional para uma aplicação interpretativa dessas transformações societais para o mundo do Direito. A maioria dos professores de Direito ainda são extremamente conservadores, tradicionalistas, fechados para o novo, e radicalmente exegéticos. Eles não se dão conta que estão em plena era tecnológica, do acesso rápido a informação, há novos rumos metodológicos para romper com uma classificação de personagens que atuam no cenário da universidade e dos conhecimentos e valores que ela promove.

Na opinião de Schön, citado por Alarcão,

(...) os actuais currículos são currículos normativos. Apresentam primeiro a ciência de base, em seguida a ciência aplicada e finalmente um estágio em que se presume que os alunos apliquem aos problemas do dia-a-dia profissional as técnicas que resultam das investigações em ciência aplicada. Neste tipo de currículo há uma hierarquia de conhecimentos, assumindo o conhecimento básico, teórico, proposicional, declarativo, um lugar de privilégio. Considera-se também que a capacidade de resolver os problemas profissionais assenta na selecção das técnicas que melhor se adaptam a uma determinada situação. Educa-se com base na convicção de que é possível encontrar na ciência e na técnica uma solução correcta para cada caso; considera-se que a verdade é objectiva, única, reside nos factos e dispensa interpretação pessoal que destes fazem os sujeitos envolvidos nas situações reais que, acentua, são situações problemáticas (2000, p. 22).

A mensagem que Schön, citado por Alarcão, defende é “que, ao reverem os seus currículos, as escolas [Instituições de Ensino Superior] que formam profissionais devem incluir uma forte componente de prática acompanhada de reflexão que ajude os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição” (2000, p. 26).

3.1.1 Da memorização do saber repassado à produção reflexiva sobre o saber

O modelo dogmático, predominante na aula expositiva tradicional, tem a inteligência associada à memorização, em que o trabalho do professor é voltado à explanação do conteúdo e à preocupação em manter a atenção do aluno. A exposição é a razão principal neste processo de ensino. Assim, o dogmatismo, presente tanto na vertente jusnaturalista quanto juspositivista, entende o saber jurídico como algo pronto, a ser repassado dos professores aos alunos no período em que estão na universidade. Pelo juspositivismo, ainda predominante, “os institutos jurídicos não são apresentados com referência aos problemas concretos que os geraram, mas como soluções definitivas em conformidade com leis vigentes”, e, com o tempo, pois para Faria “a ausência de raciocínio crítico e problematizante termina por cristalizar e esclerosar um conhecimento jurídico setorizado em múltiplas áreas de especialização, impedindo por completo sua adaptação às novas exigências sociais” (1993, p. 21).

O ensino de um saber reflexivo implica em que se busque criar ambientes e métodos em que se produza conhecimento através da interpretação da realidade e argumentação fundamentada, pois ensinar o Direito vai além de proferir lições repetitivas, deve-se buscar despertar para a consciência jurídica através do senso crítico, formando, assim, construtores do Direito e não meros operadores da lei. O Direito passa, dessa forma, a ser instrumento de resgate da cidadania a serviço da democracia e não meio de manutenção da ordem vigente, a defender os interesses da classe dominante (RODRIGUES, 1993).

Saviani, explica o que é reflexão, podendo-se dizer que é não aceitar o que é transmitido, mas pensar detidamente sobre esse algo:

E o que significa reflexão? A palavra nos vem do verbo latino *'reflectere'* que significa 'voltar atrás'. É, pois, um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. (...) Este é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado (1981).

A formação há de subsidiar o egresso com ferramentas para atuar de modo criativo e autônomo, atuando como sujeito histórico em sociedades multiculturais, capaz de articular informações e construir o saber jurídico, as normas, a sociedade e um novo Estado. Nas palavras de Nalini:

(...) o operador do Direito, chamado a fazer incidir a norma no mundo real, deve ser fruto de uma formação consistente. O sistema de memorização do Direito Positivo codificado, mediante preleções a cargo de docentes desestimulados, mal remunerados e com interesse voltado a outras ocupações, em definitivo, não está funcionando. O bacharel no próximo milênio há de ser uma criatura essencialmente ética; atenta a cada fato da realidade; consciente da necessidade de enfrentar questões que não são explicadas pelos códigos; chamada a ouvir, a conciliar, a aproximar partes antagônicas, a cooperar com a realidade concreta do justo. Se não dispuser de talento para descobrir-se protagonista de uma nova cena jurídica, há de lhe ser propiciada a habilitação para enfrentar o desafio (1997, p. 113).

O aluno tem a responsabilidade unicamente de deter aquilo que o professor, tido como única fonte de saber repassa em sala. Segundo Reboul, citado por Anastasiou e Alves, há

inclusive uma assimilação da estrutura pensante do professor de um modo quase automático, sem a reconstrução pelo próprio aluno, sinal claro da reprodução alienante no espaço acadêmico:

O aluno registra palavras ou fórmulas sem compreendê-las. Repete-as simplesmente para conseguir boas classificações ou para agradar ao professor (...); habitua-se a crer que existe uma “língua do professor”, que tem de aceitar sem a compreender, um pouco como a missa em latim. (...) O verbalismo, estende-se até às matemáticas; pode-se passar a vida inteira sem saber por que é que se faz um transporte numa operação; aprendeu-se mas não se compreendeu; contenta-se em saber aplicar uma fórmula mágica (2003, p. 13).

Torna-se, assim, justificável que apontamentos de aula, muitas vezes copiados dos colegas mais atentos, adquiram um significado maior que livros e outras fontes midiáticas. As carteiras dispostas de certa maneira, bem como a avaliação, visam a reforçar a centralidade no professor, impedindo que estes fujam aos padrões previamente pensados como corretos. Esta forma encontra suas raízes ainda no modelo jesuítico, em que os três passos básicos para uma aula eram: exposição do conteúdo pelo professor; levantamento de dúvidas pelos alunos, e exercícios para fixação da matéria a ser memorizada para a prova.

Sobre as falhas deste modelo, escreve Vasconcellos:

Basicamente, então, poderíamos dizer que o grande problema da metodologia expositiva, *do ponto de vista pedagógico*, é seu alto risco de não aprendizagem, justamente em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento, ou seja, o grau de probabilidade de interação é muito baixo. (...) *Do ponto de vista político*, o grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem passivo, não crítico, bem como o papel que desempenha como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seus usos pela escola (1992, p. 30). (grifos originais)

Para Masetto (2003), estudioso do campo educacional, para fugir ao método que visa à reprodução do conhecimento transmitido pelo professor e a ser memorizado pelo aluno, há que se substituir o paradigma reinante que dá grande ênfase ao ensino por outro paradigma que dê ênfase à aprendizagem. O que observa Masetto (2003) é que por aprendizagem deve-se entender o desenvolvimento de um universitário nos diversos aspectos de sua personalidade, o que inclui:

- a) Desenvolvimento de suas capacidades intelectuais (que incluem as capacidades de pensar, de raciocinar, de refletir, de buscar informações, de analisar, de criticar, de argumentar, de dar significado pessoal às novas informações adquiridas, de relacioná-las, de pesquisar e de produzir conhecimento, o que, de alguma forma, se identifica com o desenvolvimento da visão crítica);
- b) Desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais;
- c) Desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional (2003, p. 81-82).

A aprendizagem, neste novo paradigma, coloca o aluno no centro que, em contato com os outros e com o mundo, é capaz de buscar as informações, trabalhá-las, produzir conhecimento, mudar atitudes e adquirir valores. Ainda segundo Masetto:

A aprendizagem universitária pressupõe, por parte do aluno, aquisição e domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas de forma crítica. Iniciativa para buscar informações, relacioná-las, conhecer e analisar várias teorias e autores sobre determinado assunto, compará-las, discutir sua aplicação em situações reais com as possíveis conseqüências para a população, do ponto de vista ambiental, ecológico, social, político e econômico. Faz parte desta aprendizagem adquirir progressiva autonomia na aquisição de conhecimentos ulteriores, desenvolvendo sua capacidade de reflexão e a valorização de uma formação continuada, que se inicia já na universidade e se prolongará por toda sua vida (2003, p. 85).

Conforme Masetto (2003, p. 88), é importante que a aprendizagem seja significativa e busque envolver a pessoa como um todo: idéias, inteligência, sentimentos, cultura, profissão, sociedade. Este processo exigirá: que o novo se faça a partir do universo experimentado; que o professor utilize estratégias de motivação para despertar o interesse pelo novo; o incentivo à formulação de questões em classe; que se coloque o aluno em contato com situações concretas; que o aluno possa fazer transferências do que aprendeu. O aluno deve ter a oportunidade de refletir sobre sua própria experiência de aprender, identificar os procedimentos necessários para aprender, suas melhores opções, suas potencialidades e suas limitações.

A construção de um pensamento crítico passaria pela sistematização de processos de pensamento ao se trabalhar com o conhecimento, colocando em ação diferentes operações encadeadas e em crescente complexidade, de modo intencional.

Duarte contrapondo às duas visões da realidade, dogmática e crítica, expõe uma síntese que traduz a oposição que se pretende travar:

A reflexão sobre a atividade do aluno no processo ensino/aprendizagem leva-nos, assim, a duas epistemologias contrastantes. Uma é a epistemologia da certeza, de base dogmática-expositiva, de um saber transmitido ou “doado” ao aluno. Outra é a epistemologia da curiosidade, sugerida por Torres (...) No ponto de vista do professor, relembro de cor dois postulados da ação pedagógica evocados por Torres (...): o professor é investigador da sala de aula; o professor é militante da justiça social. Ora, uma atitude crítica do professor em relação ao saber e à sociedade não deixará de ter reflexos nas atitudes do aluno. Trata-se, assim, de dois postulados claramente articulados com uma pedagogia que procure concretizar, a curto e a longo prazo, nos alunos, os objetivos de produção de saberes e da transformação social (2003, p. 120).

Com base nos modos de trabalho pedagógico de Lesne, Duarte chega a propor tarefas do professor em aula, de modo a formar o aluno dentro deste modelo crítico:

Fase 1: Propor objetivos e explicar aos alunos os procedimentos da pesquisa.

Fase 2: Descrever a situação problemática à turma, utilizando o meio mais adequado.

Fase 3: Estimular (“encorajar”, no original) os alunos a proporem questões acerca da situação problemática, com o objetivo de os ajudar a obter informação (“dados”, no original) para a pesquisa.

Fase 4: Estimular os alunos a proporem “explicações” para a situação problemática.

Fase 5: Estimular os alunos a pensarem sobre os seus processos de pensamento e sobre o processo de pesquisa (2003, p. 117).

Enfim, o método para a construção de um pensamento crítico, que se oponha a percepção dogmática da realidade, é realizado através de um refletir sistemático que consiste em um constante rever, retomar, construir, tantas vezes quanto necessário à compreensão. A fim de que se estimulem as operações de pensamento, capazes de produzir essa reflexão, o professor deve intencionalmente desafiar seus alunos na direção da construção de um pensamento capaz de efetuar mais e melhor essas operações mentais. Conhecer alguns dos comportamentos que dificultam os processos de pensamento mais complexos também deve ser objeto de cuidado por parte dos professores.

O pensamento crítico, segundo Perini pode ser definido como

aquele que desenvolveu a *habilidade de pensar racionalmente* sobre a linguagem e a *lógica argumentativa em contextos concretos* com o intuito de, a partir desta *reflexão, direcionar melhor suas ações e crenças numa sociedade que preza o autoconhecimento e a*

pluralidade de idéias bem fundamentadas. Ou ainda, a capacidade de se posicionar criticamente frente à informação, refletindo sobre suas próprias crenças, pensamentos e decisões (2003, p. 04). (grifos originais)

Adaptar o ensino do Direito à realidade social, de modo a incitar o pensamento crítico nos intérpretes do Direito é necessário, pois como afirma Bonfim,

(...) o Direito ministrado nos estabelecimentos de ensino é imobilista, e, por isso mesmo, resiste às mudanças sociais e econômicas, com estas se conflitando. É evidente seu atraso em relação às ciências em geral e, em particular, às ciências sociais. (...) os conhecimentos ministrados nos cursos jurídicos, pelo seu caráter, em geral, abstrato, conduzem os alunos à alienação, o faz com que, ao ingressarem na vida profissional, surpreendam-se com a realidade com que se defrontam. Despreparados, não sabem se expressar, nem articular, em sua maioria, de forma inteligível, a pretensão que desejam formular em Juízo. Porque nunca foram persuadidos a adquirir o gosto e o hábito pela leitura, não sabem escrever corretamente. Por falta de conhecimento da realidade e ausência do senso crítico, decepcionam-se, por igual, com a Justiça, porque não imaginavam que esta possuísse os mesmos defeitos e virtudes, os mesmos acertos e erros de todas as instituições humanas (1996, p. 81).

As Instituições de Ensino Superior devem propiciar a construção do pensamento crítico-reflexivo na relação entre professor e aluno, aquele conduzindo este para dentro de operações mentais diversas e mais complexas que o estágio inicial em que se encontrava, permitindo que desenvolva capacidades que oportunizem refletir e pensar o saber recebido, tornando o professor um mediador compromissado em formar um ambiente vivo, no qual os alunos sejam capazes de usar as informações disponibilizadas pela sociedade multicultural de modo a transformá-las em conhecimento válido, articulado e individualizado.

3.2 Um novo modelo na legislação de ensino: a formação básica, humanística e axiológica

Além das modificações na legislação sobre o ensino superior como um todo que incidem especificamente sobre o currículo e a forma como se organiza o ensino do Direito, percebe-se que a proliferação dos Cursos de Direito, já iniciada na ditadura militar e expandindo-se de forma absurda nos governos seguintes, sem um controle efetivo, fez com

que os principais interessados pelo ensino do Direito sentissem a necessidade de readequar os cursos as novas demandas sociais sem que se perdesse a qualidade. Ao lado da discussão constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), pauta-se na exigência de um conhecimento que desenvolva a cidadania e o pleno desenvolvimento humano, mostrando-se clara no que diz respeito ao ensino superior e à superação do modelo de ensino baseado na memorização, quando em seu Capítulo IV, Da Educação Superior, enuncia, no artigo 43, inciso I, que cabe a educação superior “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”, demonstrando a preocupação com um estudo que se baseie em uma formação crítica e reflexiva dos alunos.

A crescente instituição de um novo paradigma e de um pensamento progressista para o ensino superior que busca formar o aluno desenvolvendo nele o pensamento crítico coincide com o retorno à ênfase dada às disciplinas de formação humanística, a inclusão de um ciclo inicial e o aumento de matérias que compõe o eixo fundamental em Direito.

A Portaria 1.886/94, fruto da discussão de todas entidades mencionadas, traria, antes da publicação da LDB, a preocupação com um curso voltado para essa formação crítica⁴⁰. Uma das modificações introduzidas pela Portaria, que particularmente interessa para este estudo é a especificação de um currículo mínimo, com ampliação da menção a disciplinas de formação básica:

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias, que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso:

I – Fundamentais: Introdução do Direito, Filosofia (geral e jurídica), Ética (geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado);

II - Profissionalizantes Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso,

⁴⁰ “Perfil e habilidades desejadas com base na Portaria 1.886/94 (...): formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais; senso ético-profissional, associado à responsabilidade social, com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade; capacidade de apreensão, transmissão crítica e criativa do Direito, aliada ao raciocínio lógico e à consciência da necessidade de permanente atualização; capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais; capacidade de desenvolver formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos; visão atualizada de mundo, em particular, consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (FERREIRA, 1993).

de acordo com suas peculiaridades e com a observância de interdisciplinaridade.

Panorama que foi reformulado com a Resolução 09/2004, pois, contemplam, tanto a Portaria 1.886/1994, quanto a Resolução 09/2004, além das disciplinas profissionais, outras, consideradas fundamentais para a estimulação da criação cultural e do desenvolvimento do espírito científico, voltando-se à preocupação metodológica eminentemente para o desenvolvimento do “pensamento reflexivo”. Dentro do próprio corpo das Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, explicita-se o propósito da formação básica: “O eixo fundamental tem por objetivo integrar o aluno no campo do Direito, sob a perspectiva de seu objeto, apontando ainda para as relações do Direito com outras áreas do saber, pertinentes à compreensão de seu método e finalidades”.

A Resolução 09/2004 do MEC, após o estudo de campo e a maior parte da pesquisa, com algumas alterações, instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e revogou a Portaria 1.886/94, convocando todos os Cursos de Direito do país a refletirem sobre seus currículos e práticas, tendo por base esta nova norma:

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 de aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Seguindo a tendência histórica, amplia as disciplinas do eixo fundamental, entendendo que elas cumprem papel fundamental na verdadeira formação do bacharel:

Art. 5º. O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I – Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II – Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além o enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza,

estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentro outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III – Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Com a Resolução 09/2004, a inclusão de um rol maior de conteúdos que escapam ao estritamente jurídico nas diretrizes curriculares implica um alargamento maior também nas perspectivas quanto à prática e metodologia do ensino, o que consolida um novo modelo de ensino, próprio para uma sólida formação geral, humanística e axiológica, assegurando capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, para uma adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica, fomentando a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica. A partir desses pressupostos legais, busca-se o rompimento com o positivismo normativista, desconstrução da idéia de que só é profissional do Direito aquele que exerce atividade tipicamente jurídica, negação da auto-suficiência do Direito, superação da concepção de que só existe educação jurídica em sala de aula e com a formação de profissionais da área jurídica com um perfil meramente dogmático.

Para aliar ensino com pesquisa deve-se considerar o aluno capaz de produzir sua própria experiência de aprendizagem, bem assim contar com um professor que tenha a capacidade de trabalhar com a dúvida, com o novo, substituindo a resposta pronta às questões dos alunos, em que ambos, professor e aluno, construam conhecimentos. Nesse sentido, a dúvida necessita ser considerada como um princípio pedagógico, uma vez que ela é a gênese da pesquisa e esta é o ponto de partida para aprender de forma inteligente.

Saliente-se que o aluno de graduação não tem a princípio um compromisso explícito com o produto de suas atividades investigativas, mas tem de viver a investigação como processo de aprendizagem para que possa tornar-se um intelectual independente, capaz de assumir atitudes científicas no seu futuro profissional. Esta marca a indissociabilidade da pesquisa e do ensino. E, para completar a trilogia ensino-pesquisa-extensão, pode-se concluir que a extensão é o princípio e pode ser epílogo do processo. Para tanto se propõe um ensino com base na leitura da prática social como inspiração primeira para a construção de dúvidas

acadêmicas, em que a análise e a investigação da realidade tornam-se matéria-prima para produção do conhecimento, automaticamente estar-se-á fazendo extensão, verdadeiramente indissociada do ensino e da pesquisa (RIBEIRO JUNIOR, 2001).

Como se percebe, há uma preocupação freqüente dos novos diplomas legais, fruto da discussão mais geral, com a formação de um profissional não mais centrada na memorização de fatos e artigos, mas em uma articulação efetiva do conhecimento adquirido com a participação social, conduzindo o aluno a um processo constante de auto-aperfeiçoamento que lhe permita agir em uma sociedade em mudança e para a mudança da sociedade.

O projeto pedagógico previsto na Resolução 09/2004, deixa claro que sua operacionalização necessita de formas de realização de interdisciplinaridade, que segundo Bastos,

(...) trata-se de desenvolver um estudo do Direito que o perceba como parte (essencial) do contexto sóciopolítico no qual se insere e ao qual se volta, com a adoção de métodos interdisciplinares de abordagem das temáticas a serem desenvolvidas, em substituição à perspectiva unidisciplinar, fragmentada e dogmática de transmissão/recepção de conhecimentos pré-fabricados (2000, p. 111).

Embora a idéia de uma formação básica ou fundamental venha ganhando densidade nas diretrizes e nos currículos de cada Instituição de Ensino Superior, redefinindo, no plano legal, uma fase com nova concepção, é certo que a simples mudança no quadro legal não provoca uma mudança necessária na cultura jurídica e na metodologia empregada na maior parte dos cursos de Direito no país. Sobre isto se manifesta Drumond:

Não basta contudo que as Novas Diretrizes Curriculares enfatizem a importância de disciplinas de cunho sociológico e filosófico, para que os cursos adquiram, de um momento para outro, um novo perfil. Se tais disciplinas forem ministradas de forma conservadora, sem um enfoque crítico que estabeleça sua conexão com as demais disciplinas do currículo, bem como com as questões sócio-políticas e econômicas atuais, elas não representarão nenhum avanço na reformulação dos cursos jurídicos. (...) Como bem observou Horácio Wanderley Rodrigues, estas disciplinas 'não são críticas por si mesmas'. Elas requerem, para serem críticas, uma postura também crítica do professor. Não basta criar uma série de novas disciplinas. É necessário possuir um corpo docente qualificado e reparado para ministrá-las (2003, p. 4).

Em relação à Resolução 09/2004, afirma Bertaso,

(...) adveio a Resolução 09 de 29 de setembro de 2004, da Câmara de Educação Superior do CNE/MEC, para consolidar as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de graduação em Direito, e vieram para superar a “rigidez” da Portaria 1886/94, a qual introduziu a idéia de conteúdo mínimo e currículo mínimo. Para efeito, o conteúdo mínimo transpassaria a questão regional ou local, operando a formação indispensável às diversas profissões jurídicas que “podem ser exercidas em qualquer região do país, aplicando-se o mesmo Direito”, de modo que se justifica um núcleo mínimo de conteúdos estruturantes do ensino do Direito brasileiro, deixando a cada coletividade a configuração dos conteúdos e atividades específicas, os quais dariam conta de responder as expectativas do meio (2006, p. 109).

Para compreender tais alterações interessante a diferenciação entre currículo mínimo e conteúdo mínimo trazida por Bertaso, que ao mencionar Netto Lobo, assim explica: “Currículo mínimo é o conjunto de disciplinas que deve estar obrigatoriamente contemplado no currículo pleno de cada curso. Conteúdo mínimo, ao contrário, define o núcleo comum de matérias dos cursos jurídicos, independentemente das disciplinas” (2006, p. 132).

Ocorre que somente apresentar um currículo mínimo para os Cursos de Direito, é modificar os nomes das disciplinas, criar novas disciplinas ou extinguir antigas, aumentar ou diminuir a carga horária total do curso, mas não atacar o problema pela raiz. Neste ponto uma crítica pertinente é que o problema do ensino do Direito brasileiro não é só curricular, muitos outros fatores levam a conclusão de que existe uma péssima qualidade de ensino no país; é necessário que também se faça, principalmente, uma mudança de atitudes por parte dos professores, dirigentes de instituições de ensino e Governo Federal, aliada a uma revisão nas condições de trabalho, de métodos de ensino e, até mesmo da atual estrutura curricular, que há pouco entrou em vigor, mas que deve ser analisada em conjunto com uma nova metodologia, para que possa se falar em uma melhora no ensino do Direito (RAMOS, 1998).

Não foram poucas as tentativas de se modificar o ensino do Direito desde o início no Brasil. No entanto, a simples edição de legislações não resolveu o problema, pois permanecem os déficits de investimentos, de estrutura, de organização, e todos os fatores políticos, ideológicos, institucionais, metodológicos e econômicos que interferem no aprendizado.

Diante de um novo currículo, interdisciplinar, ligado às realidades sociais político-econômicas, assim corrobora a afirmação de Bertaso,

É desse modo que se pode afirmar que a Resolução 09 sinaliza para um curso de Direito de modelo epistemológico mais definido e adequado à forma de sociedades complexas que convivem com um quadro jurídico também complexificado, como é o caso brasileiro. Tal documento indica as Diretrizes (e um rol de conteúdos mínimos), funcionando como balizadores para a confecção do plano político-pedagógico dos cursos de Direito, para conformar aquelas habilidades e competências indispensáveis à prática futura do profissional do Direito. Por um lado, tais expectativas normativas se confirmam da interpretação da LDB e, por outro, atendem às sugestões provindas da sociedade acadêmica, em especial aqueles ligados ao ensino do Direito (2006, p. 109-110).

Essas mudanças, por sua vez, como ressalta Arnoldi (2003), não alcançaram os objetivos propostos. Primeiramente, porque os docentes continuaram arraigados ao sistema dogmático-positivista, não se esforçando para mudar seu comportamento. Em segundo lugar, porque os escassos investimentos destinados à reciclagem profissional, aliada a baixa remuneração que percebem, não lhes permitem dedicar mais tempo à prática do magistério, como seria o desejável. O que se percebe é que a mudança curricular é insuficiente se os principais agentes do processo, professores e alunos, não estiverem dispostos a transformar o seu contexto, constituindo intérpretes do Direito mais críticos, cientes e reformuladores da própria realidade. A partir da crença de que a verdadeira modificação ocorre internamente, como concepção dos sujeitos que participam do processo pedagógico, através de novas práticas e de uma nova cultura universitária.

Os novos critérios trazidos pela legislação falam das questões sociais, culturais e locais, e isso enseja atender a questão multicultural. Para tanto, o ensino do Direito precisa focar-se na diversidade, a partir do currículo mínimo. Ensino para sociedades multiculturais significa efetivar o direito à diferença, não somente ressaltar a igualdade e a qualidade exigida pelo mercado.

3.2.1 Concordância com os objetivos do perfil do formando

O objetivos da legislação (LDB e Resolução 09/2004) quanto ao perfil do aluno estão de acordo com o que a sociedade e os professores esperam do intérprete do Direito. Quanto ao perfil desejado, o Curso de Direito deverá oportunizar ao aluno *uma sólida formação geral, humanística e axiológica, com a capacidade de análise, domínio e articulação de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização*

dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e 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 (Resolução 09/2004).

A idéia de uma *formação geral, humanística e axiológica* está de acordo com o que se espera com as disciplinas do eixo de formação fundamental que objetiva integrar o aluno na realidade, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, entendendo-se que não basta aos alunos uma simples formação técnica jurídica, mas que suas disciplinas são necessárias para ampliar a visão dos juristas, dando-lhe uma formação completa, em que o fenômeno jurídico se encontra em interdependência com outros campos das ciências humanas. Atacam-se, sobretudo, com esta noção, o tecnicismo educacional, o purismo kelseniano e a fragmentação que isola o conhecimento jurídico das demais ciências. Demonstra-se a conformidade com o paradigma atual pedagógico dos Cursos de Direito, crítico-reflexivo, que busca, através da introdução de disciplinas fundamentais nos currículos mínimos de Direito, fazer com que esses cursos também se preocupem mais com a formação cultural além da estritamente técnico-profissional.

Maior destaque pode ser atribuído ao fato de também se tratar de um conceito bastante geral. Uma vez que formação humanística e os elementos que a determinam têm a vantagem de ampliar o jurídico ao trazer elementos de outras ciências, humanas ou não, garantindo assim um enfoque menos reduzido e parcial do fenômeno. A compreensão do todo pode trazer uma melhor compreensão da parte e, neste sentido, o conhecimento sobre outras ciências pode ser extremamente positivo, ou mesmo necessário, para se entender o próprio conhecimento jurídico.

Esta questão de uma formação em seu sentido pleno coincide também com a idéia sobre a necessidade de se propiciar uma verdadeira formação que não se reduza ao ensino, mas incorpore todos os aspectos relacionados à existência do sujeito, só possível mediante a pesquisa e a extensão, entendida aquela como a capacidade de reflexão e produção sobre o saber, e esta como a capacidade de entrar em contato e enfrentar os problemas colocados pela realidade.

Dúvidas não há de que Curso de Direito ao abranger outras ciências humanas está buscando envolver o aluno em contextos que não simplesmente os profissionais, mas culturais, éticos, familiares, religiosos, ideológicos e políticos. A formação que está centrada apenas no professor, no meio ou no aluno, não é formação. Deve, sim, englobar os vários aspectos e ainda tomar em conta o contexto que os influenciou e influencia, sua história e

sociologia. E nada melhor para inserir o aluno em seu contexto do que estas disciplinas, como Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. O intérprete do Direito tem obrigatoriamente de possuir cultura e conhecer Filosofia, Sociologia, Economia para poder compreender o fenômeno social e econômico que refletirá no fenômeno jurídico. De forma pontual, desenvolver a percepção social e análise de cenários.

Portanto, a formação geral e humanística é aquela que não se centra apenas sobre o fenômeno jurídico entendendo-o enquanto realidade apartada do todo social, mas aquela que permite abordar o Direito a partir de vários pontos de vista, inserindo-o no contexto mais geral e aproximando-se mais do fenômeno concreto. Tais perspectivas identificam-se com as críticas feitas ao tecnicismo e ao modelo predominantemente descontextualizado, devendo voltar-se novamente à sociedade e a uma educação que busque ser mais pluralista, democrática e antidogmática.

Com destaque, o perfil que se pretende do intérprete do Direito, em tais diretrizes, depende de uma formação interdisciplinar, em oposição à formação puramente técnica de terceiro grau, dogmática e positivista, ou ainda, que a legislação definiu um perfil de egresso dos Cursos de Direito no qual alia o saber técnico ao humanístico, trazendo uma formação mais holística do que antes ocorria, quando a formação priorizava apenas o conhecimento técnico.

Aqui se encerram novamente críticas à visão fragmentada do Direito, dogmática e tecnicista. Essa formação mais holística aproxima-se ao que já se apontava no modelo que se constitui como crítica ao cartesianismo e ao positivismo, e a fragmentação do saber e falta de inserção do jurídico no mundo concreto deles decorrentes.

Quanto à categoria *capacidade de análise e domínio e articulação de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais*, que reúne termos como capacidade de argumentação, persuasão e raciocínio jurídico, encerra o hábito que se procura inculcar no aluno no novo contexto social multicultural, em que a análise e articulação das informações e a argumentação são tão importantes quanto o ato de se comunicar. O conhecimento ou argumento não pode ser aceito sem ser questionado quanto a sua veracidade e validade, e nem a opinião exposta sem devida concatenação lógica que lhe garanta um mínimo de plausibilidade.

A formação em Direito deve ser cuidadosa na inserção dessa nova forma de pensar, de perceber, apropriar-se e de agir, mais ligada às demandas do concreto, mais reflexiva e criativa quanto ao saber, mais ativa e intersubjetiva. Esta mudança que visa mudar

internamente o agente em sua forma de pensar e agir sobre o real gera melhores alunos, e conseqüentemente melhores profissionais e cidadãos, capazes de se apropriar do saber de modo mais crítico, reflexivo e comprometido.

Possui visão crítica aquele que desenvolveu a habilidade de pensar racionalmente sobre a linguagem e a lógica argumentativa em contextos concretos com o intuito de, a partir desta reflexão, direcionar melhor suas ações e crenças em uma sociedade que preza o autoconhecimento e a pluralidade de idéias bem fundamentadas. Ou ainda, a capacidade de se posicionar criticamente frente à informação, refletindo sobre suas próprias crenças, pensamentos e decisões.

Outra categoria a ser abrangida pelo perfil do formando é a *postura reflexiva e a visão crítica*. Um pensamento voltado a uma postura de releitura do social e da inserção do fenômeno jurídico neste social, que busque não perpetuar a ordem injusta e imoral com que muitas vezes se depara, mas, ao contrário, questionar e readequar qualquer saber obtido a partir de um ponto de vista novo, que se aproprie do antigo e ao mesmo tempo renove na medida exata de cada um. A produção de conhecimento voltada às necessidades sociais integraria um projeto de Instituições de Ensino Superior autônomas, no intuito de reforçar as instituições democráticas do Brasil e retirá-la, aos poucos, do subdesenvolvimento. Defende Schön, citado por Alarcão, que,

(...) a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. É esta, segundo ele, a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam (2000, p. 11).

Além disso, o crítico, sob outra perspectiva, complementar, aproxima-se mais de uma postura filosófica que age contra o dogmatismo, o ceticismo incrédulo, e o relativismo total, e busca a partir da reflexão e do desenvolvimento das operações intelectuais atingir níveis mais elevados de compreensão da realidade.

Então, a postura reflexiva e a visão crítica pode ser vista como um ataque ao ensino dogmático, ou seja, a aceitação imediata de qualquer saber, implicando em uma intervenção do aluno para a apropriação de qualquer saber, tendo por base o seu desenvolvimento e o seu entorno social, muito mais próximo das posturas progressistas da educação. Não basta que o aluno assimile o conhecimento dado, memorizando-o e repetindo-o em provas segundo a racionalidade do professor, conforme expuseram Anastasiou e Alves (2003), mas é necessário

que aquele se coloque enquanto parte do processo de aprendizado e discuta com o saber ensinado, a fim de que novo saber seja construído em sua mente. Segundo as autoras, o processo de reflexão mediatiza a apreensão da realidade.

Percebe-se a preocupação da nova sistemática do ensino do Direito com um perfil que englobe, entre outras, a capacidade de análise crítica, habilidade de negociação e potencial para a aprendizagem autônoma. Ainda no quadro de competências e habilidades, reforça-se a necessidade de superação do paradigma baseado na repetição e na leitura acrítica de códigos, destacando a necessidade de se estimular a capacidade de articulação, compreensão, interpretação, valoração, argumentação e reflexão; enfim, a necessidade de propiciar um ambiente em que se desenvolva o raciocínio jurídico ligado aos fatos sociais em que o direito é gerado e à realidade atual⁴¹.

A categoria interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais guarda uma menção clara de ataque ao positivismo em todas as ciências humanas e sociais. Se o positivismo pregava a neutralidade do sujeito frente à realidade a ser conhecida, resultando desta atitude um saber que se constituiria em fato ou lei, passível de única interpretação, quando a legislação e teoria mencionam a possibilidade de interpretação e valorização dos fenômenos está devolvendo ao sujeito concreto a viabilidade de se construir conhecimento de forma original e limitada por suas condicionantes sócio-históricas. A pouca menção à categoria justifica-se pela polissemia dada à visão crítica que já engloba, em vários sentidos, uma oposição à formação positivista e reducionista tradicional.

A nova legislação que estabelece o perfil esperado para o aluno de Direito, apesar de repetir uma série de termos, desfaz-se destes em prol da idéia de *exercício da Ciência do Direito e prestação da justiça*. Com efeito, o que se espera dessa formação é que ela não apenas prepare indivíduos para uma sociedade multicultural, mas concomitantemente para uma profissão e, principalmente, para si mesmos, no seu desenvolvimento pessoal.

⁴¹ Competências e Habilidades (Resolução 09/2004): Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Quando se fala em qualificação para o trabalho há que se atentar para a seguinte observação: verifica-se que na prática, a estrutura curricular dos Cursos de Direito está mais voltada a formarem advogados. E o destino da maioria NÃO é o de se tornarem advogados. Observa-se um repensar quanto à razão da própria existência do Curso de Direito e o seu objetivo final. As mudanças sociais dos últimos tempos, bem como a dinamicidade e complexidade das sociedades multiculturais levam à necessidade de uma *redefinição do profissional de Direito*. Este deve estar habilitado a uma efetiva intervenção na sociedade, atuando de forma crítica e comprometida.

Percebem-se aqui diferenças quanto ao papel do intérprete do Direito e diferenças quanto ao papel da própria Instituição de Ensino Superior que deve assumir na sociedade, a partir de professores e alunos, suas funções históricas e atuais. Isto também só parece ser possível se ocorrer a superação da concepção de que só existe educação jurídica em sala de aula.

Ao se destacar a cidadania, está-se dando prioridade à formação de agentes sociais do Direito, que englobam os aspectos anteriores, preocupados com os rumos democráticos da sociedade e do país. O *desenvolvimento da cidadania*, outra categoria do perfil do intérprete do Direito, complementa as análises anteriores. Percebe-se que o objetivo da legislação é formar o profissional de Direito cidadão. Esse objetivo está presente na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases e na Resolução 09/2004 do MEC, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares.

O profissional que não for acima de tudo cidadão não se enquadra no perfil do intérprete do Direito, e buscar este maior nível, que implica uma atuação efetiva, política e moral sobre o seu entorno, é um dos motivos predominantes da existência de matérias não essencialmente técnicas. Impossível atuar sobre o que não se conhece da mesma forma que ser um cidadão em seu sentido máximo sem algum conhecimento da sociedade, do Estado e de seus elementos. A noção de cidadania busca reunir uma espécie de comportamento esperado do sujeito frente à realidade e ao outro, um objetivo que se justifica pela evolução das Instituições de Ensino Superior com o surgimento dos Estados Nacionais, colocando estas instituições e a profissão daqueles que nela se formam a serviço do Estado e da sociedade. Quando se tratou da mudança cultural jurídico-acadêmica que resultou no novo quadro legal, na República e no caso específico do ensino superior em Direito, apontou-se a necessidade de constituição dessa nova prática, mais democrática, que, enfim, engloba boa parte do que se tem por construção do pensamento crítico no aluno.

A democracia engloba a disputa plural e compreensiva de idéias e a capacidade individual de persuasão com argumentação fundamentada em uma realidade concreta em prol do coletivo. Quando se fala dentro da filosofia em um paradigma da comunicação ou na educação de um paradigma dialógico, dialético ou interacionista, está-se falando, enfim, em trabalhar na construção de práticas democráticas em sala de aula, na relação que se estabelece entre professor e aluno. Esta aula dialogada, tão desejada por teóricos, não se tem uma estrutura que permita ao professor ter uma localização física na qual os alunos possam com maior freqüência ter contatos, pois o modelo de ensino com aulas ‘coimbrãs’ dificulta o processo de interagir que facilitaria o aprendizado.

A *capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica* está diretamente relacionada com a concepção ativa do processo de ensino e aprendizagem e, infelizmente, ainda não são freqüentes no ensino superior. Muitos professores ainda não percebem o caráter essencial que tem o contato entre alunos para sua formação e enxergam a formação como algo que se dá apenas na dupla via professor-aluno e aluno-professor, quando não só na primeira, esquecendo-se da formação que possa existir na relação aluno-aluno e que favorece o processo de construção dialética do conhecimento.

A menção ao diálogo como forma de estabelecer um melhor contato entre as pessoas, proporcionado também pelo trabalho em equipe, é constante na literatura e parece ser a melhor forma de se trabalhar com as diferenças que existem entre as pessoas, tanto pelo aprimoramento da capacidade de comunicação e argumentação fundamentada quanto pela possibilidade de compreensão da realidade alheia e da própria, a partir daquela. Não só as posturas mais progressistas na educação, como as de Freire (1998), mas também as mais antigas, baseadas no modelo jesuítico, apresentam a livre colocação de questões e o diálogo como uma forma adequada de aprendizado, algo que pode ser incentivado pelo maior trabalho em equipe.

O *trabalho em equipe* permite amainar o individualismo e o egocentrismo, ensina a lidar com as diferenças culturais, bem como a trabalhar com uma verdade que se aproxime mais do pluralismo e do rigor argumentativo. O pluralismo como nova perspectiva também é mencionado por Wolkmer (2001).

O *enfoque cultural* presente na legislação, credita a este a importância crucial para a construção de um mundo mais democrático. Sendo o multiculturalismo tema central no mundo de hoje, devendo ser descrito tanto na exigência do respeito à igualdade, quanto às diferenças culturais. Mesmo que a ênfase seja para a democracia e não para o trabalho em equipe, entende-se que este é uma espécie de *modus operandi* daquela. Ao se entender que a

Instituição de Ensino Superior é um espaço de discussão e de se perceber a igualdade e as diferenças entre os indivíduos, está-se privilegiando a construção de um paradigma mais democrático para a educação superior, que busca construir um hábito cidadão no aluno, uma formação crítica capaz de lhe dar subsídios para atuar devidamente no mundo.

A *autonomia e dinamicidade na aprendizagem*, são essenciais como contraponto necessário com o trabalho em equipe. Como se torna cada vez mais impossível se passar nos ambientes de sala todo o saber necessário para que a pessoa se sinta confortavelmente capaz de se desenvolver no trabalho e em sociedade, é necessário que o professor entregue acima de tudo ao aluno esta segurança e autonomia para aprender, desenvolvendo no aluno o raciocínio jurídico e a habilidade para lidar com qualquer contexto que se apresente de forma criativa, original e dinâmica, reconhecendo que depende principalmente dele a capacidade de buscar soluções, resolver problemas e agir criativamente e responsabilmente frente ao que lhe é apresentado.

Para Cardoso et al.,

Para além da defesa da autonomia como atributo indispensável do cidadão, há que salientar que a própria autonomia deverá estar ligada ao próprio processo de aprendizagem, pois que será difícil o indivíduo regular-se pela sua própria vontade se essa dimensão nunca tiver sido valorizada e estimulada ao longo do processo de desenvolvimento pessoal. Por essa razão a actual Reforma do Sistema Educativo pressupõe a adoção de “metodologias centradas no aluno, sujeito da construção do seu saber, atribuindo ao professor um papel orientador e mediador das aprendizagens a realizar” (2000, p. 72). (grifos originais)

O termo *aprendizagem*, utilizado na lei quando trata do perfil do formando em Direito, que compõe a categoria em análise, é também analisado por Masetto (2003), que o define como o “desenvolvimento de uma pessoa, no nosso caso, de um universitário nos diversos aspectos de sua personalidade”, o que inclui desenvolvimento de suas capacidades intelectuais; desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais; e desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional.

Se a construção do pensamento crítico passa por todas essas habilidades, e há menção a diversas delas pelo professor deduz-se que há uma concordância dele com os objetivos legais e com o paradigma educacional emergente.

Outra categoria pouco mencionada que não consta no perfil do aluno mas está indicada na Resolução 09/2004, a *interdisciplinaridade* também é essencial na formação de

qualquer intérprete do Direito. Em que se busca o papel das disciplinas ditas propedêuticas –, a exigir uma formação holística, e uma compreensão do fenômeno jurídico a partir e em ligação direta com outras ciências humanas e sociais. São categorias complementares, visto que a interdisciplinaridade se contrapõe ao modelo unidisciplinar que a literatura menciona.

Endossando tais posicionamentos, Bertaso manifesta-se:

Justifica-se, assim, a preocupação de se conceber profissionais “adaptáveis e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento solidário, revelando adequado raciocínio jurídico, postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística”, compreensivos da dinâmica social em toda a sua complexidade; profissionais capazes de interpretar os sinais no/do mundo da vida. De modo que o curso de graduação de bacharelado em Direito não ficaria restrito à necessária formação de uma profissão, mas viabilizar-se-ia como patamar inicial de um continuado processo de inserção científico-tecnológico, sem perder a noção do conhecimento jurídico em sua especificidade (2006, p. 111). (grifos originais)

Não parece fazer sentido que o ensino do Direito em universidades brasileiras permaneça aferrado a concepções forjadas no século XIX e mantenha um currículo preponderantemente fechado, organizado conceitualmente com base em noções metafísicas e dogmáticas como a “Teoria Geral do Direito” e seus desdobramentos.

O momento atual, de transição, é importante na história da humanidade, com as mudanças acontecendo de forma rápida e profunda. As crises eclodem e esses instantes de conflito estão se materializando porque a sociedade está querendo mudar, e os fatos estão a exigir essa mudança. Ocorre que a legislação e o modelo tradicional de sociedade, de governo, de Estado, não estão acompanhando, de forma satisfatória, essas mudanças. A sociedade já reage, para fazer com que as leis e o ordenamento jurídico sejam compatíveis com essas mutações, mas o que ainda é pouco significativo.

Essa preocupação atinge todos os setores. Na educação, em especial, já é visível a revisão de conceitos, a derrubada de paradigmas e a busca de novos caminhos, na perspectiva de alcançar a pessoa humana em sua plenitude. Mas não basta apenas informar, é necessário, acima de tudo, formar o aluno, prepará-lo para o exercício pleno da cidadania, além da qualidade profissional, conhecendo e cultivando os valores humanos em toda a sua essência. A universidade que todos querem tem nos valores humanos uma dimensão fundamental. Cada instituição deve agregar ao seu papel pedagógico a obrigação de formar cidadãos críticos.

Configurando-se como refúgio de valores, ela poderá oferecer aos alunos algo mais que um diploma e habilidades profissionais.

Uma nova educação, que leve em conta os quatro pilares do Relatório Delors (1996) e os sete saberes pensados por Edgar Morin (1998), tornou-se imprescindível para que o século XXI avance em direção à universalização da cidadania. De acordo com a UNESCO, essas idéias devem ser exaustivamente debatidas por todos os que têm responsabilidade na formulação e execução de política educacional. No contexto desse debate, deve assumir papel instigador e propulsor a universidade, que continua a ser um local privilegiado para o confronto de idéias e a indicação de caminhos e alternativas.

É importante registrar que o ensino do Direito tem evoluído. Sua proposta pedagógica, essencialmente dogmática, conservadora e positivista, tem assumido uma nova postura, incorporando novos valores e oferecendo, ao aluno, uma visão mais abrangente do mundo. A preocupação agora não se limita a formar a elite da burocracia nacional, mas em instrumentalizar o novo profissional para as diversas áreas do Direito. O Direito e a ciência que o estuda têm vindo a enfrentar, tanto no plano histórico quanto no epistemológico, o fenômeno da emergência dos chamados “novos direitos” ou “direitos de nova geração”, o que exige por parte dos cultores da ciência jurídica uma ampla reflexão acerca da natureza de tais direitos e de suas perspectivas claramente publicísticas e interdisciplinares.

Tal significa dizer que o futuro do Direito parece projetar-se mesmo na direção de uma dimensão pública e transindividual. A emergência em profusão dos direitos difusos, coletivos e sociais, no final do século XX e início do século XXI, é a prova mais evidente de que o Direito, que no seu nascedouro e nas suas raízes romanísticas surgiu com caráter exclusivamente privado, caminha hoje, a passos largos, para a sua decidida publicização. Portanto, a formação do intérprete do Direito, para estabelecer uma adequada sintonia com os novos rumos do Direito, vai exigir um *ethos* cultural humanístico, crítico e interdisciplinar, com certa ênfase no ensino e na prática dos direitos de nova geração.

Com efeito, no século XXI, quando os chamados conflitos de massa, em torno, por exemplo, de questões agrárias, ambientais, urbanísticas, de cidadania e do consumidor, estão a exigir soluções adequadas e duradouras, impõe-se à cultura jurídica a necessidade de proporcionar uma formação interdisciplinar e humanística aos intérpretes do Direito, por intermédio de uma ciência verdadeiramente capaz de compreender os novos rumos da realidade, compreendendo também a necessidade de se construir uma sociedade assentada em valores humanos autênticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu vislumbrar os desafios do ensino do Direito em sociedades multiculturais, demonstrando falhas e sugerindo uma adequação do ensino do Direito à realidade como resposta às demandas sociais e culturais presentes, assim como o destaque que passa a ser dado ao intérprete do Direito, haja vista que não é mais possível a simples subsunção do fato à norma, porque nem o fato é unicamente um fato e nem a norma é puramente a lei. Foi verificado que o Direito se modifica e/ou modifica a sociedade em que está inserido e que pode receber interpretações das mais diversas, motivadas atualmente pela globalização econômica, social, política e cultural.

Essa dinâmica coloca em evidência que as Instituições de Ensino Superior devem oferecer uma formação que capacite o intérprete do Direito a integrar, interpretar e aplicar a lei ligada às questões sociais, culturais e políticas, cuja manifestação deverá ocorrer em seu meio.

Tratou-se de uma pesquisa que traduz as inquietações levantadas pelas sociedades multiculturais, projetando um cenário propenso para se pesquisar a dimensão e repercussão dos desafios que as sociedades multiculturais implicam para o ensino do Direito. Esta é pautada pela ousadia e curiosidade científica, no sentido de esclarecer fatos que no decorrer da pesquisa descobriram-se com interpretações verossímeis da realidade que circunda atores – intérpretes do mundo jurídico – conjugados entre a contemporaneidade e as conjecturas e possibilidades de uma incessante luta pela melhoria da qualidade do ensino do Direito. Iniciou-se aqui a proposta nos moldes metodológicos de uma investigação científica sobre diferentes discursos, que permitiram reflexões mencionadas nos capítulos.

O retrato fático exposto colocou em foco que a obediência incontestável à lei, a crença na neutralidade do Direito, a subsunção da legitimidade à legalidade, a interpretação mecanicista-formal e a importância do dogmatismo não são mais os pilares do ensino do Direito que se almeja para a formação de intérpretes do Direito. A partir do choque com a realidade aliado a outras constatações percebe-se que o Direito não consegue mais trazer as respostas necessárias para algumas demandas da sociedade.

A teoria crítica do Direito que se tem como alternativa ao positivismo não se deve restringir a teorizar, ou simplesmente criticar o Direito posto, mas se deve buscar um Direito que na prática corresponda ao que socialmente se almeja. Somente com a construção de uma teoria crítica do Direito capaz de alterar a realidade social mediante a interação com a esfera

política é possível acreditar na efetivação da dignidade da pessoa humana e de outras garantias constitucionais previstas, mas não atingidas pela Ciência do Direito.

Tal proposição significa dizer que o futuro do Direito parece projetar-se na direção de uma dimensão pública e transindividual, à medida que a emergência em profusão dos direitos difusos, coletivos e sociais, no final do século XX e início do século XXI, é a prova mais evidente de que o Direito, que no seu nascedouro e nas suas raízes romanísticas surgiu com caráter exclusivamente privado, caminha hoje, a passos largos, para a sua decidida publicização. Até mesmo o Direito privado vem estabelecendo cada vez mais uma intensa interdisciplinaridade com os diversos ramos do Direito público.

O Direito como instrumento de emancipação denuncia o dogmatismo e a episteme positivista, sob o fundamento de que o conhecimento não se pode reduzir ao modelo preconizado pela razão instrumental moderna. O que é fundamental destacar é que o Direito em uma perspectiva crítica e como espaço de luta, não se limita a criticar o Direito instituído meramente na teoria, mas busca construir uma teoria jurídica crítica que resgata a dimensão política do Direito a fim de concretizar as demandas sociais, culturais, dos novos sujeitos, tecnológicas, éticas, técnicas, de especialização, de novas formas organizativas do exercício profissional, de efetivação do acesso à justiça, de re-fundamentação científica e de atualização de paradigmas; as garantias constitucionais e a dignidade da pessoa humana. Dessa forma, a teoria e os estudos jurídicos tendem a avançar no conhecimento do Direito desde uma perspectiva mundial ou transnacional e, de forma indireta, quais as implicações de tais perspectivas para o ensino do Direito, apontando para a existência de um paradigma crítico do Direito, aquele que se opõe à antiga forma de se pensar a Ciência do Direito.

Dessas inquietações surge um novo pensamento jurídico, a partir das quais se evidencia que Direito pode e mesmo deve caminhar junto com os demais sistemas sociais, entre eles a política, a ciência e a tecnologia, a religião, para que vinculem e respeitem os anseios das práticas sociais. Ocorre que a formação oferecida nas Instituições de Ensino Superior permanece, ainda, vinculada a um ensino sistemático das normas jurídicas, de cunho positivista, distanciando Direito e sociedade.

Mister se faz mencionar nessa pesquisa, que o descompasso do Direito com a realidade multicultural, provoca leituras ineficientes da realidade, e que a legislação acerca dos Cursos de Direito, principalmente a Resolução 09/2004 trouxe uma nova perspectiva para as Instituições de Ensino Superior, ao traçar possíveis caminhos na busca de uma formação humanística e completa do futuro profissional do Direito, não formando apenas aquele operador do Direito, tecnicista e preparado somente para o litígio processual.

O verdadeiro Direito está além das regras postas, ele é encontrado nas entrelinhas, na compreensão sublinear dos textos legais e do cotidiano social, está sim, imbricado com as questões culturais, políticas, econômicas da sociedade que pretende ordenar, é um organismo vivo, aberto e polissêmico. O que implica um profissional com formação compatível com essa natureza.

Tomar em consideração as noções básicas apresentadas a respeito do ensino do Direito que se tem apresentado como um ensino insatisfatório, tanto para os alunos, como para os professores e para a própria sociedade, que anseia por profissionais mais competentes e comprometidos com a realidade brasileira, é indispensável um esforço comum para a melhoria dos mesmos. Com a Resolução 09/2004 vislumbra-se, no tocante à legislação referente ao ensino do Direito, indispensáveis disposições que devem ser cumpridas para que sua principal finalidade (elevação da qualidade do ensino do Direito) seja alcançada. Sabe-se, pelo estudo dos Cursos de Direito, que reformas curriculares, por si só, não trazem mudança alguma na prática.

Reconhece-se que o ensino do Direito passa por uma crise, devido à clássica visão do Direito pautada em uma sociedade de cunho normativista exacerbado, prevalecendo a codificação, através de normas de aplicação genérica e abstrata. Neste contexto, o ensino dispensado pelos Cursos de Direito, forma apenas operadores dos códigos, não correspondendo aos anseios sociais. Identificaram-se alguns fatores que ocasionaram a crise no ensino do Direito, dentre as quais a ingerência estatal nos domínios econômico, social e cultural, aumentando as dificuldades de o Direito resolver satisfatoriamente os conflitos que se demonstram com características além de transindividuais, transnacionais.

Surge, então, o questionamento: como é possível o diálogo intercultural a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito da Resolução 09/2004, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, visando uma formação geral, humanística e axiológica do intérprete do Direito, assim como a superação dos desafios impostos pelas sociedades multiculturais?

É explícito que as reformas necessitam estar fundamentadas na mudança de comportamento e mentalidade daqueles envolvidos com o mundo do Direito, assim como por uma revisão reflexiva dos temas que tratam do ensino do Direito, nas regras jurídicas no campo da educação e nas diretrizes curriculares dos Cursos de Direito, na perspectiva multicultural da sociedade atual, para que se entenda a contribuição real e potencial do Direito e da teoria jurídica aos problemas do tempo atual, como a proteção dos direitos humanos, os movimentos sociais, a divisão Ocidente-Oriente e a degradação do meio ambiente. Na

abordagem destes temas, que envolvem problemas de ordem cosmopolita, devem então, as soluções também serem tratadas como de interesse de toda a humanidade.

A efetiva formação jurídica do intérprete do Direito deve ter um planejamento em que se coloque em prática as reformulações legais dos currículos jurídicos, o que pode implicar a reformulação das próprias regras de pensar a ordem jurídica e a vida social, ao contrário das reformulações curriculares de outras áreas que, normalmente, têm como objetivo, apenas, absorver novas linhas ou novas dimensões do conhecimento tecnológico e podem ter evidentes efeitos na própria forma de se criar e produzir o conhecimento. Conseqüentemente, esse tipo de estudo, o jurídico, adquire uma importância social significativa, porque, no fundo, o que se questiona não são apenas as formas de transmissão do conhecimento, mas, além disso, as formas de organização jurídica da vida social, pois, diante da constante mutação da realidade, exsurge a preocupação pedagógica de que os Cursos de Direito também estejam em permanente atualização.

Assim, o que se percebe é que se deixou de implementar no Direito novas formas de ensino, em dissonância com a complexidade das sociedades multiculturais, pois em verdade, nos Cursos de Direito, predominam aulas expositivas, voltadas a simples repetição de informações, deixando a pesquisa, que é o instrumento dinâmico de associação entre os intérpretes do Direito e o meio em que vivem, em segundo plano. Surge dessas circunstâncias a necessidade do desenvolvimento da pesquisa jurídica, da introdução do tratamento interdisciplinar dos conceitos jurídicos e de uma contextualização entre Direito e realidade.

Diante de um novo currículo, interdisciplinar, ligado às realidades sociais político-econômicas e interculturais, muitos cursos jurídicos não possuem a adequada qualificação profissional para uma aplicação interpretativa dessas transformações sociais para o mundo do Direito. Notório, pois, que a maioria dos operadores jurídicos ainda são extremamente conservadores, tradicionalistas, fechados para o novo, e radicalmente exegéticos.

Não basta que se tenham currículos modernos aptos a acompanhar a dinâmica social em que se vive. É preciso que os intérpretes do Direito optem por novas alternativas de aprendizagem, que se harmonize o ensino legalista-exegético que lhes foi imposto com o Direito humanístico e plural para que possam se adaptar aos novos tempos, ao reconhecimento de si próprio e do outro.

Não se trata aqui de entender as Instituições de Ensino Superior como sendo campos neutros e apolíticos. Trata-se sim de se questionar a intolerância que move a política acadêmica e, sobretudo, o fazer e o aprender, o teorizar e o atuar do aluno, sendo este um elemento na busca de soluções para os problemas futuros e um demandante por políticas

estatais que valorizem o ensino, a pesquisa e a extensão, através de uma educação intercultural.

Não é somente a adequação do ensino do Direito que se faz urgente e necessária para que se minimizem os problemas sociais, mas também a radical mudança de concepção dos intérpretes do Direito em afirmar que o Direito é uma mera técnica, não se podendo aceitar que se formem bacharéis voltados somente para a atividade forense, mas intérpretes do Direito com uma formação voltada para a mediação dos conflitos humanos. O meio para que se efetive essa abertura de concepção é a formação dos atuantes do Direito com ideais humanísticos e éticos em um intercâmbio constante com as demais Ciências.

E é partindo justamente dessa premissa, de formar profissionais melhores qualificados que se voltou o interesse desta dissertação. Buscou-se um repertório teórico que proporcionasse um exercício de pensamento crítico para a formação geral, humanística e axiológica dos intérpretes do Direito. O questionamento proposto no presente estudo faz parte da interrogação dirigida por uma parcela dos juristas contemporâneos. Esta interrogação questiona o papel do ensino do Direito em sociedades multiculturais; questão esta que interroga o papel social das Instituições de Ensino Superior. Especificamente em relação ao ensino do Direito, tem-se nas novas diretrizes curriculares para os Cursos de Direito o primeiro ponto aperfeiçoado, mas há muito ainda a fazer visando seu aprimoramento, porém, não basta que se tenham currículos modernos aptos a acompanhar a dinâmica social em que se vive, há que se ensejar uma formação jurídica em que o intérprete do Direito modifique e construa novas realidades, considerando o respeito à diferença, à diversidade e aos valores culturais tutelados pelo Direito.

No âmbito das sociedades multiculturais este trabalho serve à reflexão crítica a respeito do tema, demonstrando que falta ao sujeito apropriar-se das condições propiciadas pela educação e informações adequadas, capacitando-se para cumprir seu dever de atuar como agente social pela participação, conhecendo seus direitos e exigindo que sejam respeitados.

Ao estudar sobre os professores das universidades, em especial dos Cursos de Direito, percebe-se a interligação da sociedade, da educação e do Direito, sendo que os novos espaços, proporcionados pela sociedade multicultural e pela educação intercultural, são possibilidades de novas relações não hierarquizadas de ensino e aprendizagem, uma semente de um novo conhecimento e práticas jurídicas.

O resultado desta reflexão é que toda a informação é incorporada ou assimilada como instrumento para voltar a aprender e continuar criando e resolvendo problemas do aprendizado, o que significa uma formação continuada. Tal abertura, propiciada pelo

aprendizado, fomenta a dúvida ao invés das certezas. A interligação entre sociedades multiculturais e ensino do Direito pode ser vista como uma rede, onde cada ponto pode encontrar sua relação com o todo e a vida do todo flui na vida de cada ponto específico. O meio em que se insere tal rede merece o estudo do contexto. Isto tudo deve ser levado em conta quando se aborda a formação geral, humanística e axiológica do intérprete do Direito.

Decorre das indagações sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo que o indivíduo aprende a buscar a compreensão de si dentro da realidade na qual está inserido. Desse modo, a interligação da educação intercultural e do Direito para com o indivíduo, por meio de uma abordagem clara e crítica, possibilita a formação de intérpretes do Direito que se utilizando da imaginação e da criatividade podem sustentar práticas quotidianas delineadas pela reflexão e respeito dos direitos humanos.

Inovar pedagogicamente na formação de intérpretes do Direito significa explorar positivamente os desafios impostos pelas sociedades multiculturais, por meio das quais se procura adequar o ensino do Direito, visando a exigência de mais competência, agilidade, eficácia e uma mentalidade mais maleável e dinâmica do estudioso do Direito na problemática da convivência humana. Para isto, tem-se na educação intercultural o processo pelo qual se aprende uma forma de se humanizar, destarte, a sociedade multicultural através dos novos espaços simboliza a abertura ao diálogo, o que proporciona a definição do perfil do formando, com um perfil profissional que privilegia um tipo de formação multifacetada, em rede. Assim, pensa-se em uma formação inicial e continuada com vislumbre holístico, desenvolvendo a autonomia, a atitude positiva perante o trabalho em equipe e a capacidade de mediação.

No decorrer desta se percebeu uma descontextualização do Direito e que a crise do ensino do Direito não é novidade, o que significa a negação do pluralismo jurídico. Esta descontextualização refere-se, portanto, às relações conflituosas entre os diferentes contextos jurídicos marcados pela tentativa do contexto da cidadania manter-se hegemônico em relação aos demais, em razão do conhecimento que produz e da forma como esse conhecimento é produzido. À crise do ensino do Direito não há uma resposta imediata, pois se revela complexa.

A distância entre o mundo do aluno (cada vez mais restrito) e o mundo do Direito (cada vez mais distante) é eliminada (ou subestimada). Uma das possibilidades deste distanciamento deve estar no fato dos saberes dos contextos excluídos constituírem parte da realidade quotidiana, pois são saberes do senso comum. O conhecimento jurídico é construído contra essas evidências e, portanto, contra uma realidade compartilhada por todos. A

univocidade do saber jurídico - que visa não a reflexão sobre as informações, mas o seu acúmulo - acaba alienando o processo de ensino e de aprendizagem, ao invés de enriquecê-lo. O conhecimento que se conquista seria fruto da dúvida e da indagação.

A interdisciplinaridade é uma das janelas pela qual o intérprete do Direito pode olhar para a sociedade e perceber que outros saberes diferentes existem, além do Direito, e então, com eles comunicar-se. Assim, a interação entre as hipóteses visa um diálogo com o diferente, ou seja, um aprendizado significativo, coletivo e interdisciplinar. Portanto, a nova visão da formação de intérpretes do Direito oportuniza uma dinâmica que privilegia a construção individual e coletiva do conhecimento, pois a sala de aula transforma-se em um ambiente de aprendizagem diferenciado, em que professor e alunos estão em constante interação e mediação. Quando se analisa qualquer fenômeno cientificamente, deve-se fazê-lo de maneira contextualizada, inserida no cenário em que se vislumbram suas causas e reflexos. Como dita a literatura, uma leitura acrítica e isolada não possui qualquer utilidade quando posta à prova na vida real, à medida que despreza as variáveis do meio.

Certamente, o reconhecimento de que a educação e o conhecimento são as forças do desenvolvimento, aponta para a necessária capacidade dos atores sociais de conceber, elaborar e realizar um projeto próprio de desenvolvimento, aí o papel das Instituições de Ensino Superior na formação de profissionais, cuja missão essencial seria a de estabelecer as condições fundamentais do saber pensar e do saber conhecer e reconhecer, requisitos indispensáveis para que o futuro intérprete do Direito possa participar das transformações da sociedade.

A educação, como prática, precisa estar em constante abertura para a teoria e prática, porque é o vaivém entre o agir e o pensar que a dinamiza. A ênfase dada nesta pesquisa refere-se à reforma do ensino do Direito, âmbito pedagógico e o perfil do formando.

O processo educacional pressupõe um tríptico dimensionamento: a dimensão dos conteúdos, das habilidades técnicas e das relações situacionais. Para que esse processo ocorra, é imprescindível que professores e alunos se relacionem em um contexto de troca de conhecimento, expresso em conteúdos culturais mediados pelos componentes curriculares. É imprescindível que o processo de ensino e de aprendizagem se faça mediar por práticas metodológicas que permitam a interação desses conteúdos, viabilizando sua apropriação pelos sujeitos/alunos (dimensão metodológica). Também é necessário que todos os indivíduos envolvidos tenham consciência de que sua existência é marcada por peculiaridades que precisam ser levadas em conta no decorrer desse processo (dimensão das relações situacionais).

À guisa de conclusão, apresenta-se três temáticas fundamentais para se continuar repensando o campo do ensino do Direito e avançando nas pesquisas. Na perspectiva de Taylor (1998), a primeira temática versa sobre como o tema do respeito à diferença, e sua necessária articulação com o direito à igualdade, remete essencialmente a uma questão ética. Trata-se de como se considerar e relacionar-se com o outro, o diferente. Só é possível compreender quem se é à medida que se compreende o outro e percebe-se compreendido por ele. O ser humano é essencialmente relacional. A segunda temática é sobre como compreender melhor o tema da tolerância no contexto multicultural brasileiro. Esta nova conjuntura mundial, marcada pela guerra, pelo terrorismo, pelo confronto de culturas, pela intolerância com o diferente, pelo medo generalizado convida a uma reflexão sobre a possibilidade de um mundo mais justo, onde não haja conflitos motivados por disputas étnicas e religiosas. Finalmente, o que se pode concluir é que o tema da diferença trouxe para o campo da educação, em especial do ensino do Direito, um conjunto de novas e instigantes questões que não podem mais ser desconsideradas. Toda esta discussão que emerge a partir da defesa do direito à diferença e do direito à igualdade traz para as Instituições de Ensino Superior um constante desafio, pois só se aprende a descobrir e a valorizar a diversidade convivendo com pessoas diferentes, diversas, plurais. Sem dúvida, é graças à maneira de ser, pensar e agir de cada um que o mundo fica mais interessante, mais diverso, menos apático.

Frente às provocações, os Cursos de Direito, acompanhando a mudança social e legislativa, buscam essa formação, mas para que essa aconteça, é necessário um projeto pedagógico (art. 2º, §1º e 2º, art. 5º, Resolução 09/04) eficiente e eficaz para que o futuro profissional do Direito responda aos reclamos da sociedade com uma postura reflexiva (art. 3º, Resolução 09/04) e visão crítica (art. 3º, Resolução 09/04) na prestação da justiça e desenvolvimento da cidadania (art. 3º, Resolução 09/04), e que reconheça os valores e a diversidade cultural própria das sociedades atuais. Esse reconhecimento é pré-condição, na perspectiva dessa pesquisa, para que o futuro profissional solucione os conflitos culturais que estarão a desafiar o Direito no século XXI.

Na realidade não se pretendeu propor soluções, nem fazer prescrições, mas tecer algumas considerações crítico-reflexivas, de modo a mostrar o atrelamento do ensino do Direito aos desdobramentos culturais da sociedade, comprovando dessa forma as (in)suficiências deste na formação humanística de intérpretes do Direito. O ensino do Direito ao incorporar ao seu contexto a problemática dos direitos humanos e do pluralismo cultural (que ao mesmo tempo o desafia e lhe propõem soluções), evidencia que é essencial olhar de forma inovadora, despertar uma consciência jurídica em que se vai além do dogmatismo e se vê o

Direito contextualizado, em consonância com a sociedade concretamente existente, oportunizando uma suficiente formação.

A partir da análise das diretrizes curriculares referentes aos Cursos de Direito, algo complicado e nem sempre conciliável entre os doutrinadores, surgem discussões extremamente relevantes sobre essa temática, e que na medida do possível tentou-se trabalhar com o compromisso de combinar e conciliar as idéias a partir da epistemologia multicultural. Mesmo que não se apontem soluções, o reconhecimento e a análise dos fenômenos sociais é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos e enfrentá-los juridicamente, agindo sobre eles.

Em se reformulando e inovando a prática pedagógica, estar-se-á enfrentando a complexidade do processo de reforma do ensino do Direito, em que se destaca uma necessária mudança em como se ensina e se aprende, tornando professores e alunos os protagonistas principais da melhoria do ensino do Direito, e em consequência, melhorando as Instituições de Ensino Superior. Sem essa transformação as Instituições de Ensino Superior continuarão a formar profissionais despreparados, demonstrando as insuficiências do ensino do Direito. Talvez, então, ressoem com esta pesquisa bibliográfica uma ou outra possibilidade para um ensino do Direito melhor adaptado às exigências atuais. E se for mesmo assim, que esta sirva para os que nela busquem soluções.

Não se vislumbra aqui qualquer ensaio de utopia ou surrealismo jurídico, até porque o método adotado foi o de examinar as alterações concretizadas, considerando suas causas e efeitos, suas vantagens e desvantagens, embora sem perda da visão de conjunto. Na verdade buscou-se visualizar, de forma global e sistemática os fenômenos do ensino do Direito e da dinâmica social multicultural, demonstrando existirem meios capazes de resolver as falhas no ensino do Direito atual, pois, nos momentos de crise oportuniza-se também possibilidades de revitalização e por que não uma espécie de renascimento do saber na seara do ensino do Direito?

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. Qualificação profissional. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, XV, 1994, Foz do Iguaçu/PR. *Anais*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1994. p. 630.

ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. v. 1. Porto (Portugal): Porto, 2000. (Coleção CIDINE)

ALBROW, Martin. Globalization, knowledge and society. In: ALBROW, Martin; KING, Elizabeth (eds.). *Globalization, knowledge and society*. Londres: Sage Publications, 1990, p. 3-13.

ALBUQUERQUE, Antonio Armando U. do Lago. *A reforma do ensino jurídico e o papel da ordem dos advogados do Brasil*. Disponível em: <<http://www.neofito.com.br/artigos/art01/jurid105.htm>>. Acesso em: 04 jun. 2003.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. *Os primeiros anos do século XXI: o Brasil e as relações internacionais contemporâneas*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.) *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2003.

ARNOLDI, Paulo Roberto Colombo. *O ensino jurídico baseado em tarefa problema*. Disponível em: <<http://www.ipdci.org.br/revista/arquivo/013.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2003.

ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. *Ensino jurídico e sociedade: formação, trabalho e ação social*. São Paulo: Acadêmica, 1989.

BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASCH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1997, cap. 1, p. 11-71.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASCH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1997.

BERMAN, Harold J. *Direito e revolução: a formação da tradição jurídica ocidental*. Trad. Eduardo Takemi Kataoka. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. (Coleção Díke)

BERTASO, João Martins. “Mal-estares” no Direito (II). *Direitos Culturais: Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado da URI – Santo Ângelo/ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões*, Santo Ângelo, EDIURI, v. 1, n. 1, p. 107-135, dez. 2006.

BERTASO, João Martins. Cidadania e demandas de igual dignidade: dimensão de reconhecimento na diversidade cultural. In: OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de (org.). *Faces do multiculturalismo: teoria, política, direito*. Santo Ângelo: EDIURI, 2007. p. 57-83.

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

BONFIM, Benedito Calheiros. OAB – Ensino jurídico. *Revista OAB – Ensino Jurídico. Diagnóstico, perspectivas e propostas*, Brasília, Conselho Federal da OAB, p. 81-90, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. 40 ed. São Paulo: Saraiva: 2007. (Coleção Saraiva Legislação)

BRASIL. *Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 25 jun. 2008.

BRASIL. Lei n. de 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 1886, de 30 de dezembro de 1994*. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <http://www.abedi.org/gerenciador/arquivos/dto05_port_1886_94.doc>. Acesso em: 17 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2007.

CALAZA, Luciana. Analfabeto é aprovado em prova para curso de Direito. *Fantástico, Rede Globo*. Disponível em: <<http://www.consciencia.net/educacao/vestiba/analfa2.html>> Acesso em: 20 fev. 2005.

CANCLINI, Nestor. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

CAPELLA, Juan Ramón. La globalización: ante una encrucijada político-jurídica. In: ESCAMILLA, M.; SAAVEDRA, M. (eds.). *Anales de la cátedra Francisco suárez: Derecho y justicia en una sociedad global; Law and justice in a global society*. Granada,

Espana: Internacional Association for Phiposophy os Law and Social Phiposophy, p. 13-23, may. 2005.

CAPELLA, Juan Ramón. *Fruto proibido: uma aproximação histórico-teórica ao estudo do direito e do estado*. Trad. Gresielia Nunes da Rosa e Lédio Rosa de Andrade. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

CARDOSO, Ana Maria; PEIXOTO, Ana Maria; SERRANO, Maria Carmo; MOREIRA, Paulo. O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. v. 1. Porto (Portugal): Porto, 2000. (Coleção CIDINE) p. 63-88.

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio. In: CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venâncio Majer e Klauss Brandini Gerhardt. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1)

CARRION, Eduardo Kroeff Machado. Crise do direito e ensino jurídico. *Jus Navigandi*, n. 42. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=43>> Acesso em: 16 fev. 2002.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venâncio Majer e Klauss Brandini Gerhardt. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1)

CERQUEIRA, Daniel Torres de; FRAGALE FILHO, Roberto (org.). *O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. Campinas, SP: Millennium, 2007.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. *O direito e os direitos: elementos para uma crítica do direito contemporâneo*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2001.

COELHO, Luiz Fernando. *Teoria crítica do direito*. 2. ed. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1991.

COSTA, Sérgio; WERLE, Denílson Luís. Reconhecer as diferenças: liberais, comunitaristas e as relações raciais no Brasil. In: SCHERER-WARREN, Ilse et al. *Cidadania e multiculturalismo: a teoria social no Brasil*. Florianópolis: UFSC, 2000. p. 82-116

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. UNESCO: Lisboa, 1996.

DEMO, Pedro. Formação permanente de formadores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, Luis Carlos de (org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados, NUPES, 1996.

DRUMOND, Valéria Abritta Teixeira. Algumas considerações sobre o ensino jurídico no Brasil. *Revista Jurídica Virtual*. Disponível em: <http://www.newtonpaiva.br/ensino/revista_direito.asp>. Acesso em: 19 dez. 2003.

DUARTE, José B. Participação ou tédio na universidade: um modelo crítico *versus* um modelo dogmático. In: TEODORO, A; VASCONCELOS, M. L. (Org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 109-124.

DUGUIT, Leon. *Fundamentos do direito*. Rev. e Trad. Márcio Pugliesi. São Paulo: Ícone, 1996.

ESCAMILLA, M.; SAAVEDRA, M. (eds.). *Anales de la cátedra Francisco suárez: Derecho y justicia em uuma sociedad global; Law and justice in a global society*. Granada, Espana: Internacional Association for Phiposophy os Law and Social Phiposophy, mayo 2005.

FACHIN, Luiz Edson. *Teoria crítica do direito civil*. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

FACHIN, Luiz Edson. Limites e possibilidades do ensino jurídico e da pesquisa jurídica: repensando paradigmas. *Revista do Direito*, Santa Cruz do Sul, n. 13, p. 8, jan./jun. 2000.

FARALLI, Carla. *A filosofia contemporânea do direito: temas e desafios*. Trad. Candice Premaor Gullo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006. (Justiça e Direito)

FARIA, José Eduardo. A educação e os direitos humanos. In: ANNONI, Danielle (org.). *Os novos conceitos do novo direito internacional*. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2002.

FARIA, José Eduardo C. de Oliveira. Positivismo x jusnaturalismo: um falso dilema. In: SOUZA JÚNIOR, José Geraldo. *Introdução crítica ao direito*. Brasília: UnB, 1993.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FINCATO, Denise Pires. A crise do ensino jurídico: propostas de superação a partir dos cursos jurídicos. *Revista da Ajuris*, Porto Alegre, v. 30, n. 90, p. 299-312, jun. 2003.

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNON, F. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural e movimentos sociais: implicações epistemológicas e pedagógicas. *MOVER, Educação Intercultural e Movimentos Sociais*, USFC, 1999. Disponível em: <http://www.mover.ufsc.br/pdfs/FLEURI_1999_El_movimentos_sociais.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. *MOVER, Educação Intercultural e Movimentos Sociais*, USFC, 2000. Disponível em: <http://www.mover.ufsc.br/html/FLEURI_2000_Multiculturalismo_e_interculturalismo_nos_pro.htm>. Acesso em: 25 abr. 2008.

FRANCO, Manoel Antônio de O. Exame de ordem: o ensino jurídico em discussão. *O Estado do Paraná*, Curitiba, 22 mai. 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIDDENS, Anthony. *The nation-state and violence*. Cambridge: Polity Press, 1985.

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASCH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1997, cap. 2, p. 73-133.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GRAU, Eros Roberto. *O direito posto e o direito pressuposto*. 4. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. Modernidade, um projeto inacabado. Tradução Márcio Suzuki. In: ARANTES, Otilia Fiori; ARANTES, Paulo (orgs.). *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HELD, David. Los principios del orden cosmopolita. In: ESCAMILLA, M.; SAAVEDRA, M. (eds.). *Anales de la cátedra Francisco suárez: Derecho y justicia em uuma sociedad*

global; Law and justice in a global society. Granada, Espana: Internacional Association for Phiposophy os Law and Social Phiposophy, mayo 2005, p. 127-144.

HERKENHOFF, João Batista. Ensino jurídico e direito alternativo: reflexões para um debate. CARVALHO, Amílton Bueno de. (Dir.). *Revista de Direito Alternativo*, São Paulo, n. 2, Acadêmica, 1993.

HOBBSAWM, Erich. *A era dos extremos; o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, Marilda Villela. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no serviço social contemporâneo. Anais do XVIII Seminário Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, San José, Costa Rica, 12 de jul. de 2004. In: MOLINA, M. L. M. (Org.) *La cuestión social y la formación profesional en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. San José, Costa Rica: ALAETS/Espacio Ed./Escuela de Trabajo Social, 2004, p. 17-50.

IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 21, v. 8, mai./ago. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200009>. Acesso em: 14 jun. 2008.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

JORDÁN, J. A. *Propuestas de educación intercultural*. Barcelona: CEAC, 1996.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

KYMLICKA, Will. *Multicultural citizenship: a liberal theory of minirity rights*. London: Clarendon Press, 1995.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. (Antropologia Social)

LA TORRE, Saturnino de; BARRIOS, Oscar. *Curso de formação para educadores: estratégias didáticas inovadoras*. Trad. Marcelo Rafael. São Paulo: Madras, 2002.

LEÃO, Paulo Roberto Dantas de Souza. O ensino jurídico e sua aplicabilidade face à evolução do direito. *O NEÓFITO – informativo jurídico*, set. 1995.

LEHER, Roberto. Reforma universitária proposta pelo governo Lula é regressista. *Olhar Virtual*, 14 fev. 2004. Disponível em: <<http://www.consciencia.net/2004/mes/03/reforma-leher.html>>. Acesso em: 03 jan. 2005.

LEIS, Héctor Ricardo. Globalização e democracia: necessidade e oportunidade de um espaço público transnacional. In: SHERER-WARREN, Ilse et al. *Cidadania e multiculturalismo: a teoria social no Brasil*. Florianópolis: UFSC, 2000. p. 52-81

LESSA, Sérgio. Contra-revolução, trabalho, classes sociais. *Temporalis*, Brasília, ABEPSS, ano 2, n. 4, p. 75-86, 2001.

LÉVY, Pierre. *Cyberdemocratie*. Paris: Odile Jacob, 2002.

LIMA, Abili Lázaro Castro de. *Globalização econômica, política e direito: análise das mazelas causadas no plano político-jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 2002.

LINTON, Ralph. *O homem: uma introdução à antropologia*. Trad. Lavínia Vilela. 8. ed. São Paulo: Martins, 1971.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Trad. Terezinha Monteiro Deutsch. Barueri, SP: Manole, 2005.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. Três situações distintas: estágio, exame de ordem e exame de final de curso. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB (Org.). *OAB ensino jurídico: novas diretrizes curriculares*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Trad. de Ricardo Corrêa Barbosa. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2004.

LYRA FILHO, Roberto. *O que é o direito*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LYRA FILHO, Roberto. *Para um direito sem dogmas*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1980.

MAFFESOLI, Michel. O retorno das emoções sociais. Trad. Vanise Dresch. In: SCHULER, Fernando; SILVA, Juremir Machado da (orgs.). *Metamorfoses da cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 27-37.

MARQUES, Mário Osório. Os paradigmas da educação. *Revista Brasileira Est. Pedag.*, Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992.

MASETTO, Marcos. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A; VASCONCELOS, M. L. (Org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma Epistemologia da curiosidade*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 79-108.

MAURER, Béatrice. Notas sobre o respeito da dignidade da pessoa humana... ou pequena fuga incompleta em torno de um tema central. Trad. Rita Dostal Zanini. In: SARLET, Ingo Wolfgang (org.). *Dimensões da dignidade: ensaios de filosofia do direito e direito constitucional*. Trad. Ingo Wolfgang Sarlet, Pedro Scherer de Mello Aleixo e Rita Dostal Zanini. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005. cap. 3, p. 61-87.

MAZZILLI, Sueli. *A pedagogia além do discurso*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1994.

MEAD, George Herbert. *Mind, self and society*. Chicago: University of de Chicago Press, 1934.

MELO FILHO, Álvaro. Currículos Jurídicos: novas diretrizes e perspectivas. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB (Org.). *OAB ensino jurídico: novas diretrizes curriculares*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. 30. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2004.

NALINI, José Renato. Globalização e Mercosul: como preparar o bacharel. *Revista Justiça do Direito*, Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, v.11, p. 105-124,1997.

NANNI, Antonio. *L'educazione interculturale oggi in Italia*. Brescia: EMI, 1998.

OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do Direito neste início de século XXI. *Jus Navegandi*, Teresina. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=4745>>. Acesso em: 03 jan. 2005.

OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de. Repensando o ensino do Direito para sociedades multiculturais – da Pedagogia ao currículo. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, Sulina, UFRGS, v. 25, p. 109-120, dez. 2005.

PASTORINI, Alejandra. *A categoria “questão social em debate”*. *Questões da nossa época*. São Paulo: Cortez, 2004.

PERINI, Guilherme de Barros. “*Critical thinking*”: conceito e formas de desenvolvê-lo. Comunicação Oral. UFPR, 2003.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

RAMOS, Miguel Antonio Silveira. Ensino Jurídico. *Âmbito Jurídico*, set. 1998. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br/aj/ens0001.html>>. Acesso em: 16 dez. 2003.

RIBEIRO JUNIOR, João. *A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino de direito*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ROBERTSON, R. Glocalization: Time-Space and Homogeneity- Heterogeneity In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSON R. (edits.). *Global modernities*. London: Sage, 1995.

ROCHA, Leonel S. Crítica da Teoria Crítica do Direito. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, dez. 1982.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A reforma curricular nos cursos jurídicos e a portaria n.º 1.886/94 MEC. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO. *Anais*. Curitiba, UFPR, Faculdade de Direito, p.117-126, 1995.

ROSENAU, James. Governança, ordem e transformação na política mundial. In: ROSENAU, J.; CZEMPIEL. *Governança sem governo*. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. O (ab)uso da tolerância na produção de subjetividades flexíveis. In: SIDEKUM, Antônio (org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: UNIJUÍ, 2003. p. 115-171. (Coleção Ciências Sociais)

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. Porto: Afrontamento, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *LUA NOVA Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 39, CEDEC, p. 105-124, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Reinventar a Emancipação Social: Para Novos Manifestos; v. 3)

SARLET, Ingo Wolfgang (org.). *Dimensões da dignidade: ensaios de filosofia do direito e direito constitucional*. Trad. Ingo Wolfgang Sarlet, Pedro Scherer de Mello Aleixo e Rita Dostal Zanini. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 1981.

SCHERER-WARREN, Ilse, KRISCHKE, Paulo (orgs.). *Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais e a dimensão intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998. p. 31-32.

SCHERER-WARREN, Ilse. Associativismo civil e interculturalidade na sociedade global. *Revista de Educação Pública online*, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/movimentos_sociais_e_a_dimens_.html>. Acesso em: 25 abr. 2008.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCHÜLER, Fernando; SILVA, Juremir Machado da (orgs.). *Metamorfoses da cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SCHÜLER, Fernando. Metamorfoses da modernidade. In: SCHULER, Fernando; SILVA, Juremir Machado da (orgs.). *Metamorfoses da cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 11-17.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Trad. Laureano Pelegrin. Bauru (SP): EDUSC, 1999.

SIDEKUM, Antônio (org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: UNIJUÍ, 2003. (Coleção Ciências Sociais)

SILVA, Mozart Linhares da. Educação intercultural e pós-modernidade. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. III, n. 1, p. 151-163, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.unifor.br/notitia/file/148.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. O direito social e suas significações: o princípio da alteridade. In: RUBIO, David Sánchez; FLORES, Joaquín Herrera; CARVALHO, Salo de (Orgs). *Anuário ibero-americano de direitos humanos (2001/2002)*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2002. p. 365-399.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. *Hermenêutica filosófica e direito: o exemplo privilegiado da boa-fé objetiva no direito contratual*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2005.

TAYLOR, Charles. *Multiculturalisme, différence et démocratie*. Paris: Aubier, 1994.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1997.

TAYLOR, Charles. A política de reconhecimento. In: TAYLOR, Charles; APPIAH, K. Anthony. et. all. *Multiculturalismo*. Lisboa: Piaget, 1998.

TAYLOR, Charles. *The ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard University, 2000.

TEDESCHI, Losandro Antonio; RAMOS, Antonio Dari; SILVA, André Luis Freitas da; KNAPP, Cássio; FERREIRA, Bruno (orgs.). *Abordagens interculturais*. Santo Ângelo:

Núcleo de Assessoria e Estudos Interculturais – URI campus Santo Ângelo/ Porto Alegre: Martins Livreiro, 2008.

TEDESCHI, Losandro Antonio. Interculturalidade: a igualdade e a diferença em debate. In: TEDESCHI, Losandro Antonio; RAMOS, Antonio Dari; SILVA, André Luis Freitas da; KNAPP, Cássio; FERREIRA, Bruno (orgs.). *Abordagens interculturais*. Santo Ângelo: Núcleo de Assessoria e Estudos Interculturais – URI campus Santo Ângelo/ Porto Alegre: Martins Livreiro, 2008. p. 11-21.

TELLES, Vera. Questão social: afinal do que se trata? *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, SEADE, v. 10, n. 4, p. 85-95, 1996.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. Trad. Rosaura Eicheberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TOURAINE, Alain. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 2003.

TOURAINE, Alain. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Trad. Gentil Avelino Tilton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TWINING, William. Teoria general del derecho. In: ESCAMILLA, M.; SAAVEDRA, M. (eds.). *Anales de la cátedra Francisco suárez: Derecho y justicia em uuma sociedad global; Law and justice in a global society*. Granada, Espana: Internacional Association for Phiposophy os Law and Social Phiposophy, mayo 2005, p. 563-608.

VASCONCELLOS, C. dos S. Metodologia dialética em sala de aula. *Revista de Educação*, ano 21, n. 83, abril/jun. 1992.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo - 150 anos de ensino jurídico*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982. (Coleções Estudos)

VIEIRA, Liszt. *Os argonautas da cidadania*. São Paulo: Record, 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Unthinking social science*. Cambridge: Polity Press, 1991.

WARAT, Luís Alberto. O outro lado da dogmática jurídica. In: ROCHA, Leonel Severo (Org.). *Teoria do direito e do estado*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1994.

WARAT, Luís Alberto. *Educação, direitos humanos, cidadania e exclusão social: fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação*. p. 01-152, out. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/educacaodireitoshumanos.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2008.

WARAT, Luís Alberto. *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Boiteux, 2004. v. II.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. Trad. L. H. B. Hegenberg, O. S. da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1969.

WOLKMER, Antônio Carlos. *Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura do direito*. 3. ed. São Paulo: Alfa-ômega, 2001.

WOLKMER, Antônio Carlos. *Introdução ao pensamento jurídico crítico*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. A contemporaneidade e o perfil do advogado. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB (Org.). *OAB ensino jurídico - novas diretrizes curriculares*. Brasília: Printer, 1996.

AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALMEIDA JUNIOR, Fernando Frederico de. Teoria e prática no ensino jurídico: um dilema nas salas de aula. *Anuário ABEDi*, ano 2, n. 2, Florianópolis, Boiteux, 2004.

ALMOND, G. A.; VERBA, S. *The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations*. Newbury Park (California–USA): SAGE, 1989.

ALVES, Elizete Lanzoni. A docência e a interdisciplinaridade: um desafio pedagógico. In: COLAÇO, Thaís Luzia (org.). *Aprendendo a ensinar direito o direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

ALVES, José Carlos Moreira. Universidade, cultura e direito romano. *RT* 726, p. 57-70, abr. 1996.

AMARO, Chico. O neoliberalismo só quer o conhecimento rentável. *Terra Vermelha*, Londrina, n. 48, p. 3-7, abr. 2003.

ARAUJO, Pedro Henrique A. et al. *Transdisciplinaridade e a virtualização do processo de ensino e aprendizagem*. Disponível em <<http://www.ucb.br/pedagogia/Trama/transdici.htm>> Acesso em: 12 jan. 2005.

ARENDT, Hannah. *As origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de; GONÇALVES, Marcus Fabiano. *Fundamentação ética e hermenêutica – alternativas para o direito*. Florianópolis: CESUSC, 2002.

ATIENZA, Manuel. *As razões do Direito: teorias da argumentação jurídica*. Trad. Maria Cristina Guimarães Cupertino. São Paulo: Landy, 2003.

BALDI, César Augusto (coord.). *Direitos humanos e sociedade cosmopolita*. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

BARACHO, José Alfredo de Oliveira. *Teoria geral da cidadania: a plenitude da cidadania e as garantias constitucionais e processuais*. São Paulo: Saraiva, 1995.

BARRETTO, Vicente de Paulo (coord.). *Dicionário de filosofia do direito*. São Leopoldo: UNISINOS; Rio de Janeiro: Renovar, 2006a.

BARRETTO, Vicente de Paulo. Globalização, direito cosmopolítico e direitos humanos. *Direito*, Lisboa, v. 138, p. 277-294, 2006b.

BARRETTO, Vicente de Paulo. Cosmopolitismo e direitos humanos. *Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica*, v. 1, p. 411-438, 2006c.

BARRETTO, Vicente de Paulo. *Universalismo, multiculturalismo e direitos humanos*. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/globalizacao_dh/barretoglobal.html>. Acesso em: dez. 2007.

BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Encontros da UnB. Ensino Jurídico*. Brasília: UnB, 1978 – 1979, p. 73-86.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1991.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BEETHAM, David. Human Rights as a Model for Cosmopolitan Democracy. In: ARCHIBUGI, Danielle, HELD, David; KÖHLER, Martin (edits.). *Re-imagining political community*. Stanford: Stanford University Press, 1998.

BELLUZZO, Regina Celia Baptista. A educação na sociedade do conhecimento. *Educação na sociedade de informação. Módulos. serprofessoruniversitario.pro.br*. Disponível em: <<http://spu.autoupdate.com/ler.php?modulo=10&texto=501>>. Acesso em: 25 abr. 2008.

BERGESEN, Albert. The emerging science of the world-system. *International Social Science Journal*, v. XXXIV, n. 1, UNESCO, p. 23-36, 1982.

BERNARDES, Marcelo Di R. O ensino jurídico sob uma nova ótica. *Páginas de Direito*, Porto Alegre, 2005.

BERSTEIN, Serge. L'historien et la culture politique. *Vingtieme Siécle – Revue d'Histoire*, 35, 1992.

BIELEFELDT, Heiner. *Filosofia dos direitos humanos: fundamentos de um ethos de liberdade universal*. Trad. Dankwart Bernsmüller. São Leopoldo: UNISINOS, 2000. (Focus, 4)

BITTAR, Eduardo C. B. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito*. Trad. Márcio Pugliesi, Edson Bini e Carlos Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995.

BRASIL. *Lei de n. 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Instituiu o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acesso em: 17 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES n. 146, de 3 de abril de 2002*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Dança, Design, Direito, Hotelaria, Música, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES n. 67, de 11 de março de 2003*. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces067_03.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES n. 55, de 18 de fevereiro de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES n. 211, de 8 de julho de 2004*. Reconsideração do Parecer CNE/CES 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2007.

BRAVO, Maria Inês Souza; PEREIRA, Potyara (orgs.). *Política social e democracia*. São Paulo: Cortez; e Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

BRITTO, Cezar. *OAB: cursos de direito de má qualidade podem ser fechados*. Brasília: OAB, 2005.

BURUMA, Ina; MARGALIT, Avishai. *Ocidentalismo: o ocidente aos olhos de seus inimigos*. Trad. Sérgio Lopes. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BUSATO, Roberto. OAB credita reprovação recorde em exame a falência do ensino. *Fonte OAB*. Disponível em <<http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=4510>>. Acesso em 23 jun. 2005.

CANCLINI, Nestor. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, V.; Zenaide, M. (org). *Oficinas: aprendendo e ensinando direitos humanos*. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos, 1999.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. *DHnet: Rede Direitos Humanos e Cultura*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html>. Acesso em: 25 abr. 2008.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

CARLINI, Angélica Lucía. Currículo em direito: mudanças e percepções. *Anuário ABEDi*, ano 4, n. 4, Florianópolis, Boiteux, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania, estadania, consumismo: os impasses da democracia. In: FRIDMAN, Luiz Carlos (org.). *Política e cultura: século XXI*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ALERJ, 2002. p. 25-30.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Olavo de; ALVES, Alaor Caffé. Marxismo, direito e sociedade. Debate entre Olavo de Carvalho e Alaor Caffé Alves, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, *Sapientiam Autem Non Vincit Malitia, Homepage de Olavo de Carvalho*, 19 nov. 2003. Disponível em: <http://www.olavodecarvalho.org/textos/debate_usp_1.htm>. Acesso em: 25 abr. 2008.

CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela. *Desigualdade e a questão social*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

CEVASCO, Maria Elisa. Cultura: Um tópico britânico do marxismo ocidental. In: MUSSE, R.; LOUREIRO, I. M. *Capítulos do marxismo ocidental*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. Uso alternativo do direito e saber jurídico alternativo. In: ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (org.). *Lições de direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1991.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. *Temas de direito constitucional (e de teoria do direito)*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

CONSELHO FEDERAL DA OAB (Org.). *OAB ensino jurídico: diagnósticos, perspectivas e propostas*. Brasília: Printer, 1996.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *OAB. Ensino Jurídico. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993.

CORDILLO, Agustín. *El metodo en derecho: aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*. Madrid: Civitas, 1997. (Monografia Civitas)

COSTA, Sérgio. Complexidade, diversidade e democracia: alguns apontamentos conceituais e uma alusão à singularidade brasileira. In: SOUZA, Jessé (org). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática hoje*. Brasília: UnB, 2001, p. 461-476.

CUNHA, Luís Antônio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo -racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O futuro do estado*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

DAMATTA, Roberto. Cidadania: A questão da cidadania num universo relacional. In: DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua: Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991, p. 71-102.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, v. 159, ano 52, p.449-459, maio/jun. 1955.

DANTAS, San Tiago. Renovação do Direito. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Encontros da UnB. Ensino Jurídico*. Brasília: UnB, 1978 - 1979. p. 37-54.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DURAN, Ângela Aparecida da Cruz. Um novo humanismo para o atual ensino jurídico brasileiro. *Anuário ABEDi*, ano 4, n. 4, Florianópolis, Boiteux, 2006.

DWORKIN, Ronald. *O império do direito*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EHRlich, Eugen. *Fundamentos da sociologia do direito*. Trad. René Ernani Gertz. Brasília: UNB, 1986.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do welfare state. *Revista Lua Nova*, São Paulo, CEDEC, Marco Zero, n. 24, p. 85-116, 1991.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. O futuro do welfare state na nova ordem mundial. *Revista Lua Nova*, São Paulo, CEDEC, Marco Zero, n. 35, p. 73-111, 1995.

FAGUNDÉZ, Paulo Roney Ávila. *A crise do ensino jurídico*. Disponível em: <<http://www.roney.floripa.com.br/docs/crise.doc>>. Acesso em: 19 dez. 2003.

FELIX, Loussia P. Musse. Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos de Direito. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *OAB. Ensino Jurídico. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993. p. 77-84.

FERNANDES, José Ricardo Oria. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 25/26, v. 13, p. 265-276, set-92/ago-93.

FLORES, Joaquin Herrera; PRIETO, Rafael R. Hacia la nueva ciudadanía: consecuencias del uso de una metodología relacional en la reflexión sobre la democracia. *Crítica Jurídica*, n. 17, p. 301-28, ago. 2000.

FONSECA, Ricardo Marcelo. *Modernidade e contrato de trabalho – do sujeito de direito à sujeição jurídica*. São Paulo: LTr, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos e dinâmicas sociais. *Revista Teoria & Educação*, n. 5, p. 28-49, 1992.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREUND, Julien. *Sociologia de Max Weber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais de educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *A didática no ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação de trabalho pedagógico)

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, M. G. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 1999.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Trad. Atílio Brunetta. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

GRAY, John. *Falso amanhecer, os equívocos do capitalismo global*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 1999.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade. Doze lições*. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Tópicos).

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. Trad. George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002. (Humanística)

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Gaucira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

INÁCIO FILHO, Geraldo. *A monografia na universidade*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

JUNQUEIRA, Eliane. *A sociologia do direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1994.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

KELSEN, Hans. *Teoria pura do direito*. Trad. João Baptista Machado. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KYMLICKA, Will. *Contemporary political philosophy: na introduction*. New York (USA): Oxford University Press, 1990.

KYMLICKA, Will. *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós, 1996.

KYMLICKA, Will; NORMAN, Wayne. El retorno de ciudadano. Una revision de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, n. 07, p. 05-42,1997. Disponível em: <http://www.uasb.edu.bo/stsr__a_aula1/m_4/unidad1/unidad1-texto3.pdf>. Acesso em: 04 dez 2007.

LAFER, Celso. *A reconstrução do dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LARENZ, Karl. *Metodologia da ciência do direito*. Trad. José Lamego. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

LEFORT, Claude. *A invenção democrática: os limites do totalitarismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LEFORT, Claude. *Pensando o político: ensaio sobre democracia, revolução e liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEITE, Eduardo de Oliveira. *A monografia jurídica*. 5. ed. São Paulo: RT, 2001.

LEITE, Maria Cecília Lorea. *Decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003, p. 320.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, M. de Souza. Repensando política e cultura no início da República: existe uma cultura política carioca? In: BICALHO, M. F. B.; GOUVÊA, F. S. & SOIHET, R. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

MALISKA, Marcos Augusto. *Introdução à sociologia do direito de Eugen Ehrlich*. Curitiba: Juruá, 2001.

MARCUSE, Hebert. *A ideologia da sociedade industrial*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. *Práxis Dialógica e Cooperação: proposições de um novo paradigma para o ensino jurídico*. *JUSSapiens – Juristas e Educadores Associados*.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto do partido comunista*. Trad. Maria Lúcia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1997. (Prospectiva 3)

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MELLO, Cleyson M., FRAGA, Thelma. *Novos direitos: os paradigmas da pós-modernidade*. Niterói: Impetus, 2004. p. 09-10.

MELO FILHO, Álvaro. Por uma revolução no ensino jurídico. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, v. 322, ano 89, p. 9-15, abr./mai./jun. 1993.

MORAES FILHO, Evaristo de. *A transformação do Direito e a renovação do ensino jurídico*. Rio de Janeiro: 1959.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. *O direito à educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “questão social”. *Temporalis*, Brasília, ABEPSS, ano 2, n. 4, p. 41-49, 2001.

NISBET, Robert. *Os filósofos sociais: pensamento político*. Trad. Yvette Vieira Pinto de Almeida. Brasília: UnB, 1973.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: Conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PARÂMETROS PARA ANÁLISE DA QUALIDADE DOS PROJETOS DE CRIAÇÃO E RECONHECIMENTO DE CURSOS JURÍDICOS EM UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO ISOLADAS DE ENSINO – CEL. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB (Org.). *OAB ensino jurídico: diagnósticos, perspectivas e propostas*. Brasília: Printer, 1996. p. 313-316.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Estado, regulação social e controle democrático. In: BRAVO; PEREIRA (org.). *Política social e democracia*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

PEREIRA JUNIOR, Jessé Torres. *Controle judicial da administração pública: da legalidade estrita à lógica do razoável*. Belo Horizonte: Fórum, 2005.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências*. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11-22.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PLATÃO. *A república*. São Paulo: Livraria e Exposição do Livro, s.d.

POLANYI, Karl. *A grande transformação: as origens da nossa época*. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PÔRTO, Inês da Fonseca. *Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico*. Porto Alegre: S. Fabris, 2000.

RADBRUCH, Gustav. *Filosofia do direito*. Trad. Cabral de Moncada. Coimbra: Armênio Amado, 1974. (Coleção STVDIVM)

RAWLS, John. *Political liberalism*. New York: Columbia University Press, 1993.

REALE, Miguel. *Filosofia do direito*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1965.

ROCHA, Leonel Severo; SCHWARTZ, Germano; CLAM, Jean. *Introdução à teoria do sistema autopoiético do direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico no Brasil: balanço geral. novo currículo mínimo*. São Paulo: Acadêmica, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANCRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Trad. Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 37-63.

SANCRISTÁN, Gimeno. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, André Leonardo Copetti; MORAIS, José Luis Bolzan de. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da UNISINOS*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. v. I (Biblioteca Básica do Curso de Direito da UNISINOS)

SEVERINO, Antônio Joaquim. O compromisso da pós-graduação em educação com o conhecimento e com a prática na formação do professor. In: CASTRO, Amélia Domingues de, et al. *Pensando a pós-graduação em educação*. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1993. (Fórum Paulista de Pós-Graduação em Educação) cap. 2

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa na pós-graduação em educação. *Revista Eletrônica de Educação, Revista Bilíngüe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Centro de Educação e Ciências Humanas*, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=43>. Acesso em: 25 abr. 2008.

SILVA, Juremir Machado da. O fim das palavras e as palavras do fim: neomodernidade, pós-modernidade ou hipermodernidade? In: SCHULER, Fernando; SILVA, Juremir Machado da (orgs.). *Metamorfoses da cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 19-24.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, Sálvio de Figueiredo. A universidade: compromisso com a excelência e instrumento de transformação. *Revista da AJURIS*, Porto Alegre, AJURIS, ano XXVI, n. 82, tomo I, jun. de 2001.

TEUBNER, Günther. *O direito como sistema autopoietico*. Trad. José Engrácia Antunes. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.

TEUBNER, Gunther. A bukovina global sobre a emergência de um pluralismo jurídico transnacional. *Revista Impulso*, Piracicaba, p. 9-31, 2003.

THOMPSON, Edward P. *Senhores e caçadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. São Paulo, Record, 1980.

TORRES, Rosa Maria. *Educação integral no enfrentamento de iniquidades sociais*. São Paulo: Mimeo, 2005.

TOURAINÉ, Alain. *O que é democracia?* 2. ed. São Paulo: Vozes, 1996.

TOURAINÉ, Alain. *Igualdade e diversidade: o sujeito democrático*. Bauru (SP): EDUSC, 1998.

WALTZER, Michel. *Pluralisme et démocratie*. Paris: Esprit, 1997.

WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2002.

WIEACKER, Franz. *História do direito privado moderno*. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, [19].

WIEWIORKA, Michel; OHANA, Jocelyne (dir.). *La différence culturelle. Une reformulation des débats*. Paris: Balland, 2001.

ANEXOS

ANEXO I

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO GABINETE DO MINISTRO PORTARIA N.º 1.886, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1994 ⁴²

Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso das atribuições do Conselho Nacional de Educação, na forma do artigo 4.º da Medida Provisória n.º 765, de 16 de dezembro de 1994, e considerando o que foi recomendado nos Seminários Regionais e Nacional dos Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, da SESu-MEC, resolve:

Art. 1º O curso jurídico será ministrado no mínimo de 3.300 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos cinco e no máximo oito anos letivos.

Art. 2º O curso noturno, que observará o mesmo padrão de desempenho e qualidade do curso do período diurno, terá um máximo diário de quatro horas de atividades didáticas.

Art. 3º O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito.

Art. 4º Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, créditos ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno.

Art. 5º Cada curso jurídico manterá um acervo bibliográfico atualizado de no mínimo dez mil volumes de obras jurídicas e de referência às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias, que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso.

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional); Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado).

II - Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinariedade.

⁴² Publicada no DOU de 05 jan. 1995, seção 3, p. 238.

Art. 7º A prática de educação física, com predominância desportiva, observará a legislação específica.

Art. 8º A partir do 4º ano, ou do período letivo correspondente, e observado o conteúdo mínimo previsto no art. 6º, poderá o curso concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo as vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho.

Art. 9º Para conclusão do curso, será obrigatória a defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno.

Art. 10º O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total mínimo de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

§ 1º O núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá de instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

§ 2º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior.

Art. 11. As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

Art. 12. O estágio profissional de advocacia, previsto na Lei 8.906, de 04/07/1994, de caráter extracurricular, inclusive para graduados, poderá ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior, em convênio com a OAB, complementando-se a carga horária efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina.

Parágrafo único. A complementação da carga horária, no total estabelecido no convênio, será efetivada mediante atividades no próprio núcleo de prática jurídica, na Defensoria Pública, em escritórios de advocacia ou em setores jurídicos, públicos ou privados, credenciados e acompanhados pelo núcleo e pela OAB.

Art. 13. O tempo do estágio realizado em Defensoria Pública da União, do Distrito Federal ou dos Estados, na forma do artigo 145, da Lei Complementar n.º 80, de 12 de janeiro de 1994, será considerado para fins de carga horária do estágio curricular, previsto no artigo 10 desta Portaria.

Art. 14. As instituições poderão estabelecer convênios de intercâmbio dos alunos e docentes, com aproveitamento das respectivas atividades de ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica.

Art. 15. Dentro do prazo de dois anos, a contar desta data, os cursos jurídicos proverão os meios necessários ao integral cumprimento desta Portaria.

Art. 16. As diretrizes curriculares desta Portaria são obrigatórias aos novos alunos matriculados a partir de 1996 nos cursos jurídicos que, no exercício de sua autonomia, poderão aplicá-las imediatamente.

Art. 17. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as Resoluções 03/72 e 15/73 do extinto Conselho Federal de Educação.

Murílio de Avellar Hingel

ANEXO II

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR RESOLUÇÃO Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004 ⁴³

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nos 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a

⁴³ Publicação no DOU n.º 189, de 01.10.2004, Seção 1, página 17/18.

iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

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 fomenta 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.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito

Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes