

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA PAULA MARTINS HUPP

**UM PENSAMENTO “OUTRO”:
O PRONERA NO DIREITO UFPR**

CURITIBA

2019

ANA PAULA MARTINS HUPP

**UM PENSAMENTO “OUTRO”:
O PRONERA NO DIREITO UFPR**

Monografia apresentada como requisito parcial à conclusão do Curso de Direito, da Faculdade de Direito, Setor Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Prestes Pazello.

CURITIBA

2019

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA PAULA MARTINS HUPP

**UM PENSAMENTO “OUTRO”:
O PRONERA NO DIREITO UFPR**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel no Curso de direito, Setor de Ciências Jurídicas, da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

RICARDO PRESTES PAZELLO

Orientador

CELSO LUIZ LUDWIG

Primeiro membro

NAIARA ANDREOLI BITTENCOURT

Segunda membra

Curitiba, de outubro de 2019.

À Turma Nilce de Souza Magalhães.
Nossa luta também é pela memória.

AGRADECIMENTOS

*Madre terra nossa esperança
Onde a vida dá seus frutos
O teu filho vem cantar
Ser e ter o sonho por inteiro
Ser sem-terra, ser guerreiro
Com a missão de semear¹*

É semeando neste latifúndio do conhecimento que construo este trabalho de conclusão de curso. Ele é fruto de um processo de autoconhecimento e libertação, de lutas e conquistas coletivas. Não poderia assim, deixar de agradecer a quem nesta trajetória de mais de cinco anos se fez presente de diversas formas.

Digo mais de cinco anos, porque o processo da graduação não começou na faculdade, começa muito antes, em casa, na minha infância. Cresci tendo em mente que os estudos eram minha prioridade e deviam ser perseguidos. Isso tinha haver com as histórias de vida dos meus pais, e dos meus avós, e dos que vieram antes deles, que se misturaram as minhas e construíram-me em parte. Além disso, eu sabia que a educação, minha e de meus irmãos, haveria de ser pública, meus pais nunca esconderam que não teriam condições de pagar a escola e uma futura universidade.

Essas lições introjetadas na minha trajetória refletem nestas palavras que escrevo. Por isso, agradeço, com uma imensa gratidão, aos meus antepassados por me falarem do mundo muito antes de eu conhecê-lo de fato, suas vidas me ensinaram sobre injustiça, fome e violências antes de quaisquer conceitos ou teorias. Obrigada por me incentivarem aos estudos e a compreender a educação pública como minha ferramenta.

Agradeço ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, sem o qual minha comunidade não existiria e minha vivência nesta universidade não seria possível.

Agradeço às escolas por onde passei, por cultivarem em mim o prazer pelo conhecimento - à Escola Córrego do Cedro e à Escola Família Agrícola de Vinhático. Agradeço a pedagogia da alternância, os planos de estudos, aos trabalhos práticos, aos professores comprometidos com a prática da libertação, demonstrando o cuidado que tínhamos em ouvir a comunidade, os mais velhos, cuidar da escola e pensar a realidade como parte de nossa formação. Agradeço a pedagogia de Paulo Freire norteadora desta educação.

¹ Canção da terra, de “O teatro mágico.”

Outra parte do autoconhecimento e da libertação deve-se a vinda para Curitiba. Não nego que ao longo dos três primeiros anos do curso, estive em busca de mim mesma. No Espírito Santo, na minha comunidade, eu não haveria de experimentar uma realidade tão branca e rica como a que tive contato no centro de Curitiba logo que cheguei. Não tocávamos na palavra racismo na minha casa, muito menos com meus amigos ou grupos de convívio. Não que não houvesse, havia, e posso rememorar muitos exemplos. Porém, a percepção veio estando em Curitiba, primeiro pela tomada de consciência, mas esta só pôde existir através do confronto com o concreto. Andando pelo centro de Curitiba em 2015 e 2016, via-se poucos negros nas ruas (não que tenha mudado tanto). Bares, restaurantes, na universidade, no restaurante universitário. Isso deixou de ser tolerado para passar a incomodar. Onde estavam os negros? Ser a única pessoa negra em um espaço predominantemente branco, incomoda. Esse incômodo diz respeito a aspectos da infância.

Quando criança, eu era privada de muitos espaços, principalmente, espaços públicos, como a rua. Brincar na rua, meu grande desejo à época, quando não proibido, vinha com alguma situação constrangedora como ser mandada ir para casa, para “caçar alguma coisa para limpar” ou me lembrarem que “menina não pode ficar na rua,” “ainda mais com meninos”, e me mandavam novamente para casa. Casa e meu corpo foram interpretados como espaços de limitações da minha liberdade de ser e existir (a religião estava presente).

Como passava muito tempo em casa, assistir novelas, desenhos e filmes eram outros modos de entretenimento. Os romances eram os meus preferidos. Apesar disso, eu lembro com nitidez de ter a autoestima baixa, e um dos motivos era pelo fato da cor da minha pele e do meu cabelo crespo. Sentia que nunca seria escolhida pelo ator principal do romance. Eu não tinha os elementos físicos necessários. Certa vez, escrevi em um dos diários que odiava tudo em mim. Odiava meu corpo, meu cabelo, minha pele, queria ser branca, e questionava a Deus, não poucas vezes, por que não nasci bonita.

Gênero e raça experimentados por uma criança que precisou crescer e estar na faculdade para saber quem era. O patriarcado e o racismo nos formatam, determinam os lugares que devemos ocupar na relação de poder. Meu lugar não era na rua como os meninos. A casa era o meu lugar, junto com as restrições. Uma relação público e privado. Por outro lado, o racismo diz o que é belo e quem protagoniza a história, eu não tinha o perfil. Sem contar, a religião com suas dicotomias.

Essas “inseguranças” com o novo contexto social me geraram profundas crises pessoais e existenciais. Neste ponto, agradeço aos meus encontros com as mulheres negras escritoras: Angela Davis, Djamila Ribeiro, Audre Lorde, Bell Hooks, Conceição Evaristo,

Carolina de Jesus, vocês me fizeram enxergar além da minha experiência pessoal, que está é sim, uma experiência compartilhada por mulheres negras, e que nossa luta deva ser o fim da dominação e exploração de nossos corpos e mentes. Agradeço também a Cintia Ribeiro e a Isabela Cruz pelas trocas. Minha tatuagem no braço é significativa na medida em que encontro vocês nela.

Conforme venho dizendo, autoconhecimento, libertação, lutas e conquistas coletivas são elementos destes anos de graduação e desta monografia, envolvendo sujeitos que gostaria de mencionar neste momento.

Agradeço a quem esteve na luta pela implementação do Pronera na Universidade Federal do Paraná e quem nos recebeu em Curitiba logo que chegamos, seus rostos estão gravados na memória.

Agradeço aos professores e professoras que nos forneceram um pensamento crítico ao direito, e nos acompanharam de perto, nas risadas, nas trocas mútuas de aprendizados, nos muitos desafios. À coordenação da faculdade, na figura da Prof. Vera Karam, pelo diálogo e abertura. À coordenação da turma, Prof. Manuel Caetano pelas palavras de sabedoria e imenso carinho conosco. À coordenação do curso, Prof. Tatyana, pela paciência e cuidado. À reitoria da universidade na pessoa do Prof. Ricardo Marcelo, pelas diversas ajudas para que pudéssemos nos manter aqui em Curitiba.

Agradeço à Organização de Direitos Humanos Terra de Direitos, pelo compromisso com a transformação social e por ter compartilhado comigo, em forma de estágio, do que é a assessoria jurídica popular na prática e, nela, o direito insurgente. Queria deixar meus agradecimentos especiais ao Fernando e a Naiara, fontes de inspiração na militância e na vida.

Agradeço ao Prof. Ricardo Prestes Pazello que como ele bem disse, me acompanhou nesta figura ingrata de orientador no processo da monografia. Que não esconde o entusiasmo como educador e pelo poder de mudança através da reflexão-ação-reflexão.

Por fim, e não menos importante, agradeço à Turma Nilce de Sousa Magalhães, que representa os povos do campo, povos de resistência e esperança, assim como os nossos mártires, que com a luta se vão, mas com a luta retornam à memória. À minha família do Cafofo Nordeste, pelas jantãs, filmes, e vídeos engraçados, e por deixarem a caminhada mais leve. Agradeço as pessoas que divido um lar, Diogo, Rafaela e Jaqueline, pelos dias compartilhados em comidas, angústias com o fim do curso, desabafos, choros, risadas e entre amigos, vocês são especiais para mim. Queria dizer ao final destes agradecimentos, que se a ciência é antes de tudo, autobiográfica, esta é uma pequena parte da minha.

RESUMO

A presente pesquisa parte da teoria crítica à colonialidade/modernidade desenvolvida por pensadores e pensadoras que falam de onde pisam: a América Latina. O foco da pesquisa é a tríplice da colonialidade: poder-saber-ser. Assim, buscaremos abordar a relação entre os saberes modernos e a estrutura colonial de poder, bem como localizá-los no chamado “modelo central” da educação jurídica ministrada nas faculdades de direito do país, em que pese, ainda carrega em suas estruturas, disciplinas, avaliações, investigação, uma herança colonial, voltando-se para uma parcela da sociedade composta por homens, brancos, heterossexuais e de classes favorecidas.

Desse modo, mesmo não conseguindo alterar por completo o sistema e ensino, algumas faculdades, especialmente grupos nelas inseridos, têm insurgido na luta por propostas contra hegemônicas, com destaque para o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de forma que, a Turma Nilce de Souza Magalhães ou o PRONERA no curso de direito da UFPR, traz para dentro da produção do conhecimento um pensamento “Outro”, emergido do povo subalterno que se encontra à margem do padrão mundial do poder e em que seus integrantes são em sua grande maioria: mulheres, negras, camponesas ou de comunidades tradicionais.

Palavras-chave: colonialidade; saberes modernos; conhecimento; saberes populares; Pronera.

RESUMEN

La presente investigación parte de la teoría crítica colonialidad/ modernidad desarrollada por pensadores y pensadoras que tienen como lugar de habla: la América Latina. El foco de la pesquisa es la triplice de la colonialidad: poder-saber-ser. Así, buscaremos abordar la relación entre los saberes modernos y la estructura colonial del poder, bien como localizarlo en el llamado “modelo central” de educación jurídica ministradas en las facultades de derecho del país, que todavía comporta entre sus disciplinas, evaluaciones e investigaciones derivadas del colonialismo y generalmente compuesta por hombres, blancos, heterosexuales pertenecientes de una clase social privilegiada.

De este modo, mismo no consiguiendo estremecer por completo las estructuras del sistema de enseñanza tradicional, algunas facultades se han planteado propuestas contra hegemónicas, entre ellas PRONERA- Programa Nacional de Educación para la Reforma Agrária, de forma que la Turma Nilce de Souza Magalhães o PRONERA en la Universidad Federal de Paraná, coloca en relieve un pensamiento “Otro”, desde la mirada de un pueblo subalterno que está al margen de la hegemonía del poder y en su mayoría integrado por mujeres, negras, camponesas o de comunidades tradicionales.

Palabras-claves: colonialidad; saberes modernos; conocimientos; saberes populares; Pronera.

LISTA DE SIGLA

- CPP - Comissão Política Pedagógica
- MAB - Movimento dos/as Atingidos/as por Barragens
- MST - Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PDS - Projeto de Desenvolvimento Sustentável
- PRONERA - Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
- UFPR - Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A CONSTRUÇÃO COLONIAL-MODERNA EM TORNO DO CONHECIMENTO.....	15
1.1 AMÉRICA LATINA NA GEOPOLÍTICA COLONIAL	16
1.2 DO MODO EUROCENTRISTA DE FAZER-CONHECER	21
1.3 ARTICULAÇÃO DOS SABERES MODERNOS COM A ORGANIZAÇÃO DO PODER: NATURALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS COLONIAIS.....	24
2 O MODERNO/EUROCÊNTRICO NA EDUCAÇÃO JURÍDICA: CONTORNOS EPISTEMOLÓGICOS	31
2.1 A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO “PONTO ZERO”: DESCONTEXTUALIZAÇÃO ..	36
2.2 O DOGMATISMO E O POSITIVISMO COMO AS VELHAS EXPRESSÕES DO DIREITO HEGEMÔNICO	38
2.3 O ENCLAUSURAMENTO DO CONHECIMENTO JURÍDICO	40
3 TRANSGREDIR, INSURGIR, CRIAR E INCIDIR: IMPORTÂNCIA DO PRONERA NO DIREITO.....	44
3.1 O PRONERA NA EDUCAÇÃO JURIDICA	47
3.2 A EXPERIÊNCIA DA TURMA NILCE DE SOUZA MAGALHÃES: TURMA “ESPECIAL” DA UFPR	52
3.2.1 Uma concepção de comunidade e de participação do saber popular	57
3.2.2 Redefinição do papel do pesquisador social.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS DA RESISTÊNCIA	66
REFERÊNCIAS	68

INTRODUÇÃO

“A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.”

Paulo Freire²

Este trabalho apresenta-se de acordo a sua proposta. É pensado e escrito por quem se encontra à margem do padrão mundial de poder colonial/moderno e parte tanto do acúmulo das experiências coletivas vividas quanto dos processos metodológicos apreendidos na universidade. Assim, o sujeito observador que escreve se mistura ao objeto analisado, pois nele inserido, se afastando de premissas modernas como neutralidades, separações ontológicas ou externalização.

Ademais, traz como referência povos do campo brasileiro até então excluídos do processo de formulação do conhecimento. Neste aspecto, minha trajetória, como a de muitos outros, revela que tão mais importante do que dar voz a esses povos é permitir que eles falem por si. À vista disso, alguns elementos pessoais se agregam à escolha do tema como trabalho de conclusão de curso. O fato de ser mulher negra e camponesa e de ter vivenciado uma educação libertadora nas escolas do campo, que alia a educação para a consciência às vivências do povo camponês, me fez enxergar a sala de aula como um ambiente de prazer, de troca, de emancipação, e - por que não? - de ressignificação do “saber”.

Os anos de ensino médio, devido a duas experiências distintas, uma na escola família agrícola que me permitiu o contato com movimento de mulheres camponesas e a pastoral da juventude rural, em sua teologia da libertação, e outra na escola “regular”, puseram em contraste as técnicas de ensino, de um lado aquela que dialoga com a realidade e valoriza os saberes populares e, de outro, a que segue a lógica de mercado.³

No entanto, foram os anos na universidade, especificamente no curso de direito, com sua marcante herança colonial, em que a sala de aula começou a parecer uma prisão - experiência compartilhada pela escritora e ativista negra Bell Hooks ao se referir à integração racial nas escolas dos Estados Unidos nos anos 1950 em diante.⁴ Para nós, Turma Nilce de

² FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p.27.

³ Ou sistema de educação bancária, baseado no pressuposto de que a memorização da informação e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimento que pode ser depositado, guardados e usados numa data futura. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1987, p. 60-70.

⁴ HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como uma prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 13.

Souza Magalhães ou o Pronera na Universidade Federal do Paraná (chamados assim em virtude da política pública que nos possibilitou o ingresso à universidade), composta por 49 pessoas, majoritariamente negra e feminina, oriundos de 15 estados brasileiros e 2 países, Venezuela e Haiti, a experiência com a colonialidade do saber dentro da universidade, mas, principalmente a nossa existência como transgressão desse padrão mundial do poder, em um espaço de disputa, tornam-se neste trabalho o ponto central de estudo.

Portanto, no primeiro capítulo buscaremos aprofundar o debate teórico sobre a construção colonial moderna em torno do conhecimento, para isso, utilizaremos obras de Walter Mignolo, Edgardo Langer, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel e Catherine Walsh, pensadoras e pensadores latino-americanos, “frente a necessidade de trabalhar com intelectuais que se situam na periferia do saber mundial, ou seja, seu *locus* é a exterioridade justamente porque falam de onde pisam, a América Latina.”⁵ Assim, seguem também na incessante busca pela “decolonialidade do saber”, nas palavras de Walter Mignolo.

O segundo capítulo dedica-se a explorar o “modelo central” do ensino jurídico no Brasil, no uso de obras críticas ao direito, com ênfase especial aos estudiosos/pensadores Hugo Belarmino de Moraes, que escreveu sobre a educação do campo e educação jurídica, tendo por objeto a turma Evandro Lins e Silva, primeira turma formada na Universidade Federal de Goiás pelo Pronera e Roberto Lyra Filho, com a obra “O direito que se ensina errado” (1980).

Ao final, iremos sustentar a importância do Pronera no direito como uma experiência descolonial na formulação do conhecimento jurídico, se inserindo na luta insurgente junto dos povos subalternizados. Desta forma, além dos referenciais teóricos, a análise será direcionada a três eixos extraídos da trajetória do Turma Nilce de Souza Magalhães: a) uma concepção de comunidade e de participação do saber popular, oriundo da relação da turma com suas comunidades; b) redefinição do papel do pesquisador social, rompendo com certos dogmas modernos; e c) pautas temáticas, incluindo os trabalhos de conclusão de curso em processo de elaboração.

⁵ GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.** Tradução de Inês Martins ferreira. In: revista Crítica de Ciências Sociais, volume 80 – epistemologias do Sul, 2008, p. 118-119.

1 A CONSTRUÇÃO COLONIAL-MODERNA EM TORNO DO CONHECIMENTO

*Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas*

Conceição Evaristo.⁶

Antes de adentrarmos o assunto, imperioso explicar uma escolha terminológica acerca das teorias descoloniais. Como já elucidado brevemente na introdução, optamos por trabalhar neste primeiro capítulo essencialmente com pensadoras e pensadores do movimento crítico à colonialidade/modernidade localizados no sul do mundo, mais especificamente na América Latina, ante a urgência de se trazer à tona narrativas a partir das interpretações das terras marcadas pelas incessantes guerras coloniais.

Ricardo Pazello ao introduzir o debate do giro descolonial do poder em sua tese, com base nos referidos teóricos, levanta discordâncias sobre a opção destes em nomear as teorias descoloniais em “de-coloniais”, com a retirada do S. Haveria a tentativa dos críticos em distanciar-se dos conceitos de descolonização usados frequentemente na guerra fria, ao mesmo tempo, da variedade de usos de conceitos de pós-colonialidade.⁷

A proposta é melhor descrita no trecho abaixo, extraída do texto “La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso” do semiólogo argentino Walter Mignolo:

El empleo de de-colonial, en vez de des-colonial (con o sin guión), lo propuso Catherine Walsh como manera de distinguir entre la propuesta de-colonial del proyecto modernidad/colonialidad, por un lado, del concepto de «descolonización» en el uso que se le dio durante la Guerra Fría, y, por otro, de la variedad de usos del concepto de «post-colonialidad». Presupongo que el pensamiento de-colonial es crítico de por sí, pero crítico en un sentido distinto al que le dio Immanuel Kant a la palabra y, en esa tradición, la retomó Max Horkheimer a través del legado marxista. «Des-colonial» es el concepto que toma el lugar, en otra genealogía de pensamiento que es uno de los objetivos de este artículo del concepto «crítico» en el pensamiento moderno de disenso en Europa. Esta distinción que motivó precisamente el encuentro en Duke al que aludiré enseguida se verá más claramente en el resto del

⁶ EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

⁷ PAZELLO, Ricardo Prestes. **Direito insurgente e movimentos populares: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito. Curitiba, 2014, p. 38-39.

argumento. El proyecto des-colonial difiere también del proyecto post-colonial, aunque como con el primero mantiene buenas relaciones de vecindario. La teoría post-colonial o los estudios post-coloniales están a caballo entre la teoría crítica en Europa (Foucault, Lacan y Derrida), sobre cuyo pensamiento se construyó la teoría postcolonial y/o estudios postcoloniales, y las experiencias de la elite intelectual en las ex colonias inglesas en Asia y África del Norte.⁸

Em contrapartida, Pazello aponta três razões pelas quais o S deve ser reinserido na nomenclatura, razões estas adotadas nesta pesquisa: 1) pela distinção entre colonização/colonialismo e colonialidade e seus inversos descolonização/descolonialismo e descolonialidade ou giro descolonial; 2) pela remissão anglicista ao decolonial, de forma que as línguas latinas português e espanhol remetem ao uso do S e 3) porque o “S” da descolonialidade representa ao mesmo tempo o Sul do mundo assim como o resgate do imaginário que relaciona os centros deste mundo com suas periferias.⁹

E é a partir deste desígnio que inauguramos o primeiro capítulo, que se subdivide em três tópicos: o primeiro busca situar a América Latina na discussão, pois diferentemente de outros territórios, será a primeira a experimentar o condão de dominação e exploração fundado na raça e etnia; em seguida, objetivamos conhecer as premissas dos conhecimentos modernos, que terão grande importância no processo de legitimação dessas violências - uma construção que tem início na Europa, mas que ganha expressão concreta na América; e, por fim, explorar a relação desses saberes com a organização do poder e naturalização das relações coloniais.

1.1 AMÉRICA-LATINA NA GEOPOLÍTICA COLONIAL

As grandes narrativas de encobrimento do “Outro” nos contam uma história linear sobre o “descobrimento” da América Latina. Geralmente iniciam em 1492, com a chegada de Cristóvão de Colombo as ilhas das Caraíbas (Antilhas) e, mais tarde, a costa do Golfo do México na América Central. Complementam dizendo que, Colombo “descobre” a América acidentalmente já que navegava em direção às Índias. O que não desvelam é que, bem verdade, a América foi sim uma invenção ontológica de Colombo.

O filósofo argentino Enrique Dussel, tomando por fundamento este argumento, explica que pelos escritos do navegador, ele morre com a plena “consciência” de que

⁸ MIGNOLO, Walter D. **La opción de-colonial**: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. In: Tabula rasa. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, n. 8, enerojunio de 2008, p. 246.

⁹ PAZELLO, Ricardo Prestes. **Direito insurgente e movimentos populares**: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito. Curitiba, 2014, p. 38.

descobriu um “novo caminho do Ocidente para a Ásia.” Os nativos dos territórios são para ele ser-asiáticos, os índios. A América é em sua percepção uma extensão das terras já conhecidas, as Índias.¹⁰

A invenção da América pela ótica de Colombo tem repercussões significativas na construção moderna da Europa como centro da história mundial e na construção do ser-asiático não como o outro, mas como “si-mesmo” (asiático) já conhecido pelos europeus.

No entanto, antes de aprofundarmos neste ponto, gostaríamos de dissipar uma confusão: a origem da modernidade.

Assim, essas mesmas narrativas históricas, ao trataram da origem da modernidade, descrita em sua incipiente visão positiva como a “emancipação, saída da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano,”¹¹ remetem sua origem concreta aos séculos finais do colonialismo - caracterizado pela subjugação de um estado-nação sobre outro, no controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho - e que formula em seu seio a colonialidade, imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo e que veio a ser, conforme explica Aníbal Quijano, mais profunda e duradoura.

Sobre esta perspectiva, a colonialidade estaria relacionada ao período colonial, aproximadamente início do século XVI até início do século XIX e seria algo que ocorre fora da Europa ou que se refere a perspectiva do país colonizador, e a modernidade, seria um fenômeno só e exclusivamente europeu.¹²

Contrariamente a essa interpretação que enxerga a Europa como uma aglutinadora de todas as características e traços positivos descritos como modernos, os quais, na sua visão, só são possíveis a partir dela (isto é, para explicar a modernidade inevitavelmente precisaríamos passar pela história dos europeus), os formuladores descoloniais argumentam que o colonialismo foi a condição *sine qua non* de formação não apenas da colonialidade, mas da própria modernidade.

Dussel, explica que, com esse desarranjo, a palavra modernidade tem ambigüamente dois conceitos, um primário e positivo, vinculado à ideia de “emancipação racional”, mencionado acima, e outro, secundário e negativo-mítico, fundado na “justificação de uma

¹⁰ DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro:** a origem da modernidade. Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993, p. 27-

¹¹ DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo.** In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 27.

¹² MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 82.

práxis irracional” - a violência crucial - traduzido na missão civilizatória de desenvolver os mais “primitivos” a partir do modelo de desenvolvimento europeu, nem que para isso seja necessário extirpar a própria existência. Sobre este aspecto, colonialidade é a face oculta da modernidade, ausente nas narrativas históricas oficiais.¹³

Ao negarem as visões que a Europa constrói sobre si, os críticos latino americanos, argumentam que no mesmo momento e no mesmo movimento histórico de constituição da América Latina, o “emergente poder capitalista torna-se mundial”, “os seus centros hegemônicos” localizados nas “zonas situadas sobre o Atlântico”, e que depois se identificarão como Europa terão como eixos centrais do seu novo padrão de dominação, a colonialidade e a modernidade.”¹⁴

Portanto, a modernidade aparece quando a Europa se afirma como “centro” de uma história mundial que ela inaugura, e como o centro não existe sem a periferia, tem-se como tal a América Latina e o restante do mundo.

A partir dessa nova ordem percebida em 1492 e considerando o aspecto “oculto” da modernidade, isto é, a colonialidade, Mignolo desenvolve a noção de sistema mundo colonial/moderno, com notáveis influências dos estudos de Immanuel Wallerstein, o qual apresenta o primeiro conceito de sistema mundo moderno na análise econômica como “zona de espaço-temporal que atravessa múltiplas unidades políticas e culturais” e que “representa uma zona integrada de atividade e instituições que obedecem a certas regras sistêmicas”¹⁵, sem, no entanto, levar em consideração as discussões da diferença colonial – uma das críticas de Mignolo.

A diferença colonial é para Mignolo, por assim dizer, o choque de mundos, a acirrada desarmonia entre percepção do tempo e espaço que acontece quando diferentes culturas entram em contato, especialmente no contexto da dominação colonial, um conflito entre impérios e cosmologias. E essa dissonância, acaba por afetar e transformar os dois lados em choque.¹⁶

Assim, se contrapondo ao tradicional conceito analítico de sistema mundo “moderno” produzido no Norte, que ignora a diferença colonial como elemento constitutivo

¹³ DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Madrid: Nueva Utopia, 1992. Conferências de Frankfurt, p.185.

¹⁴ QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina. SA, 2009.

¹⁵ WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. Análisis de sistemas-mundo. Una Introducción. 2ª ed. México: Siglo XXI editors, 2006, p.20 (Tradução nossa). MIGNOLO, W. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.

¹⁶ MIGNOLO, W. **Histórias locais/Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar, p.10.

e se restringe a aspectos econômicos em contraste a aspectos culturais/ideológicos, outro autor relevante nesta discussão, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel define sistema mundo numa perspectiva descolonial como “um todo histórico-estrutural heterogêneo dotado de uma matriz de poder específica a que chama ‘matriz de poder colonial’,”¹⁷ trazendo à luz “a articulação da modernidade/colonialidade”, bem como a “América Latina e o século XV”¹⁸, por isso, sistema mundo colonial/moderno.

Em termos práticos, “foi a partir das Índias Ocidentais que o grande fluxo de riqueza, em ouro e prata, chegou à Espanha e toda Europa.” Estima-se que “entre 1531 e 1660, no mínimo 155.000 quilos de ouro e 16.985.000 quilos de prata entraram legalmente na Europa”, sem levar em consideração a quantidade ilegal. “Os grandes beneficiários desse tráfico foram os intermediários europeus: comerciantes, banqueiros, a construção naval e outras indústrias.”¹⁹

Cita-se que não só este tipo de riqueza foi sustentáculo para o crescimento da classe burguesa à época, como nossos conhecimentos e invenções:

O *ego cogito* moderno foi antecedido em mais de um século pelo *ego conquiro* (eu conquisto) prática do luso-hispano que impôs sua vontade (a primeira “Vontade-de-poder” moderna) sobre o índio americano. A conquista do México foi o primeiro âmbito do ego moderno. A Europa (Espanha) tinha evidente superioridade sobre as culturas asteca, maia, inca, etc., em especial por suas armas de ferro –presentes em todo o horizonte euro-afro-asiático. A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como trampolim para tirar uma “vantagem comparativa” determinante com relação a suas antigas culturas antagônicas (turco-muçulmana, etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência, etc., que acumulará desde a conquista da América Latina.²⁰

Como se observa, a “Ameríndia constitui a estrutura fundamental da primeira modernidade, de forma que até 1550 mais de 25 milhões de km², mais de 25 milhões de indígenas e mais de 14 milhões de negros e negras escravizados” deram conta de produzir a

¹⁷ GROSGOQUEL, R. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**, p.123.

¹⁸ MIGNOLO, W. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**, p.84.

¹⁹ Continua o autor: (...) Além do mais, uma grande parte dos metais preciosos permaneceu na Europa, encaminhada para usos não comerciais (possibilitando o esplendor da escultura e arte barroca), o que, como se verificou, influenciou no desenvolvimento econômico europeu subsequente. MIGNOLO, W. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**, p.90.

²⁰ DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**, p.28.

vantagem comparativa da Europa central em face do resto do mundo, “em especial sobre China, Índia e mundo muçulmano.”²¹

Com base nisso, podemos afirmar que, em certas cidades medievais daquela terra, cresceu formalmente a cultura que produziu a modernidade, mas a modernidade realmente pôde nascer quando se deram as condições históricas e materiais de sua origem efetiva: “1492 - sua empírica mundialização, a organização de um mundo colonial e o usufruto da vida de suas vítimas, num nível pragmático e econômico.”²²

Assim, antes de 1492, impérios ou sistemas culturais no continente europeu coexistiam entre si. Inclusive a Europa latina ou pré Europa (Holanda, França, Alemanha, etc.) era uma cultura periférica, e não o centro da história.²³

A derrubada deste imaginário, de que a Europa a partir de si mesma e com seus únicos esforços foi capaz de desenvolver-se, e por isso deve ser tida como modelo a ser alcançado por outras sociedades, abriu caminho para se pensar a modernidade como um projeto. Em que reporta à própria existência do Estado como “esfera modular” a partir do qual são dispensados e coordenados os mecanismos de controle sobre o mundo natural e social.²⁴

Não apenas a noção de modernidade como projeto assiste a crítica dos descoloniais, mas a localização da própria América Latina na discussão - até então esquecida e fora da história mundial.

Para o sociólogo e pensador peruano Aníbal Quijano, a América Latina configurará a primeira “id-entidade da modernidade”²⁵, como trouxemos no início deste tópico, onde pela primeira vez o europeu confrontou-se com o seu “Outro”, ao ponto de vencê-lo e violentá-lo. De qualquer maneira, esse “Outro” descoberto, foi então “en-coberto”, via-se a “si-

²¹ DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*, 2012, p.58 apud BITTENCOURT, Naiara Andreoli. **A superexploração da força de trabalho no neodesenvolvimentismo brasileiro: uma crítica teórico jurídica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito. Curitiba, 2017, p.34.

²² DUSSEL, E. **Europa, modernidade e eurocentrismo**, p. 29.

²³ DUSSEL, E. **Europa, modernidade e eurocentrismo**, p. 24-25.

²⁴ Dentro da perspectiva moderna, sociedades sem a figura do Estado chegam a ser impensáveis, pois o Estado garante a organização “racional” da vida humana, que significa os processos de “desencantamento e desmágicação” do mundo. Acreditam que “todos os interesses encontrados na sociedade podem chegar a uma síntese”, capaz de formular metas coletivas, válidas para todos. Para isso, “se exige a aplicação estrita de critérios racionais que permitam ao Estado canalizar os desejos, os interesses e as emoções dos cidadãos em direção às metas definidas por ele mesmo.” Para Castro-Gomez, “o Estado moderno não somente adquire o monopólio da violência, mas usa dela para dirigir racionalmente as atividades dos cidadãos, de acordo com critérios estabelecidos cientificamente de antemão.” (CASTRO-GOMEZ, S. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”**, p.80-82)

²⁵ QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p.107.

mesmo” e não o diferente ou negava-se a existência deste.²⁶ América foi para os europeus, sua extensão.

Em grande medida, este esquecimento/ocultamento só foi possível graças ao paradigma eurocêntrico da modernidade. De fato, o eurocentrismo - perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento - tem-nos impedido de ver; de enxergar as relações coloniais do poder vigentes, as quais, não se encerram com as independências dos estados-nações.²⁷ Por isso, se faz necessário desvendá-lo, inclusive para a compreensão da educação jurídica trabalhada no capítulo 2, para a qual a contribuição de Quijano é crucial. Este desafio que estamos enfrentando e para o qual daremos mais um passo a seguir.

1.2. DO MODO EUROCENTRISTA DE FAZER-CONHECER

Introduzimos este tópico com uma constatação, a de que somos ensinados no meio acadêmico que existem dois grandes tipos de conhecimento, o científico, aceito como o “verdadeiro” e desenvolvido nas universidades, principalmente, e o empírico ou popular, aquele referido à população em geral, elevado à categoria de místico, inferior ou pré-científico. Tomando como referência as disciplinas obrigatórias de muitos cursos, aqui com ênfase especial no curso de direito na Universidade Federal do Paraná (UFPR), iremos encontrar no rol de disciplinas obrigatórias já no primeiro ano aquela conhecida como metodologia da pesquisa científica, ou denominada no curso de direito de metodologia do trabalho científico em direito. E a lista de leituras obrigatórias desta disciplina começa com ele que é conhecido como o pai da razão, o filósofo francês René Descartes, com sua famosa obra o “Discurso do método” (1637).

Não à toa encontramos Descartes como o primeiro da lista, já que uma das suas contribuições mais reconhecidas no campo acadêmico, e aplicado em várias esferas da vida humana moderna, é o fato de ter formulado um modo de fazer-conhecer baseado na observação “neutra” capaz de abstrair suas limitações de espaço-tempo, podendo-se analisar o objeto sem qualquer interferência do sujeito pesquisador.²⁸ Para tanto, explica que, quanto maior a distância entre o sujeito e o objeto, maior será a certeza sobre o conhecimento, pois

²⁶ DUSSEL, E. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade p.8.

²⁷ Quijano foi um dos primeiros a introduzir essa noção propondo o conceito de colonialidade do poder (QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**).

²⁸ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. RAMÓN, Grosfoguel. **Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico**. In: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

“os sentidos, os sabores, as cores, os odores, tudo que constitui experiência corpórea, é obstáculo epistemológico, e deve ser, por ele, expulso do paraíso da ciência e condenado a viver no inferno do doxa.”²⁹

Os dualismos modernos - corpo e alma, homem e natureza, Deus e o mundo - são aspectos característicos do modo de produzir eurocêntrico. São resultados de uma longa história do mundo cristão, que dá primazia a alma (objeto da salvação), em oposição ao corpo (objeto de pecado e por isso repressão). Mais uma vez, é através de Descartes que este dualismo se converterá numa radical separação razão/sujeito e corpo/objeto:

Assim o “corpo”, por definição incapaz de raciocinar, não tem nada a ver com a razão/sujeito. Produzida essa separação radical entre “razão/sujeito” e “corpo”, as relações entre ambos devem ser vistas unicamente como relações entre a razão/sujeito humana e o corpo/natureza humana, ou entre “espírito” e “natureza”. Deste modo, na racionalidade eurocêntrica o “corpo” foi fixado como “objeto” de conhecimento, fora do entorno do “sujeito/razão”.³⁰

As sucessivas separações convergem em um único propósito - o controle/dominação. Assim, a modernidade como projeto tende ao “controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento.”³¹ Quer dizer, elevar o homem à categoria de princípio ordenador de todas as coisas, servindo-se da razão, em que a natureza se volta como grande “adversária” a ser vencida e, assim, domesticada. E a melhor estratégia para “ganhar esta guerra é conhecer o interior do inimigo, perscrutar seus segredos mais íntimos, para depois, com suas próprias armas, submetê-lo a vontade humana”. O papel da razão científico-técnica é precisamente acessar os segredos mais ocultos e remotos da natureza com o intuito de obrigá-la a obedecer nossos imperativos de controle.³²

Porventura, se até antes de 1492 predominava uma visão orgânica do mundo, na qual a natureza, o homem e o conhecimento faziam parte de um todo inter-relacionado, com a formação do sistema mundial capitalista e a expansão colonial da Europa, esta visão orgânica começa a ser subalternizada. A ideia de que natureza e homem são ontologicamente

²⁹ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes.** In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007, p. 82 (Tradução nossa).

³⁰ QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina,** p.118.

³¹ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “ invenção do outro”.** In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p. 80.

³² CASTRO-GÓMEZ, S. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “ invenção do outro”,** p.80.

esferas separadas, e que a função do conhecimento é exercer controle racional sobre o mundo faz com que o conhecimento já não tenha a compreensão final das "conexões ocultas" entre todas as coisas, mas a decomposição da realidade em fragmentos com o fim para dominá-la.³³

Santiago Castro-Gómez, ao criticar este modelo epistêmico que busca exterioridade e suposta totalidade (totalização) da gnose, utiliza a metáfora do Deus *Absconditus* (Deus está em segredo) para explicar sua tese chamada de “*hybris* do ponto zero”. O autor afirma que, a ciência moderna pretende estar localizada fora do mundo para observar o mundo, ou seja, no ponto zero, como Deus, porém, comete o pecado do excesso, a *hybris*, quando mortais querem ser deuses. Desse modo, o grande pecado da ciência ocidental da modernidade é pretender estar assentado em “um ponto de observação inobservado.”³⁴ Consagrando-se, assim, o mundo dos especialistas (instruídos pela razão) e o da população em geral.

Por certo é que esta ideia de externalização do cognoscível em relação ao conhecedor virá a ser o marco histórico para o desenvolvimento das ciências modernas, e base para um conhecimento descorporizado e descontextualizado, concebendo um tipo muito particular de conhecimento que pretende ser, antes de mais nada, objetivo e universal.³⁵

Para Quijano, este modo de fazer-conhecer é “eurocêntrico não apenas porque formulado pela perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia”³⁶, isso porque, a inteligência do “mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno” é a naturalização das “experiência dos indivíduos neste padrão de poder.”³⁷ Não se trata de “todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas uma específica racionalidade de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais.”³⁸

O conceito emancipador da modernidade, resultado inegável da falácia desenvolvimentista é, eurocêntrico, pois privilegia uma visão de mundo em detrimento de

³³ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes**, p.82.

³⁴ CASTRO-GÓMEZ, S. **Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes**, p. 82-83.

³⁵ LANGER, E. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**, p. 9.

³⁶ QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**, p.74-75.

³⁷ QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**, p.75.

³⁸ QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**, 2014, p.74-75.

outras. A título de exemplo, Dussel menciona trecho de uma explicação de Kant sobre a Ilustração, de onde podemos extrair a construção desta visão em torno do discurso:

Ilustração é a saída por si mesma da humanidade de um estado de imaturidade culpável...preguiça e a covardia são as causas pelas quais grande parte da humanidade permanece prazerosamente nesse estado de imaturidade³⁹.

Como se vê, dentro do centro hegemônico mundial de poder, grupos de pensadores e filósofos do século XVIII, incluindo-se não somente René Descartes, mas contribuições, desde o século XVII de Spinoza (Amsterdã), Locke (Inglaterra), Newton (Inglaterra) elaboraram e formalizaram um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do sistema mundo colonial/moderno/capitalista.⁴⁰

Na compreensão dos teóricos descoloniais, esse “modo de conhecimento foi, pelo seu carácter e pela sua origem, eurocêntrico, imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida”⁴¹ e como emblema da modernidade, moldando não apenas nossa visão de mundo, mas nossa subjetividade e as relações de poder em âmbito global. Passemos, então, às implicações e articulações deste tipo de conhecimento com a organização do poder colonial/moderno.

1.3. A ARTICULAÇÃO DOS SABERES MODERNOS COM A ORGANIZAÇÃO DO PODER: NATURALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS COLONIAIS

De início, a nova contextualização da modernidade, trabalhada nos tópicos acima, tem repercussões significativas para a América Latina, pois localizar o início da operação sistema mundo colonial/moderno no século XVI permite revelar uma gama de elementos até então ocultos do debate e da história.

Como leciona Quijano, a colonização nas terras então “descobertas” inaugura um novo paradigma, fundado na legitimação das relações de dominação e exploração com base em hierarquias dependentes de raça, gênero e trabalho, correspondentes aos interesses do sistema capitalista.⁴² Raça, segundo o autor, não tem história antes da América, vejamos:

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu

³⁹ DUSSEL, E. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade, p.17.

⁴⁰ QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, p.74.

⁴¹ QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, p.74.

⁴² QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, p.101.

outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.⁴³

Se inicialmente as diferenças entre colonizado e colonizador se atinham às questões de cor e, posteriormente, fenotípicas, não tardou para que estas supostas estruturas biológicas diferenciais fossem codificadas e tornadas emblemáticas dentro da categoria racial, vindo a justificar a relação de dominação/exploração ou nos termos da época, a guerra justa. Assim, as controvérsias de Valladolid (Espanha), entre Bartolomé de La Casas e Juan de Sepúlveda nos revelam umas das primeiras discussões acerca da diferença colonial.⁴⁴

A controvérsia, que durou mais de 10 anos e teve seu ápice em 1550, pôs em contraste o meio pelo qual haveria de ser a conquista espiritual sobre o nativo, conquistado antes pelas violências das armas. Na antropologia, Laplantine reconhece a importância do debate na construção do imaginário acerca do “selvagem”, que permeará nossas lentes até os dias atuais.⁴⁵

Neste sentido, Juan de Sepúlveda, pensador moderno e protagonista do debate, tem a conquista como “ato emancipatório”, permitindo que o ameríndio saia de sua “imaturidade”, em que é culpado, nem que para isso seja necessário o emprego da violência para compelir. Busca seus fundamentos em Aristóteles, que escreve sobre a escravidão natural. Por outra parte, temos a figura de Bartolomé de Las Casas, que denuncia “a irracionalidade encoberta do mito da culpabilidade do Outro” e sugere “modernizar o índio sem retirar sua alteridade” - “a argumentação racional seria o único modo de convencer o gentio sobre a verdadeira religião.”⁴⁶

Do ponto de vista teórico o debate se encerrou sem vencedores, mesmo que ambos tenham afirmado sua vitória. A verdade é que, na dura realidade latino-americana, nós sempre fomos encarados como bárbaros e inferiores e a violência nunca deixou de existir. A despeito da diferença colonial, de um lado, o mundo indígena foi profundamente afetado pelo cristianismo e as novas formas de organização social e de exploração do trabalho. Do mesmo

⁴³ QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**, p. 107.

⁴⁴ MIGNOLO, W. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**.

⁴⁵ LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução Marie-Agnès Chauvel. 9. Ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1996.

⁴⁶ DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro: a origem da modernidade**, p.75-85.

modo, embora não de maneira simétrica e com imensa disparidade de poder, o lado espanhol também saiu afetado. O humanismo de Las Casas, por exemplo, e a emergência da ideia de direitos humanos que começa a ser construída a partir daí.

De acordo com Jorge Luis Gutierrez, estudioso do debate:

o que aconteceu em Valladolid foi a culminação de um processo intelectual mediante o qual pretendeu-se classificar os índios como bárbaros, carentes de razão e com um tipo inferior de humanidade. Tudo isto com a finalidade de aplicar-lhes a doutrina da barbárie, que muitos séculos antes tinha sido anunciada por Aristóteles, e que tinha como conclusão que os bárbaros eram naturalmente escravos. Então, só restava mostrar que os índios eram bárbaros. Com isso, pretendia-se justificar ideologicamente a escravidão dos índios.⁴⁷

Portanto, a ideia de uma escravidão natural, extraída de Aristóteles, não possui sustentáculo na questão racial. É apenas no cenário da colonização, que se lançava as bases teóricas para se legitimar as antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados, consagrando, para tanto, a noção de raça, que irá acompanhar a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo, que conduzirão à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e teorização sobre raça como naturalização dessas relações coloniais.⁴⁸

Porém, não só raça acompanhará a fundação do sistema-mundo moderno/colonial, como também a “articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial.”⁴⁹

É com estes novos elementos que a Europa cuidará de produzir seu discurso sobre si mesma, se auto definindo como superior, e o outro, como inferior, rude e bárbaro, sendo o sujeito dessa outra cultura o culpado de sua imaturidade, vindo a justificar o sofrimento do conquistado como um sacrifício e um custo necessário ao processo de modernização. Nesse sentido, a controvérsias de Valladolid, projetou formalmente os mitos da modernidade:

- a) a cultura europeia é considerada como a mais desenvolvida, isto é, superior às outras culturas (tese eurocêntrica);
- b) as outras culturas causam seu próprio subdesenvolvimento, por isso o progresso é um bem para elas. O progresso considerado como um processo emancipador (falácia do desenvolvimentismo);
- c) a dominação da Europa sobre as demais culturas é uma ação pedagógica ou uma violência necessária, sendo justificada por ser uma ação civilizadora e modernizadora, e, também, pelos sofrimentos causados às pessoas de

⁴⁷ GUTIÉRREZ, Jorge Luiz Rodriguez. **A Controvérsia de Valladolid:** aplicação aos índios americanos da categoria aristotélica de escravos por natureza. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, 1990. 162 f., p. 09.

⁴⁸ QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**, p.107.

⁴⁹ QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**, p.107.

- outras culturas. Esse sofrimento é visto como custo necessário ao processo civilizador a ser pago por uma “imaturidade culpável”;
- d) o europeu, ou o colonizador, é inocente, sendo vista a sua ação pedagógica como um mérito ou violência necessária; e
 - e) as vítimas conquistadas são as culpadas também de sua própria conquista e da violência que recebem, já que poderiam sair da barbárie sem o uso da força. Elas são também vistas como culpadas quando se rebelam contra a ação emancipadora/conquistadora.⁵⁰

Como resultado, os povos dominados foram postos numa situação de inferioridade, e conseqüentemente seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Para Dussel, a colonialidade permitiu a transformação do sul, de um espaço repleto de conhecimento e experiências, num terreno estéril, pronto a ser preenchido pela razão imperial.⁵¹

Uma outra questão a ser debatida, quando pensando em saberes modernos e matriz colonial do poder, é como elementos histórico-sociais heterogêneos,⁵² conflituosos e descontínuos como a dominação/exploração do trabalho, gênero e raça se articularam em uma “trama comum que os urde numa estrutura conjunta?” Há de se considerar que antes do capitalismo torna-se mundial e um aspecto fenotípico vir a tornar-se raça, as relações de poder centravam-se na classificação com base em certos atributos da espécie humana que são mais antigos: sexo, idade e controle do trabalho.⁵³

Quijano explica que, esses elementos são heterogêneos na medida em que se originam de “histórias específicas e de espaços-tempos distintos e distantes entre si”. Descontínuos em razão da possibilidade de coexistirem ou não em dado período de tempo-espço ou na vida de um mesmo sujeito,⁵⁴ o que envolve uma gama de relações e interações. Conflituosos, pois, os motivadores de um podem entrar em choque com os interesses de outro, e vice e versa. Em termos simples, como a exploração do trabalho se alia à dominação de raça e gênero, formando um ponto de intersecção?

Fazendo um parênteses, relevantes são as contribuições do feminismo negro com o conceito teórico analítico que é interseccionalidade,⁵⁵ uma das primeiras reflexões sobre esta articulação dentro do feminismo. Não iremos discorrer sobre o termo, importa saber que se

⁵⁰ DUSSEL, E. **O encobrimento do outro: a origem da modernidade**, p.78.

⁵¹ DUSSEL, E. **Europa, modernidade e eurocentrismo**.

⁵² QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**, p.79.

⁵³ QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**, p.105.

⁵⁴ Ou seja, os indivíduos podem ter, por exemplo, um lugar e um papel em relação ao controle do trabalho e outro diferente e até oposto em relação ao controle do sexo ou da subjectividade, ou nas instituições de autoridade. E nem sempre os mesmos no decurso do tempo. (QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**, p.102)

⁵⁵ Introduzido pela primeira vez por Kimberlé Williams Crenshaw em 1991.

refere a formas de capturar as “consequências da interação entre duas ou mais formas de opressão.” Na vida de mulheres negras significa um ponto de conexão entre a opressões de classe, gênero e raça,⁵⁶ e como elas irão experienciar o gênero, por exemplo, de forma diferenciada das mulheres brancas, mesmo compartilhando as experiências da opressão machista.

Voltando a discussão inicial, Quijano diz que o que “articula os elementos heterogêneos e descontínuos numa estrutura histórico-social é um eixo comum, através do qual tudo tende a mover-se geralmente de modo conjunto, agindo assim como uma totalidade.”⁵⁷ A esse eixo comum ele vai chamar de colonialidade do poder, em que “outorga-lhe o carácter e o comportamento de uma totalidade histórica específica e determinada.”⁵⁸

Colonialidade do poder é, assim, a pedra angular capaz de articular diferentes elementos, no controle da economia, através do capitalismo, da autoridade, por meio do Estado, da natureza e seus recursos, no contexto brasileiro, pelo agronegócio (forma do capitalismo no campo), do gênero e sexualidade, pelo patriarcado e da subjetividade e do conhecimento, através do eurocentrismo.

Quijano aponta ainda que, os seus movimentos de conjunto não podem ser, conseqüentemente, unilineares, nem unidirecionais, fechados, estão sempre em estado de conflito e em processos de distribuição e de redistribuição.⁵⁹

Como efeito, um dos resultados mais bem sucedidos da engenhosa articulação entre o paradigma moderno - pautado no dualismo corpo e ego-alma, na valorização da subjetividade solipsista do cogito cartesiano e da razão instrumental - com a organização do poder, descrito acima - é a naturalização das experiências coloniais, responsável por tornar insuscetível quaisquer questionamentos contrários.⁶⁰

Por evidência, os conhecimentos modernos, denominados de racionalidade, deram conta de legitimar e tornar naturais as relações de poder. A partir disso, são inquestionáveis os lugares que ocupamos, o lembrar/esquecer e as construções narrativas da história, até mesmo nossa forma de pensar e agir, e os modos de exclusão, invisibilização e subalternização da experiência indígena, negra e camponesa no Brasil. A sociedade moderna, tida como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e

⁵⁶ Ver DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

⁵⁷ QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**, p.86.

⁵⁸ QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**, p.83.

⁵⁹ QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**, p.87.

⁶⁰ LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005, p.8.

povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estarão destinados a desaparecer.

Lander sintetiza muito bem este entendimento:

É precisamente pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dá como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades.⁶¹

De certo é que para as “gerações de camponeses e trabalhadores que durante os séculos XVIII e XIX viveram na própria carne as extraordinárias e traumáticas transformações (expulsão da terra e do acesso aos recursos naturais)”, a ruptura com os modos anteriores de vida e de sustento - “condição necessária para a criação da força de trabalho livre - e a imposição da disciplina do trabalho fabril”, este processo foi tudo, exceto natural.⁶²

Inclui-se também um conjunto de povos e comunidades tradicionais obrigados a abandonarem suas crenças, aderindo por meio da violência a uma cultura estranha, bem como sua linguagem, memória e espaço.

En América Latina, la represión cultural y la colonización del imaginario, fueron acompañadas de un masivo y gigantesco exterminio de los indígenas, principalmente por su uso como mano de obra desechable, además de la violencia de la conquista y de las enfermedades. La escala de ese exterminio (si se considera que entre el area azteca-maya-caribe y el área tawantinsuyana fueron exterminados alrededor de 35 millones de habitantes, en un periodo menor de 50 años fue tan vasta que implicó no solamente una gran catástrofe demográfica, sino la destrucción de la sociedad y de la cultura. Entre la represión cultural y el genocidio masivo, llevaron a que las previas altas culturas de América fueran convertidas en subculturas campesinas iletradas, condenadas a la oralidad. Esto es, despojadas de patrones propios de expresión formalizada y objetivada, intelectual y plástica o visual. En adelante, los sobrevivientes no tendrán otros modos de expresión intelectual o plástica formalizada y objetivada, sino a través de los patrones culturales de los dominantes, aun si subvirtiendolos en ciertos casos, para transmitir otras necesidades de expresión.⁶³

⁶¹ LANDER, E. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**, p.13.

⁶² LANDER, E. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**, p.12

⁶³ QUIJANO, Anibal. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. Revista Peru Indígena, 11- 20, 1992, p.13.

É, pois, com base no conjunto de articulações em volta da matriz colonial do poder que os saberes modernos produzidos a partir do centro hegemônico, a Europa, desempenham a função primordial de manter o *status quo* de naturalização das violências, operando nos imaginários e nesse ponto abrangem dimensões discursivas como a linguagem, a memória e o espaço, de onde se expandem ao conhecimento, a epistemologia como instrumento de colonialidade do saber.

Porventura, o jogo político da memória e do conhecimento assinala um só tipo de saber e um só tipo de vida (o europeu moderno) como digno de ser lembrado assim como subalterniza as outras memórias e formas de produção de historicidade que devem ser apagadas. É o momento de destacamos este jogo político na educação jurídica, herdeira de um legado moderno eurocêntrico.

2 O MODERNO/EUROCÊNTRICO NA EDUCAÇÃO JURÍDICA: CONTORNOS EPISTEMOLÓGICOS

“Em países periféricos como o Brasil e alguns outros vizinhos nossos da América Latina, o que melhor nossas Universidades fazem é convencer os nossos filhos de que as melhores bibliografias que existem para eles são aquelas em alemão, em francês ou inglês. Em qualquer outra língua, mas nunca a dele. Nunca a voz que ele reconhece como a voz do seu avô, do seu pai, da sua família. São vozes estranhas que constituem o saber, são vozes de outro lugar, que sempre vão nos fazer sentir menor em qualquer lugar do mundo.”

Ailton Krenak⁶⁴

Como vimos, a superioridade atribuída ao conhecimento europeu em muitas áreas da vida é um aspecto importante da colonialidade do poder no sistema mundial. Apenas o conhecimento gerado pela elite científica e filosófica da Europa foi denominado como "verdadeiro", chamado de “ponto zero” por Castro-Gómez, sendo privilegiado desta forma como o ideal último do conhecimento científico.⁶⁵

Dado este aporte, para localizarmos o fazer-conhecer moderno e eurocêntrico na educação jurídica é indispensável algumas observações atinentes a pedagogia crítica do direito.

A primeira delas é a distinção entre ensino jurídico e educação jurídica, em que nos parece este último mais adequado ao que se propõe alcançar com este trabalho. Ensino jurídico estaria atrelado aos fundamentos da educação formal, ou seja, aquilo que é aprendido somente na sala de aula, deixando de fora da análise: a pesquisa, a extensão, o movimento estudantil e conhecimentos sobre o fenômeno jurídico para além das paredes da academia. Educação jurídica, por sua vez, é capaz de reunir tais manifestações e tem origem na teoria de Paulo Freire sobre educação, dando subsídios para se pensar em uma educação jurídica popular, “contra hegemonia crítica nas faculdades de direito.”⁶⁶

Outro debate importante é entender o papel das universidades dentro dos discursos modernos, e para nós, onde se assenta as faculdades de direito. Com esse esforço, Edgardo Lander dedicou boa parte dos seus estudos a entender a ligação entre a colonialidade do saber

⁶⁴ KRENAK, Ailton. **A presença indígena na universidade**. Ailton Krenak, nesta ocasião, compôs a mesa-redonda “A presença indígena na universidade”, realizada no auditório do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no dia 28 de novembro de 2017.

⁶⁵ CASTRO-GÓMES, S. **Decolonizar la universidad**: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes.

⁶⁶ PAZELLO, Ricardo Prestes. **Educação jurídica popular**: aportes marxistas. In: Eduardo Rebuá; Pedro Silva. (Org.). Educação e filosofia da práxis: reflexões de início de século. 1ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016, p. 162-165.

e as universidades latino americanas. Para ele, a “maior parte de nossas universidades não só arrastam a herança colonial em seus paradigmas de ensino, como reforçam a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente.”⁶⁷

A constatação consiste exatamente em indagar as naturalizações, a realidade do discurso moderno e sua perspectiva de conhecimento, de modo que:

[...] la formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte.⁶⁸

Outro autor que aprofunda esta discussão é Santiago Castro-Gómez quando desenvolve a teoria do “ponto zero”. Nos seus escritos, diz que as universidades na América Latina acabam por institucionalizar as grandes narrativas modernas, ao passo que legitimam e organizam a produção dos conhecimentos da modernidade.⁶⁹

Sobre estas narrativas, ele destaca duas delas vinculadas às universidades: a educação do povo e progresso moral da humanidade. Assim, num primeiro meta-relato moderno, todo povo tem direito a desfrutar da ciência e suas tecnologias, com objetivo final ao “progresso”. Quanto a isso, as universidades consistem na engrenagem propulsora desta tarefa, responsável por dar ao povo o suporte técnico-científico necessário.⁷⁰

De outra forma, não se trata apenas do progresso técnico da humanidade, isto é, formação de engenheiros, arquitetos, administradores, mas igualmente, cabe às universidades o progresso moral da nação, formação de agentes que irão “educar” moralmente a população. Seriam os “líderes espirituais da nação”, os autorizados a falar, imbuídos da racionalidade adequada e que irão traçar os caminhos da humanidade.⁷¹

Com base nestes metas-relatos com fulcro na modernidade, Castro-Gómez identifica dois elementos comuns a estas universidades e os conhecimentos nelas produzidos. Um deles é a estrutura arbórea, dando a entender que tanto as instituições quanto os conhecimentos têm “unas jerarquías, unas especialidades, unos límites que marcan la

⁶⁷ LANDER, Edgardo. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En Santiago Castro-Gómez (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000.

⁶⁸ LANDER, E. *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos*, p.65.

⁶⁹ CASTRO-GÓMEZ, S. *Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes*.

⁷⁰ CASTRO-GÓMEZ, S. *Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes*, p. 80.

⁷¹ CASTRO-GÓMEZ, S. *Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes*, p.80-81.

diferencia entre unos campos del saber y otros, unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas, unos cánones que definen sus procedimientos y sus funciones particulares.”⁷²

A maioria das universidades opera por "faculdades", que por sua vez, têm "setores", "departamentos", e estes têm "programas". "As faculdades funcionam como uma espécie de lar de refúgios para epistemes." Raramente os professores podem se mover entre departamento e outro, muito menos entre uma faculdade e outra, porque são como prisioneiros de uma estrutura universitária, essencialmente fraturados.⁷³

Em segundo lugar, Castro-Gomez aponta o "reconocimiento de la universidad como lugar privilegiado de la producción de conocimientos."⁷⁴ É a universidade que não apenas produz o conhecimento técnico e moral, como também estabelece o que é conhecimento válido ou inválido, legítimo ou ilegítimo, útil ou inútil, científico ou doxa. Ela configura o núcleo vigilante, nas palavras de Castro-Gómez, o próprio "panóptico de Foucault."⁷⁵

Com base nisso, poderíamos afirmar que as faculdades de direito, dentro das hierarquias estruturais nas quais estão incorporadas, são as encarregadas pela formação de uma parcela dos "líderes espirituais" da sociedade, já que transcende ao mero tecnicismo, mesmo que este seja o discurso que lhe queiram atribuir, transpassando a ideia de neutralidade.

A questão fica mais evidente quando pensamos que dos 38 Presidentes da República Federativa do Brasil, 23 cursaram direito⁷⁶ e historicamente os cargos de maior "autoridade" ou "controle" são exercidos pelos bacharéis que conclamam a figura da justiça. Neste passo, a construção das primeiras faculdades de direito no país, em Olinda e São Paulo no ano 1827, deram-se sedimentadas numa visão portuguesa e de outros países da Europa sobre o fenômeno jurídico, estranhas a nossa realidade, imbuídas no compromisso "com as classes dirigentes, marcadas pelo sistema agrário escravagista e exportador."⁷⁷ Paralelo a isso, foi-se configurando o perfil de egressos do curso, representando uma parcela da sociedade que carrega em si a herança colonial moderna patriarcal - homens, brancos, heteroessexuais, de classe média ou alta.⁷⁸

⁷² CASTRO-GÓMEZ, S. **Decolonizar la universidad**: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes, p. 81.

⁷³ CASTRO-GÓMEZ, S. **Decolonizar la universidad**: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes, p. 84 (Tradução nossa).

⁷⁴ CASTRO-GÓMEZ, S. **Decolonizar la universidad**: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes.

⁷⁵ CASTRO-GÓMEZ, S. **Decolonizar la universidad**: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes, p.81.

⁷⁶ Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/presidencia/ex-presidentes>

⁷⁷ PAZELLO, R. P. **Educação jurídica popular**: aportes marxistas, p.162.

⁷⁸ Na faculdade de direito da Universidade Federal do Paraná, basta olhar os retratos expostos na parede do renomado prédio histórico.

Por derradeiro, o debate sobre a educação jurídica também nos leva a discussão do próprio direito que se ensina e que, por outro lado, não se ensina nas faculdades, bem como a função do direito hegemônico na manutenção das relações de poder. Com um debate amplo, que não nos cabe neste ensejo, podemos dizer em poucas palavras que a relação do direito e a colonialidade do poder é recorrentemente notada.

Pazello explica que o conceito de Quijano implica o próprio conceito de direito, em suas palavras: “se o poder são relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas em torno da disputa pelo controle dos âmbitos da existência social – como depreendemos da citação supramencionada – fica patente a correlação disso com o próprio cimento que permite compreender o direito”⁷⁹, mais a frente ele complementa dizendo que, o “direito é, então, elemento do controle, principalmente, de autoridade mas seus significados são subjacentes a todas as demais relações de poder.”⁸⁰

Roberto Lyra Filho, pioneiro dos estudos de teoria crítica do direito na América Latina, mesmo não sendo parte dos críticos a colonialidade/modernidade, sugere enxergar “o direito em globo, como teoria e práxis das possibilidades de concretização da justiça social”, no entanto, não descarta sua “intensidade coercitiva” e que está particularmente ligada “à política, no mais amplo sentido, à práxis humana, à história e aos polos do processo histórico.”⁸¹

O debate é por natureza complexo, mas a verdade é que não há de se falar em um único direito, senão como uma malha de disputas por grupos sociais, diante de um excêntrico pluralismo jurídico em contraposição ao monismo jurídico, projeto da modernidade e do capitalismo. Mesmo assim, vemos que o núcleo regulador do direito é constantemente mencionado nos segmentos críticos, no exercício como instrumento de controle das diferentes áreas da vida.

Por isso assumimos um lugar na concepção do direito: o direito insurgente, que não se afasta do pluralismo jurídico, mas é forjado no seio dos movimentos populares como um

⁷⁹ PAZELLO, Ricardo Prestes. **Direito insurgente e movimentos populares: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito. Curitiba, 2014, p. 84.

⁸⁰ PAZELLO, R. P. **Direito insurgente e movimentos populares: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito,** p. 88.

⁸¹ LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado.** Brasília: CADIR UnB, 1980, p. 26.

o direito que ao mesmo tempo se rebela contra as “formas jurídica, mercantil e de valor”⁸², “com ele trabalha de acordo com as necessidades contextuais e geopolíticas que o realizam.”⁸³

Tem prática e teoria no corpo de uma assessoria jurídica popular, por isso ligado a um contexto social latino americano e não alienígena, e pode ser melhor explicado por Pazello:

O direito insurgente, portanto, imprime a esta relação a possibilidade dos usos do direito, os quais chamamos de políticos, mas que devem ser disciplinados sob um trato tático, já que a estratégia jurídica leva aos normativismo e universalismo que tanto esculpe a cabeça dos juristas conservadores. Um uso tático do direito é possível, então, tendo em vista uma estratégia de transição que é, por consequência, uma estratégia de extinção das formas jurídica, mercantil e de valor. Somente sob este ponto de vista é que os usos insurgentes do direito se fazem coerentes, em suas dimensões de combate, de releitura, de assimetria ou mesmo de dualidade e de negação. A construção do novo – que não rejeita alguma normatividade possível, mas sim a jurídica – requer a inclusão de novos modos de vida comunitários e o direito desempenha um papel reativo aqui.⁸⁴

Porventura, para análise do objeto que ora perseguimos, retornaremos ao direito hegemônico que conhecemos, correspondente a um tipo de sociedade alicerçada na racionalidade da norma e aplicado por um grupo específico que representa a face da dominação/exploração. A partir deste conjunto, interessa-nos analisar a educação jurídica ministrada, produzida e reproduzida dentro dos cursos de direito e sua relação com os saberes modernos/eurocêntricos, tendo em mente a tarefa que visamos cumprir.

Para avançarmos neste ponto, propomos utilizar a compilação dos estudos feitos por Inês Fonseca Porto que construiu uma cartografia da chamada reforma do ensino jurídico e apresentou na Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados e Advogadas do Brasil em 2000. Nela, Inês Porto apresenta o “modelo central” do ensino jurídico ministrado pelas faculdades de direito do país. Hugo Belarmino de Moraes é quem traz a releitura desta análise, juntamente no uso de Lyra Filho, destacando três características principais: descontextualização, dogmatismo e unidisciplinaridade.⁸⁵

⁸² PAZELLO, R. P. **Direito insurgente e movimentos populares: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito**, p. 495.

⁸³ PAZELLO, R. P. **Direito insurgente e movimentos populares: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito**, p. 19.

⁸⁴ PAZELLO, R. P. **Direito insurgente e movimentos populares: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito**, p. 495.

⁸⁵ MORAES, Hugo Belarmino. **Entre a educação do campo e a educação jurídica: a turma especial de direito da UFG**. Trabalho publicado nos Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI realizado em Fortaleza - CE nos dias 09,10,11 e 12 de junho de 201, p.2824.

Ademais, incluiremos no certame Michel Miaille, cujas contribuições críticas são essenciais nestes tópicos, quando escrever sobre os obstáculos epistemológicos no ensino jurídico, que em outras palavras, tratam-se dos “impedimentos a produção dos conhecimentos verdadeiramente científicos.”

Passemos à análise.

2.1 A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO “PONTO ZERO”: DESCONTEXTUALIZAÇÃO

A teoria do “ponto zero” concebido por Castro-Gómez indica como premissa moderna da produção do conhecimento a localização do sujeito cognoscente num ponto não localizado, acima de todos os “doxas” (por isso, zero) da sociedade. Semelhantemente, a educação jurídica preconiza um saber fora do contexto social, de modo que “há um deliberado distanciamento entre o saber produzido, reproduzido e discutido nos cursos jurídicos e a realidade material - manifestada tanto no distanciamento teórico dos estudos feitos em sala de aula quanto no descompromisso prático correlato.”⁸⁶

Miaille chama este afastamento de idealismo. Para o autor, o idealismo constitui-se como obstáculo na medida em que a ciência jurídica é impressa nos cursos a partir de um imaginário, de uma abstração apartada da realidade social, e não de uma explicação das relações que mantém esses imaginários simultaneamente com as relações sociais concretas.⁸⁷

Para melhor compreender, o autor explica que, as instituições modernas para manter a ordem social necessitam criar e internalizar noções (falsas realidades), por exemplo, que o Estado reúne os interesses comuns da sociedade, cuja representação da unidade desse sujeito inserido nesta sociedade é o cidadão. Assim, a ciência jurídica ao explicar o realidade, diz o autor, “dará como certa” esta “imagem que lhe transmite a sociedade.” O Estado será compreendido não como um “fenômeno social, com uma história particular”, mas segundo uma noção abstrata, que se valerá para explicar outra noção, a do interesse comum. A educação jurídica cuidará de organizar essas ideias e dar legitimidades a elas.

Miaille, então, nos aponta para um dos resultados do idealismo na ciência jurídica, qual seja, o universalismo a-histórico eurocêntrico. Sobre este aspecto, “tornando-se as ideias explicações de tudo, pouco a pouco se afastam do contexto geográfico e histórico no qual

⁸⁶ MORAES, H. B. **Entre a educação do campo e a educação jurídica: a turma especial de direito da UFG**, p.2824.

⁸⁷ MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao direito**. 3. ed. Portugal: Editora estampa, 2005, p. 50-51.

foram efetivamente construídas”⁸⁸, aplicáveis a um infinito número de realidades e partindo de uma perspectiva europeia sobre o mundo. O direito será uma dessas abstrações universalistas eurocêntricas, na medida em que, tido como um conjunto de regras que as pessoas devem submeter-se sob pena de coação, criada no seio do sistema europeu, dará “conta de todo sistema jurídico”, não importando sobre qual cultura ou em que tempo-histórico.

Na sala de aula a explicação é dada através da aceção de que os conceitos, classificações e categorias precisam ser elevados ao máximo de abstração para que sejam aplicáveis a maior quantidade de situações possíveis, um caráter, de fato, idealista e universal. O direito civil, com seu conceito do que é família, relações de parentesco, expressa bem isso. Outro exemplo, sem dúvida, é o direito penal, que estabelece tipos penais gerais.

A autossuficiência e auto referência também fazem parte da descontextualização da educação jurídica, tanto no campo teórico, não produzindo quaisquer “dúvidas sobre o seu valor, como se tudo fosse evidente”⁸⁹ quanto no espaço físico em que se encontra a maioria dos cursos de direito, geralmente isolados de outros, indiferentemente das influências que recebe da psicologia, sociologia, filosofia, política e educação - ou, recebe as influências numa perspectiva conservadora. As faculdades localizam-se, em sua grande maioria, nos centros das cidades⁹⁰, dificultando acesso de estudantes das periferias, não dialogam com sua realidade. Ao mesmo tempo, estudantes oriundos de classes sociais favorecidas têm pouca ou nenhuma vivência fora do centro, permanecendo com uma visão de mundo a partir do seu “encastelamento”.

Consequentemente, Inês Porto reconhece que a formação jurídica implantada nos cursos de direito parte de uma “pedagogia do ocultamento, em que há uma pretensão de explicar o complexo fenômeno jurídico a partir do ocultamento de outros saberes da vida.”⁹¹ O ensino jurídico configura-se alienante, “impede que o estudante indague sobre a sua realidade,”⁹² ao passo que se fecha para outras culturas.

Portanto, a educação tradicional nos cursos de direito se apresenta a partir de ideias abstratas com pouca ou nenhuma relação com a vida social, mas de certo modo, estão

⁸⁸ MIAILLE, M. **Introdução crítica ao direito**, p. 53.

⁸⁹ MIAILLE, M. **Introdução crítica ao direito**, p. 35.

⁹⁰ A faculdade de direito da Universidade Federal do Paraná; o prédio do curso de direito da Universidade de São Paulo ou do Rio de Janeiro são exemplos típicos.

⁹¹ PORTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação**: construção do projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2000, p.38.

⁹² MORAES, H. B. **Entre a educação do campo e a educação jurídica**: a turma especial de direito da UFG, p.2825.

impregnadas por um imaginário moderno que oculta ou se esquivava de explicações sobre a realidade marcada por conflitos de classes, pelo racismo, patriarcado e outras formas de dominação e exploração. O distanciamento do contexto social não é, portanto, inerente, é atrelado às classes sociais que os criam. Corrobora neste sentido o dogmatismo, performado em sua versão mais usual na educação jurídica: o positivismo. Vejamos.

2.2 O DOGMATISMO E O POSITIVISMO COMO AS VELHAS EXPRESSÕES DO DIREITO HEGEMÔNICO

A princípio desta explicação, dogma se “assinala, primeiro, uma tese ou doutrina e, depois, uma regra ou norma, como a própria lei, a cuja imperatividade atribui um caráter intocável.”⁹³ Podemos dizer então que a educação jurídica é carregada de dogmas, não menos, boa parte do currículo de ensino é formado pelas disciplinas denominadas dogmáticas.

Miaille elucida a questão quando descreve a autonomia da ciência jurídica. No que tange ao direito como regras jurídicas coercitivas, diz que, num primeiro momento fazia parte da teologia, ou seja, o estudo do direito consagrava-se como um capítulo dos “conhecimentos sobre as vontades de Deus em face aos homens”, é o caso, por exemplo, do poder do príncipe, explicado como um cargo confiado por Deus. O desenvolvimento do direito não era possível sem a tutela das catedrais.⁹⁴

Por outro lado, a laicização do Estado, não causou verdadeiras transformações na sua autonomia, o direito passou da tutela da igreja para ser tutelado pela razão renascentista. O direito é/foi desenhado pela metafísica, criando-se um direito fruto da razão pura: o positivismo, “aparentemente cheio de lógica”, objetividade, “único digno do estatuto de científico.” Para Miaille, o positivismo será a partir da codificação napoleônica a teoria de que tem necessidade uma burguesia que se tornou dominante.⁹⁵

Embora tenha se desvincilhado da igreja e da filosofia, a ciência jurídica não nega sua origem. Lyra Filho nos fornece alguns detalhes da relação do dogmatismo com o conservadorismo e a ideologia, partindo da relação entre a dogmática jurídica e a teologia. Neste liame, a teologia é a forma paradigmática do discurso dogmático. Como a teologia busca conhecer os dogmas da religião, a dogmática jurídica busca o conhecimento acerca dos “dogmas estatais, ou, mais amplamente, dos padrões impostos pelas classes sociais que

⁹³ LYRA FILHO, Roberto. **Para um direito sem dogmas**. Porto Alegre: Safe, 1980, p.11.

⁹⁴ MIAILLE, M. **Introdução crítica ao direito**, p. 39.

⁹⁵ MIAILLE, M. **Introdução crítica ao direito**, p. 44.

tomam as decisões cogentes”, perspectiva essa que leva a uma “sacralização das diretrizes estatais.”⁹⁶

Portanto, o positivismo jurídico não muito distante da sacralização da lei divina (lei de Deus), tem a lei estatal como a verdade absoluta sobre a realidade social, inquestionável, com “tendência a cristalizar as ideologias, mascarando interesses e conveniências dos grupos que se instalam nos aparelhos de controle social.”⁹⁷

No que pesem as demasiadas críticas ao positivismo neste sentido, a forma de educação ainda se resume à massiva memorização de códigos. Dos debates travados em sala de sala, poucos tendem a sair dessa bolha - discute-se a partir e tão somente do direito declarado formalmente pelo Estado. “Em muitos casos é uma verdadeira postura que afeta inclusive os métodos e concepções das disciplinas tidas como propedêuticas.”⁹⁸ Falar de outros direitos, que fogem à racionalidade da norma, da lógica da estrutura capitalista, bem como do crivo da colonialidade/modernidade, é ser relegado ao que não convém. De modo que, só transmite a lei dos mais fortes e desconsidera expressões análogas a uma espécie de direito dos oprimidos.

Como diria Lyra Filho, o dogmatismo assumido na forma de positivismo é, nesse sentido, conveniente. Desde sua criação, o direito positivo atuou como fonte de política e as faculdades de direito demonstram serem “espaços para o aprendizado e reprodução somente de institutos jurídicos de forma a-histórica.” “Os estudantes e futuros profissionais são doutrinados para uma cultura de submissão e conformismo,” à medida que, a sala de aula é um espaço de exercício da autoridade.⁹⁹ Neste sentido, Moraes complementa:

Toda transmissão autoritária do conhecimento gera como resposta a passiva memorização dos alunos, a construção, por parte dos mesmos, de um conjunto de imagens pré-fabricadas, que servem para lograr um título universitário mas que não habilitam a decisões maduras e autônomas.¹⁰⁰

Como produtores e reprodutores da dogmática, os estudantes, professores, faculdades de direito são, via de regra, “avessos à transformação social e assumem uma postura conservadora frente aos problemas concretos que surgem no seio da vida em

⁹⁶ LYRA FILHO, R. **Para um direito sem dogmas**, p. 14-15.

⁹⁷ LYRA FILHO, R. **Para um direito sem dogmas**, p.12.

⁹⁸ SOUZA, Marcel Soares de. ALMEIDA, Marina Corrêa de. **Da contradogmática à práxis: duas contribuições para uma educação jurídica crítica**. revista eletrônica. Faculdade de direito de Franca, 2011, p. 204.

⁹⁹ LYRA FILHO, R. **O direito que se ensina errado**, p.27.

¹⁰⁰ MORAES, H. B. **Entre a educação do campo e a educação jurídica: a turma especial de direito da UFG**, p.2825.

sociedade”¹⁰¹, isso, como iremos refletir mais a frente, influi de maneira direta em projetos que visam a transformação e se colocam contra hegemônicos no espaço acadêmico, como no caso do Pronera. Para podermos chegar neste ponto, falaremos da última característica apontada no “modelo central” da educação jurídica no Brasil: a unidisciplinariedade.

2.3 O ENCLAUSURAENTO DO CONHECIMENTO JURÍDICO

Por fim, o “modelo central” da educação jurídica aponta para a unidisciplinariedade, entendida como a fragmentação do conhecimento jurídico, concomitante a um processo de “enclausuramento do saber”. Esta característica decorre das reflexões anteriores e “se contrapõe as noções de inter ou transdisciplinaridade.”¹⁰²

Moraes explica que, ao ser encarada como ciência autônoma, a educação jurídica “foi se construindo com métodos próprios, centralidade do sujeito cognoscente afastado do objeto, a ideia de conhecimento claro, objetivo, sistemático, enfim, racional, que, a pretexto de dar cientificidade ao fenômeno jurídico, tornou-se isolado, mesmo das ciências humanas e sociais.”¹⁰³ Além disso, estabeleceu seus próprios limites jurídicos, isto é, seu objeto, a definição dos sujeitos de direito, onde é produzida, e para quem serve.

Não menos, as disciplinas foram pensadas no modo cartesiano de apreensão do conhecimento, “elas materializam a ideia de que a realidade deve ser dividida em fragmentos e que a certeza do conhecimento é alcançada na medida em que nos concentramos na análise de uma dessas partes, ignorando suas conexões com todas as outras.”¹⁰⁴ Assim, a “unidisciplinariedade pode ser vista também como a falta de comunicação entre os chamados ramos autônomos do próprio direito. A formação é fragmentada em disciplinas que não dialogam entre si e produzem, por isso, um conhecimento também fragmentado.”¹⁰⁵ Miaille

¹⁰¹ MORAES, H. B. **Entre a educação do campo e a educação jurídica**: a turma especial de direito da UFG, p. 2826.

¹⁰² Falaremos da interdisciplinaridade no capítulo seguinte, no tópico 3.2.2. A transdisciplinariedade critica a interdisciplinaridade formal, pois apenas intermediaria dados entre disciplinas mantendo intacto os fundamentos das disciplinas. Ao contrário, a transdisciplinariedade traz para a análise os saberes excluídos, condenados a doxas. MORAES, H. B. **Entre a educação do campo e a educação jurídica**: a turma especial de direito da UFG, p. 2826. CASTRO-GÓMEZ, S. **Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes**, p.86.

¹⁰³ MORAES, H. B. **Entre a educação do campo e a educação jurídica**: a turma especial de direito da UFG, p. 2826.

¹⁰⁴ CASTRO-GÓMEZ, S. **Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes**, p.83

¹⁰⁵ MORAES, H. B. **Entre a educação do campo e a educação jurídica**: a turma especial de direito da UFG, p. 2826.

chama de uma “compreensão tecnológica do direito”¹⁰⁶, com suas especializações bem repartidas.

Sabe-se que no período da colonização, como nos dias atuais, a existências de várias nações indígenas, negras, camponesas, igualmente, seu direito próprio, base de suas formas de procedimento no âmbito da propriedade, posse, família, sucessão, matrimônio e delito foram ignorados. Na verdade, a riqueza desses grupos revela-se na convivência com a pluralidade de valores culturais diversos, organizando suas modalidades de comportamento conforme disposições jurídicas que nada têm a ver com o direito estatal.

Dado este panorama, numa sociedade cada vez mais complexa que demanda respostas e conhecimentos também complexos, disciplinas e ramos do conhecimentos que dialogam entre si, vieram mostrar não apenas que são possíveis, como capazes de produzir uma “riqueza de trabalhos de uma reflexão interdisciplinar.”¹⁰⁷

Todavia, é preciso ter atenção, por mais que muitas universidade e faculdades tenham ido ao encontro de esta proposta, se limitaram tão somente às “reformas de currículos e programas”, deixando intocado o núcleo da questão da educação jurídica, isto é, “a concepção do próprio direito que se ensina”¹⁰⁸ e sua organização eurocêntrica. O conhecimento resta, assim, racializado.¹⁰⁹

Como exemplo, poderemos muito bem ter disciplinas que a princípio se propõem a romper com certas estruturas de engessamento do direito, tais como a sociologia do direito. Porém, a simples reforma de currículos e programas poderá acarretar no estudo da base social de um direito específico e geralmente o direito dogmático. De nada adiantará esse intendo. A inversão deva ser em despir-se do eurocentismo, prevalecendo o direito em sua pluralidade, como elemento do processo sociológico, analisado a partir de suas dicotomias.¹¹⁰ Este é nosso desafio.

Outro fator que merece atenção no contexto atual, é a inegável captação do ensino jurídico pelo mercado. São mais de 1.695 faculdades de direito no Brasil, sendo a maior parte

¹⁰⁶ MAILLE, M. **Introdução crítica ao direito**, p. 60.

¹⁰⁷ MORAES, H. B. **Entre a educação do campo e a educação jurídica**: a turma especial de direito da UFG, p. 2826.

¹⁰⁸ LYRA FILHO, R. **O direito que se ensina errado**, p.5.

¹⁰⁹ Um jogo de memória simples pode ser suscitado neste último: quantos professores negros e professoras negras você teve na graduação? Quantos outros estudantes negros você compartilhou a sala de aula? Quantos autores e autoras integravam a bibliografia em disciplinas que não falavam da questão racial? As mesmas questões podem ser feitas quando se trata do conhecimento indígena, quase nunca mencionado, e de outras organizações sociais esquecidas.

¹¹⁰ SOUSA JUNIOR, J. G. **Direito como liberdade**: o direito achado na rua, experiências populares emancipatórias de criação do direito, 2008. 338 f. Tese (Doutorado em Direito)- Universidade de Brasília, Brasília, 2008. p.138.

delas no setor privado. De 2014 a 2017, foram autorizadas a criação de 85 novos cursos de direito. Somente em 2018, na vigência de governo com política de austeridade, o Ministério da Educação deu autorização para criação de 327 novos cursos, o que abriu 45.038 novas vagas, mais que o triplo dos anos anteriores juntos. Em 2019, do dia 14 de janeiro ao dia 15 de agosto, constavam no sistema do MEC 121 autorizações para início de novos cursos, com 14.987 novas vagas, e o número cresce desordenadamente.¹¹¹

Significa que estamos lidando com as faculdades enquanto “microempresas prestadoras de serviços”¹¹² e o ensino jurídico enquanto principal produto. O censo da educação superior de 2015 mostra o potencial financeiro do curso. Foi o primeiro colocado em número de matrículas (853.211), o segundo em novos ingressos (258.143) e o terceiro em concluintes (105.324).¹¹³ As faculdades se tornaram, nas palavras de Castro-Gomez, “uma empresa capitalista que já não serve o progresso material da nação ou o progresso moral da humanidade, mas para a planetarização do capital.”¹¹⁴

Alia-se isso, o pensamento conservador brasileiro atual, cujos discursos racistas e patriarcais atrelam-se com os interesses do capitalismo global. As universidades públicas, muito pelo significativo número de negros por meio das cotas raciais e de mulheres ocupando estes espaços, são vistas como grandes inimigas a serem perseguidas (rememorando as “bruxas” e “hereges” na inquisição). Reforça esse pensamento os recentes discursos contrários as cotas, chamadas de “coitadismo” e os discursos dos religiosos conservadores ao afirmarem que a “mulher não pode ter mais estudo que o marido”¹¹⁵ com o projeto de

¹¹¹ Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>). Relatório_consulta_publica_avancada_curso_14_09_2019_11_13_29 - Excel.

¹¹² PINHO, Angela. **Vagas em direito disparam após MEC facilitar a abertura de novos cursos**. Folha de S.Paulo, São Paulo, 21.abr.2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/vagas-em-direito-disparam-apos-mec-facilitar-a-abertura-de-novos-cursos.shtml>

¹¹³Resumo técnico: **Censo da Educação Superior 2015**. 2. ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf.

¹¹⁴ Continua o autor... “El saber que es hegemónico en estos momentos ya no es el que se produce en la universidad y sirve a los intereses del Estado, sino el que se produce en la empresa transnacional. CASTRO-GÓMEZ, S. **Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes**, p.79. Em meio a proposta do governo atual, através do Ministério da Educação, em implementar o projeto “Future-se”, que abre para o financiamento privado nas universidades públicas, o cerne do problema continua a demonstrar a produção do conhecimento como um campo de disputa, não mais a serviço do estado, mas como bem aponta Castro-Gomez, ao interesse do capitalismo global.

¹¹⁵ G1. **Bolsonaro diz que política de cotas é 'equivocada' e que política de combate ao preconceito é 'coitadismo'**. Brasília, 24.out.2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/24/bolsonaro-diz-ser-contras-cotas-e-que-politica-de-combate-ao-preconceito-e-coitadismo.ghtml>. Acesso em 25.set.2019.. SOARES, Ingrid. **Bispo Edir Macedo diz que mulher não pode ter mais estudo que o marido**. Correio Braziliense. 24. Set.2019. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/09/24/interna->

financiamento privado das universidades públicas e abertura massiva do mercado para a compra e venda do ensino, sendo um dos produtos mais lucrativos – a educação jurídica.

Certamente, não é possível enxergar o capitalismo global sem levar em conta o modo como os discursos raciais e patriarcais organizam a população do mundo. Como já explicamos, a acumulação incessante de capital misturou-se de maneira complexa com os discursos racistas, homofóbicos e sexistas do patriarcado europeu,¹¹⁶ de igual modo, as formas eurocêntricas de conhecimento são constitutivas da naturalização desses discursos.¹¹⁷

Destarte, a crítica aos saberes modernos na educação jurídica não é eliminar por completo esse modo de produzir conhecimento, ao invés disso, é denunciar que, ao se afirmar como único caminho possível para chegar ao conhecimento, e ao conhecimento científico, nega e oculta a existência de outros saberes e outras formas epistêmicas, de jeito que nosso objetivo é sim a destruição da colonialidade do poder impregnada nestas formas cognitivas.

Pois bem, até aqui demonstramos onde se localizam as universidades no interior da construção do imaginário moderno, assim como a educação jurídica produzido e reproduzido e sua relação na matriz colonial do poder. É hora de propor para além de um diagnóstico negativo, um diagnóstico propositivo.

Assim, ainda não foi possível romper com o modelo epistêmico implementado pela modernidade ocidental naquilo que diz respeito ao conhecimento, nem mesmo sobre a classificação social que a colonialidade projeta, mas, mesmo dentro, algumas universidades e faculdades têm incorporado novos paradigmas de pensamentos e organização que podem ajudar a quebrar a armadilha do triângulo moderno/colonial.¹¹⁸ E iremos falar exatamente de uma delas - o Pronera na educação jurídica. Considerando que “descolonizar as universidades contribui com a luta para a descolonização do poder.”¹¹⁹

brasil,789307/bispo-edir-macedo-diz-que-mulher-nao-pode-ter-mais-estudo-que-o-marido.shtml>. Acesso em 01.out.2019.

¹¹⁶ CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGUÉL, R. **Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico**, p.19

¹¹⁷ CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGUÉL, R. **Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico**, p.16.

¹¹⁸ A universidade é parte do que Castro-Gómez chama de estrutura triangular da colonialidade: colonialidade do poder - colonialidade do saber- colonialidade do ser. (CASTRO-GÓMEZ, S. **Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes**, p.79)

¹¹⁹ GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo, reforma universitária e excelência acadêmica**. In: SADER, Emir (Org.). *Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano*. São Paulo: Expressão Popular; CLACSO, 2008, v. 2, p. 118.

3 TRANSGREDIR, INSURGIR, CRIAR E INCIDIR: IMPORTÂNCIA DO PRONERA NO DIREITO

*“Educação do campo,
do povo agricultor
precisa de uma enxada
de uma lápis, de um trator
precisa educador
pra tocar conhecimento
o maior ensinamento
é a vida e seu valor...”*

Gilvan Santos¹²⁰

O fechamento de nosso trabalho direciona-se a uma análise crítica do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera como uma intervenção epistêmica. Inicialmente, necessário se faz compreender o conceito de “giro descolonial” ou “descolonialidade” engendrada dentro do grupo modernidade/colonialidade, pois o que se defende neste capítulo é o Pronera como uma experiência descolonial dentro da educação jurídica.

Dessa forma, “giro decolonial” ou “descolonialidade” significa o “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.”¹²¹ Mignolo explica que o próprio conceito da “colonialidade como constitutiva da modernidade” já introduz o “pensamento descolonial.”¹²² Embora a origem do pensamento em si seja mais antiga, emergindo desde a fundação do sistema-mundo colonial/moderno.¹²³

Agregou-se a isso a necessidade de formulação de um nova linguagem e conceitos que dessem conta dos complexos processos do sistema-mundo sem depender das linguagens herdadas.¹²⁴ Que explicasse a “complexidade das hierarquias de gênero, raça, classe,

¹²⁰ Canção “A educação do campo” de Gilvan Santos.

¹²¹ BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, no 11. Brasília, maio - agosto de 2013, p.105.

¹²² MIGNOLO, Walter. **La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifiesto y un caso**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.26 (Tradução nossa).

¹²³ Mignolo cita Wama Pomam de Ayala, do vice-reinado peruano que enviou ao rei Felipe III em 1616 sua Nueva crónica y buen gobierno e Otabbah Cugoano um escravo liberto que publicou em Londres, em 1787, *Thoughts and sentiments on the evil of slavery*, como os primeiros autores de tratados políticos descoloniais. MIGNOLO, Walter. **La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifiesto y un caso**, p. 28. (Tradução nossa).

¹²⁴ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón. **Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y ensamiento heterárquico**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **El giro**

sexualidade, conhecimento e espiritualidade nos processos geopolíticos, culturais e geoeconômicos do sistema mundial.”¹²⁵ Ou seja, “uma linguagem capaz de pensar os sistemas de poder como uma série de dispositivos heterogêneos vinculados em rede.”¹²⁶

O pensamento descolonial é, assim, o pensamento que emerge, transgride, insurge, pois encoberto “pela racionalidade moderna”, suprimido pelas “categorias de grego e latim e nas seis línguas imperiais da Europa moderna.”¹²⁷ Diferentemente deste, não nega a existência dos conhecimentos modernos, continua em “diálogo conflituoso com a teoria política da Europa, para Europa e de lá para o mundo.”¹²⁸

Neste aspecto, vale reproduzir a reflexão de Quijano sobre o pensamento descolonial:

A crítica ao paradigma europeu de racionalidade/ modernidade é indispensável. Ainda mais, urgente. Mas é duvidoso que o caminho consista na simples negação de todas as suas categorias; na dissolução da realidade no discurso; na pura negação da idéia e na perspectiva da totalidade no conhecimento. Longe disso, é necessário livrar-se dos elos entre racionalidade-modernidade e colonialidade, em primeiro lugar e, finalmente, com todo o poder não constituído na livre decisão das pessoas livres. É a instrumentalização da razão do poder colonial, em primeiro lugar, que produziu paradigmas distorcidos de conhecimento e estragou as promessas libertadoras da modernidade. A alternativa, portanto, é clara: a destruição da colonialidade do poder mundial.¹²⁹

Portanto, o pensamento descolonial é ao mesmo tempo um “desprendimento” como também uma “abertura”, permitindo o diálogo com quem se encontra no centro do imaginário moderno, cuja luta comum seja o fim da colonialidade do poder, é o exemplo de Boaventura de Souza Santos, português crítico da colonialidade/modernidade.¹³⁰ Desse prólogo, outro conceito é preciso, o de pensamento crítico fronteiriço, nomeado por Grosfoguel como

decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.17 (Tradução nossa).

¹²⁵ CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFOGUEL, R. **Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y ensamiento heterárquico**, p.17 (Tradução nossa).

¹²⁶ CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFOGUEL, R. **Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y ensamiento heterárquico**, p.18.

¹²⁷ MIGNOLO, Walter. **El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto**, CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 27 (Tradução nossa).

¹²⁸ MIGNOLO, W. **El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto**, p. 32 (Tradução nossa).

¹²⁹ QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad racionalidad**. In: BONILLA, Heraclio (comp.). **Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas**. Quito: Libri Mundi, Tercer Mundo, 1992, p. 437 (Tradução nossa).

¹³⁰ MIGNOLO, Walter. **El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto**.

“resposta epistémica do subalterno ao projecto eurocêntrico da modernidade”, redefinindo a retórica emancipatória segundo as “cosmologias e epistemologias do subalterno.”¹³¹ Ambos conceitos são cruciais para refletirmos nas respostas subalternas na educação jurídica a partir do giro descolonial.

Com esse entendimento, podemos falar sobre o Pronera como expressão desse pensamento. De início, é preciso localizá-lo, ante a confrontação com os saberes que se pretendem, antes de mais nada, a-históricos. Neste passo, vimos que a colonização do Brasil, como em outros países a América Latina, reduziu altas culturas - índios guaranis, e tantas outras culturas que aqui viviam, e mais tarde negros escravizados - a categoria de camponeses iletrados, condenados a oralidade.¹³²

O campo configurou-se nos primeiros séculos de colonização do país como única fonte da economia de exploração, primeiramente, do pau-brasil, depois a cana-de-açúcar, em seguida o café. Por certo é que o engenho de açúcar foi a primeira manufatura moderna, numa perspectiva latino-americana.¹³³

Segundo Bittencourt, o trabalho indígena e dos povos transplantados africanos, antes de 1492, baseava-se na coletividade e em uma economia de subsistência. Com a colonização, de forma violenta e por meio da dominação, transformou-se no trabalho que correspondia aos interesses da metrópole - a escravidão e a servidão - “fundadas na distribuição racista do trabalho.”¹³⁴

Na visão eurocêntrica sobre esses povos, o território, seu modo de vida e suas memórias e conhecimentos, foram relegados a uma noção de atraso e conseqüentemente, fadados ao esquecimento. Por outro lado, a metrópole e seus centros tiveram sua imagem atrelada ao desenvolvimento, muito porque lá se encontrava a “pequena Europa”.¹³⁵

A escrita alfabética, quando não era instrumento de inferiorização, pela suposta ausência nas culturas ameríndias,¹³⁶ era instrumento de dominação, pela igreja católica e sua

¹³¹ GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**, p.407.

¹³² QUIJANO, Anibal. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. Revista Peru Indígena, 11- 20, 1992, p.13.

¹³³ PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Apresentação da edição em português**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p.4

¹³⁴ BITTENCOURT, Naiara Andreoli. **A superexploração da força de trabalho no neodesenvolvimentismo brasileiro: uma crítica teórico jurídica**, p. 29.

¹³⁵ Termo utilizado por Quijano para se referir as “pequenas elites locais que beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam exercer, por suas próprias mãos, contra classes e grupos sociais subordinados.” (QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**, p.13).

¹³⁶ MIGNOLO, W. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**, p.23.

missão civilizadora.¹³⁷ Para os senhores de engenho, era impensável que um negro aprendesse a ler, a aprendizagem da escrita era transgressora, punida com severos castigos.¹³⁸

O processo de expulsão das terras e territórios e a busca por liberdade e melhores condições de vida durante o período colonial e depois de seu fim, criaram diversos movimentos de resistirem contra a exploração/dominação. Dessa forma, o campo foi palco de diversas lutas insurgentes, inicialmente, pela libertação do trabalho forçado e explorado, demonstrado nas fugas, nas mortes e suicídios, nosso maior exemplo é Quilombo dos Palmares.

Em seguida, podemos citar, como meros exemplos dentre vários eventos que a história relata, os levantes populares como a Revolta dos Alfaiates ou Conjuração Baiana em 1798, a Revolta dos Malês e a Cabanagem em 1835, a Balaiada no Maranhão de 1838 a 1841, Canudos em 1896, a Revolta da Chibata em 1910, a Guerra do Contestado em 1912 a 1916, o Cangaço a partir de 1919, as Ligas Camponesas na década de 1950, a luta de inúmeros movimentos sindicais e sociais do campo, como o MST, movimento indígena e quilombola hoje.¹³⁹

Apesar da resistência inegável que caracteriza esse campesinato etnicamente diferenciado entre nós,¹⁴⁰ os índices de violações de direitos e as mortes motivadas pela luta pela terra continuam em números elevados.¹⁴¹ São assassinatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra, de indígenas, quilombolas, posseiros, pescadores, assentados, entre outros. A grande verdade é que a história oficial cuidou de ocultar os primeiros genocídios da história mundial - assassinato de milhares de índios e negros na América – e 500 anos depois, as mortes no campo permanecem como as mortes dos que não “são”.

3.1 O PRONERA NA EDUCAÇÃO JURIDICA

¹³⁷ DUSSEL, E. **1492: o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade, p.58-67.

¹³⁸ Angela Davis nos dá um bom panorama da resistência negra frente a escravidão quando escreve o primeiro capítulo de *Mulheres, raça e classe - O legado da escravidão: parâmetros para uma nova condição da mulher*. Nele, a autora descreve que aprender a ler e a escrever de forma clandestina e passar adiante era estratégia de muitas mulheres negras em busca de liberdade e liberdade para seus irmãos e irmãs. DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

¹³⁹ BITTENCOURT, Naiara Andreoli. **A superexploração da força de trabalho no neodesenvolvimentismo brasileiro**: uma crítica teórico jurídica, p. 29. Notas de rodapé.

¹⁴⁰ Ribeiro, Darcy. **América Latina: A Pátria Grande**. São Paulo: Editora Global, 2017.

¹⁴¹ Comissão Pastoral da Terra (CPT nacional). **Assassinatos no campo batem novo recorde e atingem maior número desde 2003**. Goiânia, 16.abr.2018. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/publicacoes-2/destaque/4319-assassinatos-no-campo-batem-novo-recorde-e-atingem-maior-numero-desde-2003>>. Acesso em 21.set.2019.

É a partir dessa realidade, portanto, que afirmamos que o Pronera nasceu de processo de exclusão e atrelado à luta pela terra - já que esses povos tiveram negado não só o acesso à terra como a também à educação formal, incluindo seus conhecimentos e memórias.

Neste contexto, o Pronera ganha dois sentidos, um institucional, como política pública de acesso à educação destinada à população do campo (beneficiários da reforma agrária) e outro como uma proposta contra-hegemônica na formulação do conhecimento. De modo que nos interessa este último. O Pronera como concretização do direito à educação pode ser visto em trabalhos como o de Eloisa Dias Gonçalves ou, mais recentemente, de Cleusa Maria dos Santos.¹⁴²

Importa saber que, nasceu formalmente em 1998, a partir da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo que, perceberam que não bastava somente lutar pelo acesso à terra, era preciso lutar no campo da produção do conhecimento. O Pronera é, assim, resultado do paradigma da educação do campo, cuja *práxis* e teoria se vê muito antes.¹⁴³

Sobre educação do campo como paradigma, relevante são as contribuições de Moraes ao mencionar Bernardo Mançano Fernandes:

O paradigma da Educação do Campo, nas palavras de Bernardo Mançano Fernandes (2004), foi construído historicamente num cenário de lutas relacionadas ao campo brasileiro e à afirmação de direitos: “O paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela Reforma Agrária. Afirmamos que esta luta cria e recria o campesinato em formação no Brasil” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 67). Neste paradigma, a noção de território é bastante importante, para caracterizar não somente uma “dimensão geográfica” mas também um espaço político por excelência, no qual “se realizam determinadas relações sociais” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 53). Justamente por isso – e se contrapondo à tradição conservadora que caracteriza o campo somente como “rural” ou “agrícola” – as questões suscitadas tem por escopo não só questionar as contradições históricas existentes no campo brasileiro mas também demonstrar a viabilidade de propostas alternativas.¹⁴⁴

Desse modo, podemos dizer que a luta no/do Pronera, a partir de um modelo de educação pensado pelos movimentos sociais e sindicais do campo, gira em torno de alguns

¹⁴² GONÇALVES, Eloisa D. **Assentados na universidade**: o direito à educação a partir da turma “Evandro Lins e Silva”. Monografia (graduação). Universidade Federal do Paraná, 2011.

Cleusa Maria é estudante da Turma Nilce de Souza Magalhães, sua monografia é sobre o Pronera e direito à educação para a população do campo. SANTOS, Cleusa Maria. O direito à educação às populações do campo: a turma Nilce de Souza Magalhães. Monografia (graduação) – Universidade Federal do Paraná, 2019. Não publicado.

¹⁴³ SANTOS, Clarice Aparecida dos. MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (organizadoras). **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

¹⁴⁴ MORAES, H. B. **Entre a educação do campo e a educação jurídica**: a turma especial de direito da UFG, p.2821.

aspectos: a) alcançar todos os níveis de ensino; b) garantir o diálogo com os saberes e realidade do campo; c) a transformação social.

O Pronera, dentro do paradigma da educação do campo, assume uma postura de movimento ação-reflexão-ação com vistas à transformação social, com abertura para a produção coletiva do conhecimento respeitando as especificidades dos sujeitos. O saber é, antes de mais nada, localizado, com a valorização da experiência como espaço de construção e aplicação crítica do conhecimento.¹⁴⁵

Nesse sentido, os anos iniciais do programa estiveram direcionados à alfabetização da população do campo - frente aos altos índices de pessoas que não sabiam ler e escrever - e a cursos superiores que tinham como escopo a formação técnica voltada para o trabalho na terra, como agronomia, medicina veterinária, agroecologia ou formação de professores para o ensino básico.¹⁴⁶

Nunca antes havia se pensado em uma turma de direito composta exclusivamente por camponeses, ou seja, povos subalternizados, excluídos da produção do conhecimento jurídico. Nas palavras de Juvelino Strozake, o ingresso na graduação de direito representava para a população do campo, não só o atendimento “das demandas de assessoria jurídica dos trabalhadores do campo, mas a possibilidade de ruptura no meio acadêmico e, futuramente, no profissional, de uma ideologia hegemônica que subordina o ser humano ao patrimônio.”¹⁴⁷

Interessante notar que, para alguns movimentos sociais, a questão da dominação de raça e gênero era vista como um elemento secundário, quando não desprezível na lógica de emancipação. A concepção de ideologia hegemônica cabia ao olhar unidirecional sobre a dominação e exploração do trabalho, no sistema capitalista. Foi a partir de reflexões do feminismo, especialmente do feminismo negro, que outras pautas ganharam ênfase, pensando-se no todo articulado da dominação.

De todo modo, a insurgência na educação jurídica tinha contornos ainda maiores. Não temos dúvida que, pelo tipo de ensino que é ministrado nas faculdades de direito e a proposta da educação do campo, o que esteve (e está) em jogo é um movimento de resistência à lógica da modernidade/colonialidade.

¹⁴⁵ SPIESS, Marcos Alfonso. **Etnografia de uma controvérsia judicial sobre a educação jurídica no campo: o caso Turma Evandro Lins e Silva**. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Paraná.

¹⁴⁶ SANTOS, C. MOLINA, M. JESUS, (org.). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**.

¹⁴⁷ STROZAKE, Juvelino. KARLINSKI, Elisagela. **A Universidade e o ensino de Direito para camponeses: a experiência do curso de Direito na UFG**. Em SANTOS, Clarice Aparecida dos. MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (organizadoras). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010, p.226.

Como explica Elisagela Karlinski, os “camponeses organizados passaram a querer mais do que apenas ocupar as brechas dos planos formais de ensino; almejavam alterá-los.” Significava “contribuir para a pluralização do debate no meio acadêmico e para uma abertura progressiva do campo jurídico.”¹⁴⁸

Assim, a primeira turma de direito surgiu concretamente em 2007, no núcleo de diálogos entre movimentos sociais e sindicais do campo, Universidade Federal de Goiás e órgãos de Estado. A Turma Evandro Lins e Silva, assim denominada pela própria turma, foi composta por 21 mulheres e 30 homens, o que denota um percentual feminino maior em comparação às outras turmas à época, por outro lado, deixou em evidência a predominância da figura masculina no curso, mesmo em segmentos críticos.¹⁴⁹

Morais, quando discorreu sobre o perfil da turma, apontou ainda para outros elementos importantes, como a presença de negros e indígenas, com percentual de 43% do total de ingressantes na turma, o que “reforça a questão étnica como elemento de identidade das populações do campo.”¹⁵⁰ A diversidade de regiões do país também chamou atenção, 19 Estados da federação.

Logo na primeira entrevista que fez com a turma, Moraes assim se expressou:

Já na apresentação dos entrevistados, é possível atestar a riqueza da experiência que pôs em contato pessoas de diferentes Estados, com tradições alimentares, danças, hábitos e sotaques diferentes. O elemento integrador é justamente a vinculação com o campo, seja pela atuação nos movimentos sociais seja pela tradição familiar. Há, também, diferença na idade dos estudantes, que repercutem na experiência de forma positiva.¹⁵¹

Interessante a diversidade e possibilidade de outras vozes na educação jurídica, cujo perfil apontava para uma herança colonial - homens, brancos, classe média e acrescentamos, heterossexuais e cristãos. A própria existência da Turma representou uma ruptura de epistemologias. E isso incluiu questionar sob ótica subalterna os métodos e conceitos, sob a égide do caráter colonial/eurocêntrico. Neste sentido, Moraes transcreve um trecho da fala

¹⁴⁸ STROZAKE, J. KARLINSKI, E. **A Universidade e o ensino de Direito para camponeses: a experiência do curso de Direito na UFG**, p.226.

¹⁴⁹ MORAES, Hugo Berlamino de. **A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG derrubando as cercas do saber jurídico**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba: 2011, p.185.

¹⁵⁰ MORAES, H. B. **A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG derrubando as cercas do saber jurídico**, p. 186-187.

¹⁵¹ MORAES, H. B. **A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG derrubando as cercas do saber jurídico**, p. 189-190.

de Diego,¹⁵² integrante da turma Evandro Lins e Silva, que reflete exatamente a produção do conhecimento:

Vou falar um pouco sobre a questão pedagógica. Não sou pedagogo, mas enquanto estudante, tenho alguns sentimentos. O objetivo do movimento e o desafio para as novas turmas é formar advogados, é formar juristas. *Óbvio que existem limitações, não só em relação à especificidade da turma, o ensino jurídico é muito deficitário.* Um exemplo são as disciplinas que discutem mais a teoria do direito, a própria sociologia, a economia. Elas ficam bem no começo do curso, mas talvez deveriam ser mais esparsas porque chega num momento como esse, que a gente já tem uma propriedade maior no sentido do conhecimento técnico-jurídico, que uma leitura mais sociológica, mais ampla, poderia ser mais fundamentada do que aquela do início, que era muito mais intuitiva. [...] *Passamos, também, por outra grande limitação. No começo, por uma prática dos próprios movimentos, a gente tinha uma dinâmica de grupos de estudo, estudar toda semana coletivamente. Apesar de morarmos em repúblicas isso acabou se perdendo bastante, até pela lógica que a universidade constrói do estudo em cima do indivíduo. Alguns professores passam trabalhos para fazer em grupo, mas é insuficiente, uma vez que a educação não é pensada coletivamente, é pensada para aquela pessoa, para aquele indivíduo.* [...] No nosso caso, a Universidade não conseguiu consolidar uma prática pedagógica que mesclasse de forma articulada os dois momentos da pedagogia da alternância. Nossa turma tem como fundamento isso: 90 dias aqui e 90 dias em casa, nos assentamentos. Em relação a extensão, um dos eixos da educação universitária, como é que a gente cria um mecanismo em que eu, lá no Rio Grande do Sul, não sendo avaliado por provas, vou poder fazer atividades que a Universidade reconheça pedagogicamente e que sejam pedagogicamente orientadas também, e tendo o movimento como sujeito pedagógico disso? A extensão e a pesquisa não deveriam ser vinculadas somente a alguns grupos, coordenados por alguns professores específicos, isso tem funcionado e tem importância, mas devem ser parte também do currículo obrigatório da Universidade. [...] *As políticas pedagógicas devem considerar a pluralidade originária de cada um, e há muitas demandas que não poderão ser supridas apenas com núcleos livres.* [...] *Algumas matérias que envolvem mais diretamente com realidade dos assentamentos, como cooperativismo, direito previdenciário, direito agrário [...].*¹⁵³ (grifos do autor)

É preciso lembrar que a criação de formas alternativas de conhecimento, bem como a inserção de novos saberes confronta-se, conforme já dissemos, com universidades fundadas na lógica de exclusão e negação do outro. Quer dizer, de distância e ao mesmo tempo de fechamento. Já não se trata de fronteira e sim de muralha, de fora e de dentro. Logo, a educação jurídica representa bem isso, por meio de seu “modelo central” demonstra sua aversão à transformação social, princípio norteador do Pronera. O programa põe em evidência as próprias contradições da universidade.

¹⁵² Utilizaremos o primeiro nome dos entrevistados, para preservar neste trabalho suas identidades.

¹⁵³ MORAES, H. B. **A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG derrubando as cercas do saber jurídico**, p. 197-198.

Por certo é que o Pronera se configura em um espaço de luta e resistência, dentro e fora das universidades, de relevante importância para os povos do campo, frente a um projeto de epistemicídio¹⁵⁴ a eles direcionados.

A turma Evandro Lins e Silva foi a porta de entrada para essa variedade de vozes em busca de formas alternativas de conhecer e pensar o mundo jurídico, agora pelo olhar subalterno e, quem sabe, formular um pensamento e uma prática jurídica latino-americana.

Nestes sete anos desde a conclusão da primeira turma de direito pelo Pronera, outras duas turmas se formaram, a Turma Elizabeth Teixeira na Universidade Estadual de Feira de Santana e Turma Eugênio Lyra na Universidade Estadual da Bahia, e a terceira turma segue para sua conclusão - a Turma Nilce de Souza Magalhães na Universidade Federal do Paraná, seguida de outras duas experiências em andamento, Turma Fidel Castro na Universidade Federal de Goiás e Turma Frei Henri na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sendo esta última um marco histórico do Pronera na educação jurídica, pois o Estado do Pará é reconhecido pela brutal violência com os povos campo, trazemos a memória o massacre de Eldorado dos Carajás em 1996 e Pau D'arco em 2017.¹⁵⁵

Finalmente, tomamos as lições de Boaventura de Sousa Santos, de que “toda experiência produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemes”¹⁵⁶ para caminhamos em direção à experiência da Turma “especial” da Universidade Federal do Paraná ou o Pronera na UFPR, no intuito de aprofundar neste debate descolonial.

3.2. A EXPERIÊNCIA DA TURMA NILCE DE SOUZA MAGALHÃES: TURMA “ESPECIAL” DA UFPR

Preliminarmente, antes de falarmos da Turma Nilce de Souza Magalhães, duas explicações são precisas. A primeira delas é que usaremos a nossa própria voz, com base no artigo intitulado “O Pronera visto por dentro: reflexões e análise da turma de direito da UFPR” desenvolvido por Jeferson Pereira e Rafaela Miranda, quilombolas e integrantes da

¹⁵⁴ “Supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena”. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina. SA, 2009, p.10.

¹⁵⁵ CAMPELO, Lílian. **Massacre de Pau d'Arco com dez camponeses mortos pela polícia completa 1 ano**. Brasil de Fato: Belém. 24.mai.2018. Disponível em: < <https://www.brasildefato.com.br/2018/05/24/massacre-de-pau-darco-com-dez-camponeses-mortos-pela-policia-completa-1-ano/>>. Acesso em: 01.set.2019.

¹⁵⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina. SA, 2009, p.9.

Turma, que mapearam o perfil e teceram reflexões sobre o programa. Segunda explicação é o próprio nome da Turma.

As turmas do Pronera, de modo geral, têm como “particularidade a escolha de um nome que os identifique e reconheça a luta popular.”¹⁵⁷ Trata-se da preservação da memória coletiva, que se constrói contra a lógica de esquecimento ao passo que serve como denúncia contra as mortes de defensores de direitos humanos no campo. Nilce de Souza Magalhães foi mulher, ribeirinha, pescadora e integrante do Movimento Atingidos por Barragens (MAB). Foi assassinada em 2016 em razão da luta contra o modelo energético predatório existente no país. Segundo a nota do MAB:

A liderança era conhecida na região pela luta em defesa das populações atingidas, denunciando as violações de direitos humanos cometidas pelo consórcio responsável pela UHE de Jirau, chamado de Energia Sustentável do Brasil (ESBR). Filha de seringueiros que vieram do Acre para Abunã (Porto Velho) em Rondônia, onde vivia há quase cinquenta anos, foi obrigada a se deslocar para “Velha Mutum Paraná” junto a outros pescadores. No local, não existia acesso à água potável ou energia elétrica.

Nilce realizou diversas denúncias ao longo desses anos, participando de audiências e manifestações públicas, entre as quais, apontou os graves impactos gerados à atividade pesqueira no rio Madeira. As denúncias geraram dois inquéritos civis que estão sendo realizados pelos Ministérios Públicos Federal e Estadual sobre a não realização do Programa de Apoio à Atividade Pesqueira e outro, de caráter criminal, em função de manipulações de dados em relatórios de monitoramento.¹⁵⁸

O nome Nilce de Souza é símbolo de resistência e representa da luta campesina. De que o racismo pela forma que se expressa, tenta a todo momento apagar, e nosso dever é, exatamente, lembrar/memorar, e expor as mazelas vividas no campo.

Feitas estas explicações, adentramos sobre o nosso perfil, a pesquisa de Pereira e Miranda apontou de forma quantitativa quem somos e de onde viemos. Iremos ampliar o alcance dos resultados fazendo um paralelo com o perfil da Turma Evandro Lins e Silva, descrito por Moares, e examinado por nós no item anterior. Assim, somos uma Turma formada por atores e atrizes sociais de 15 estados brasileiros, que conseguem abranger as cinco regiões do país, sendo 12 do Nordeste, 3 do Norte, 4 do Centro-oeste, 7 do Sudeste e 19 do Sul. Além disso, incorporamos 2 estudantes haitianos e 1 venezuelana.¹⁵⁹

¹⁵⁷ PEREIRA, J. MIRANDA, R. Relatório final. **O PRONERA visto de dentro:** reflexões sobre a turma de direito da UFPR, Programa de Iniciação Científica e em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – Universidade Federal do Paraná, 2018, p.9.

¹⁵⁸ MAB. **Em Porto Velho (RO), Justiça condena assassino de Nicinha a 15 anos de prisão.** Amazônia. 24.mar.2017. Disponível em: < <http://www.mabnacional.org.br/en/node/5387>>. Acesso em 22.set.2019.

¹⁵⁹ PEREIRA, J. MIRANDA, R. **O PRONERA visto de dentro:** reflexões sobre a turma de direito da UFPR, 2018, p.2.

Isso demonstra, junto com os dados da primeira turma, o potencial que o Pronera tem de reunir diferentes sujeitos e diferentes formas de pensar. A diferença aqui é agregada e vista como uma riqueza de debates e experiências, reunindo diferentes formas de enxergar o mundo.

Há, ainda, o fator geracional, desde jovens a adultos de 50 anos. É uma Turma predominante feminina e negra. Somos 30 mulheres e 19 homens, com mais de 65% de negros na turma. Em nenhuma outra turma do direito na UFPR é possível notar tamanha composição.¹⁶⁰ Mesmo com a implementação cotas, as turmas regulares continuam a guarnecer um perfil majoritariamente branco. A predominância de mulheres demonstra não apenas a mudança em comparação a Turma Evandro Lins e Silva, como a mudança do próprio curso de direito. As mulheres têm buscado ocupar mais espaços, apesar do judiciário tradicionalmente ser pensado e estruturado numa lógica masculina.

Pereira e Miranda, até pela pesquisa que desenvolveram, por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná, e também por serem de comunidades e povos tradicionais, evidenciam no texto a presença de cinco quilombolas na Turma, maior percentual em relação às outras turmas de direito pelo Pronera, num levantamento informal que realizaram. Isso porque, em 2010 foi aprovado o Decreto n. 7.352/2010, que ampliou o rol dos beneficiários do programa. De certo é que a inclusão racial, embora este não seja um critério de acesso aos cursos do Pronera, é resultado do que falamos no começo do capítulo - do campesinato etnicamente diversificado.¹⁶¹

Com base na pesquisa acima, gostaríamos de destacar outros pontos da experiência da Turma Nilce de Souza Magalhães na Universidade Federal do Paraná.

Conforme podemos ver, a colonialidade do saber nos aponta que o conhecimento e o fazer-conhecer eurocêntrico assinala um único sujeito e um único caminho - o europeu e seu modelo de desenvolvimento. E que a colonialidade do poder gira em torno do controle, dentre outros aspectos da vida social, do conhecimento e da subjetividade. Pela teoria latino-americana, conhecimento e subjetividade são elos inseparáveis.¹⁶²

Embora as universidades latino-americanas tenham se aberto para programas que questionam essa lógica, elas acabam por assumir uma postura contraditória e avessa ao

¹⁶⁰ PEREIRA, J. MIRANDA, R. **O PRONERA visto de dentro: reflexões sobre a turma de direito da UFPR**, 2018, p.12-13.

¹⁶¹ PEREIRA, J. MIRANDA, R. **O PRONERA visto de dentro: reflexões sobre a turma de direito da UFPR**, 2018, p.8-9.

¹⁶² Ver QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**.

“diferente.” Vimos, pelo exemplo relatado por Diego, da Turma Evandro Lins e Silva.¹⁶³, que as universidades, nos moldes que conhecemos hoje, não estão preparadas para nos receber.¹⁶⁴

Nesse viés, a Turma Nilce de Souza Magalhães, ao contrário da Turma Evandro Lins e Silva, só foi aprovada pela “comunidade acadêmica” da Universidade Federal do Paraná mediante a disposição que não houvesse nenhuma alteração na grade curricular e seu quadro de docentes. Os estudantes, professores e técnicos queriam que tivéssemos os mesmos tratamentos e o mesmo ensino. Por trás do discurso de igualdade, notamos na verdade o discurso de encobrimento, uma ideia de conhecimento neutro, conforme trecho relato de um quilombola da turma:

o que que eu sinto na chegada na universidade [é que] algumas coisas são semelhantes, como a tentativa de enquadrar os estudantes universitários como uma elite pensante da sociedade em detrimento dos outros, como você fosse mais importante que um produtor rural ou caminhoneiro, o que seja, e isso é só uma construção.¹⁶⁵

Como resultado, temos que a universidade reforça uma das principais lições, aprender a obedecer a autoridade, cujo ritual de controle possui como essência a dominação. Assim, os estudantes oriundos de grupos marginais, como nós, não são bem-vindos. Não nos vemos nos professores, nos prédios, nos conteúdos ensinados, nos autores e autoras das bibliografias indicadas. Isso demonstra algo que Hooks situa muito bem no trecho de suas experiências e de outros negros nas faculdades prestigiadas e predominante brancas dos Estados Unidos, em que diz, “[...] não estavam lá para aprender, mas para provarem serem iguais aos brancos. Estávamos lá para provar isso mostrando o quanto éramos capazes de tornar clones de nossos colegas.”¹⁶⁶

A cobrança atenuada pela preocupação de sermos duas vezes melhores e querendo ou não, provarmos que não iríamos diminuir os índices de excelência da universidade (discurso de grupos contrários à nossa presença na universidade), estava relacionado a isso, não importasse de onde viéssemos e como estávamos ali. A diferença colonial, o trauma do encontro do sujeito racializado com o outro imperial fez com que, não poucas vezes nos sentíssemos inferiores, e que os conhecimentos de nossas comunidades não eram relevantes para pensar o direito. Neste aspecto, mudamos, reflexo dos nossos próprios limites como

¹⁶³ Item 3.1, página 46 desta monografia.

¹⁶⁴ Trecho (com alterações) da entrevista de Tião e Inez, feita por MORAES, H. B em **A dialética entre educação jurídica e educação do campo**: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG derrubando as cercas do saber jurídico, p.195.

¹⁶⁵ PEREIRA, J. MIRANDA, R. **O PRONERA visto de dentro**: reflexões sobre a turma de direito da UFPR, p.14.

¹⁶⁶ HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: educação como uma prática de liberdade, p. 14.

sujeitos no mundo e da dominação colonial/moderna/patriarcal/capitalista sobre nossa subjetividade.

Primeiro a linguagem - agora falávamos o “juridiquês”. Inconscientemente, um estudante da turma Nilce de Souza Magalhães, depois de um tempo em Curitiba, no sul do país, voltava para o interior do Maranhão ou Espírito Santo falando "diferente", primeiro o estranhamento da família, depois comunidade, este foi talvez o primeiro distanciamento proporcionado por esse tipo de conhecimento¹⁶⁷, experiências também citadas pela Turma Evandro Lins e Silva, vale resgatar:¹⁶⁸

Com relação à questão da subjetividade, das pessoas ainda se identificarem, *é um exercício. [...] Senão, vai ser isso aí: “você estudou, não é mais um de nós”. Ai, perde o sentido. O diferente, o legal, o especial é ter feito a faculdade e continuar sendo a mesma pessoa lá. Pelo menos, pelo que eu imagino, ninguém perdeu isso de vista.* (grifos do autor)

O Marco Antônio falou do que a gente consegue fazer, *mas é interessante colocar também o que não se consegue, porque, volta e meia, você está conversando uma palavra e sai, inevitavelmente. Você está falando na assembleia do assentamento e sai uma palavra, aí o pessoal: “puxa! o cara...”* (Junior) (grifos do autor)

[...]

Apesar de a turma viver esse drama de não perder a identidade cultural, social e política que tem no assentamento, de certa forma, as pessoas não querem que você seja igual a elas. Temos que ter humildade para não perder nossas raízes, mas no assentamento, meu vizinho, o dirigente da cooperativa, querem me ver como advogado, de terno, falando bonito também. É difícil, é muito complicado, e tensionamento é a palavra que expressa bastante isso. Tenho a sensação de que a turma se cobra muito isso, vive atormentada com a questão da identidade. (Diego) (grifos do autor)

A diferença colonial não nega as influências do choque de dois mundos. Ao certo é que, se mudamos, também causamos algum tipo de mudança. E nos debruçaremos sobre essas mudanças, especialmente no pensar-fazer do conhecimento jurídico, propósito deste trabalho.

Para isso, nos apoiaremos na visão de Maritza Montero, psicóloga comunitária venezuelana, citada por Edgardo Lander, que percebe na América Latina a “existência de um modo de ver o mundo, de interpretá-lo e de agir sobre ele que constitui propriamente uma episteme com a qual a América Latina está exercendo sua capacidade de ver e fazer de uma

¹⁶⁷ Posteriormente, mudamos o jeito de vestir “colorido”, as formas de se relacionar. Fanon, em “Peles negras, máscaras brancas” fala desse processo, é um dos pioneiros em pensar a despeito da experiência vivida do sujeito colonizada. FANON, Fanon. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008

¹⁶⁸ Trecho da entrevista com Marco Antonio, Junior e Diego. MORAES, H. B. **Dialética entre educação jurídica e educação do campo**: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG derrubando as cercas do saber jurídico, p.201.

perspectiva Outra, colocada enfim no lugar de Nós.”¹⁶⁹ Com isso, ela destaca as ideias centrais articuladoras desse paradigma, que são:

- Uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação;
- A idéia de libertação através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz a desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo;
- A redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento;
- O caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento. A multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a pluralidade epistêmica;
- A perspectiva da dependência, e logo, a da resistência. A tensão entre minorias e maiorias e os modos alternativos de fazer-conhecer.
- A revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocados por eles.¹⁷⁰

Já demonstramos algumas dessas ideias centrais nos tópicos anteriores. Falta perscrutar duas delas nos subtópicos seguintes como resultado do paradigma da educação do campo no direito, a saber, uma concepção de comunidade e saber popular e a redefinição do papel do pesquisador social, incluindo, neste último, as pautas temáticas dos nossos trabalhos de conclusão de curso, como um dos frutos desses cinco anos na Universidade Federal do Paraná. Começaremos pela concepção de comunidade e saber popular.

3.2.1 Uma concepção de comunidade e de participação do saber popular

O Pronera, diferentemente da educação convencional, baseia-se numa metodologia e pedagogia específica, a alternância. Reforçada pela educação do campo, consiste no princípio metodológico de tempo-escola e tempo-comunidade. Significa trazer para a universidade moderna uma noção de saber popular, estranho a ela, e levar para as comunidades os saberes apreendidos na universidade, necessários a ela. Nesta concepção, nenhum saber é mais importante que o outro, mas complementares entre si na formação do estudante.

Segundo Rocha e Munarim, alternância pode ser definida:

¹⁶⁹ LANDER, E. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos**, p.15.

¹⁷⁰ MONTERO, Maritza. **Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era**. Cómo pensar las Ciencias Sociales desde América Latina (Caracas: Dirección de Estudios de Postgrado/Facultad de Ciencias Económicas y Sociales/Universidad Central de Venezuela) 20 de junho. Seminário Las ciencias económicas y sociales: reflexiones de fin de siglo, 1998 apud LANDER, E. *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos*, p.15-16.

[...] como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos. A formação está para além do espaço escolar e, portanto, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, apropriando-se individualmente do seu processo de formação.¹⁷¹

A alternância realoca a comunidade e o saber popular como dimensões a serem encaradas pela universidade. Comunidade, não apenas como lugar físico, mas como espaço social e político, como dimensão formativa. Esse espaço inclui a família, a comunidade, a igreja, a escola, os movimentos sociais. Garantir esse espaço como dimensão formativa é o princípio fundamento do programa, na busca da transformação social e preservação da identidade e origens do estudante.¹⁷²

Assim, a pedagogia da alternância tida em diferentes cursos e aplicada em diferentes realidades implica num processo dinâmico, diversificado e de certa complexidade que vai desencadear dentro de um contexto na interação em diferentes tempos e espaços a partir de uma problematização. Em outros termos, traduz-se em um processo de diálogo de saberes, entre gerações e lugares geográficos distintos que deva ser exercido de forma contínua, dialética e dinâmica, tomando como base a dinâmica da própria comunidade.

Partindo de nossa insistência na noção descolonial de que todo pensamento está localizado e influi nas subjetividades e se articula com a colonialidade do poder. Traremos alguns exemplos.

Considerando a experiência da Turma Nilce de Souza Magalhães, o primeiro tempo-comunidade feito em 2015, primeiro ano do curso, fez um resgate histórico das comunidades a partir das vozes de suas lideranças, trazendo seus relatos sobre os problemas jurídicos e a importância de nossa presença na faculdade de direito.

Importante dizer que, o tempo comunidade da forma que foi colocado no programa curricular da turma, era realizado semestralmente e constituía parte do relatório final do projeto a cada semestre. Dessa forma, os trabalhos eram encaminhados tanto para a coordenação da turma via *e-mail* quanto para no setor de memória formada pela própria

¹⁷¹ BEGNAMI, J. B. Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. UNEFAB Documentos Pedagógicos. Cidade Gráfica e Editora: Brasília, 2004 apud ROCHA, Maria Isabel Antunes. MUNARIM, Antonio. **Tempo-Comunidade/Tempo Escola:** Alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços das escolas do campo. Em SANTOS, Clarice Aparecida dos. MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (organizadoras). **Memória e história do Pronera:** contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010, p.173.

¹⁷² ROCHA, M. I. A. MUNARIM, A. **Tempo-Comunidade/Tempo Escola:** Alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços das escolas do campo.

turma, porém, impresso. Para esta pesquisa, tivemos acesso a estes trabalhos por meio do nosso setor de memória. Outra ressalva, é que manteremos apenas o primeiro nome dos integrantes da turma cujos relatos trouxemos aqui, isso porque, acreditamos que é preciso dizer quem somos, para outros não nos definam. Nomear faz parte do processo de transformação. Por outro lado, ocultamos os nomes das lideranças, visto que o embate nas comunidades não é só no campo das ideias.

Desta maneira, em um dos relatos, Rainan, integrante da Turma e do Movimento dos Atingidos por Barragens questiona a representação da comunidade Cana Brava, Minaçu, Goiás sobre os problemas jurídicos e o significado dele cursar direito:

A maior dificuldade enfrentada é a falta de reconhecimento dos atingidos, a falta de uma política pública para a proteção dos direitos do mesmo e para trazer legitimidade a nossa luta. Para se ter uma ideia da falta de reconhecimento da nossa luta, as duas propriedades que estão com 98% do valor pago a 2 anos e falta apenas um incentivo de coragem do órgão público INCRA para dar finalidade [fim] ao processo e reassentar os nossos militantes”
Questionado sobre a importância de alguém da comunidade estar cursando direito pelo Pronera, ele respondeu: E [é] de grande importância, pois não temos muito apoio de advogados, muitas das vezes que vamos aos órgãos públicos falta esse apoio jurídico, pela falta de nosso conhecimento as vezes temos que apenas que concordar sem nem saber de verdade o que é nosso direito. E que nos ajude a concretizar a luta e resolver o problema dos atingidos no país.¹⁷³

Um morador da comunidade de Salgado, Monte Santo, Bahia, comunidade tradicional de fundo de pasto, questionado por Jaqueline sobre a vinda dela para Curitiba, diz:

É uma conquista para a comunidade, por que antes só fazia faculdade às pessoas que eram ricas e não pessoas pobres. Os povos das comunidades não tinham acesso a advogados e hoje há uma esperança de se ter um advogado ao alcance. O problema é a própria lógica do sistema que dá acesso a universidades públicas apenas as pessoas que tem condições [...]. Quando as pessoas reconhecem seus direitos e correm atrás fica mais fácil. A importância é muito grande, é uma conquista a comunidade poder ter acesso a advogados.¹⁷⁴

Da comunidade de Kenio, no interior Maranhão, área da reforma agrária e da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST, Ewla pergunta a uma das lideranças sobre a expectativa da comunidade com a formação de advogados para auxiliar nas demandas jurídicas coletivas das comunidades:

¹⁷³ COSTA, Rainan. **Comunidade Cana Brava. Trabalho do I tempo-comunidade** (graduação em direito pelo Pronera) – Setor de Ciências jurídicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

¹⁷⁴ ANDRADE, Jaqueline Pereira. **Comunidade de Salgado. Trabalho do I tempo-comunidade** (graduação em direito pelo Pronera) – Setor de Ciências jurídicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

Nós sabemos e já é realidade que muitos dos alunos que finalizam um curso superior, nem sempre vão trabalhar em prol das comunidades, e dos movimentos sociais. Nós que já sabemos o histórico do PRONERA desde 1997, onde ele se instaura com política pública, na área de reforma agrária, o principal intuito é que depois de formados esses alunos retornem e contribuam com sua comunidade, como eu fiz. Fiz magistério e o curso superior pelo PRONERA, no curso de pedagogia da terra na UFMA, e quando conhecemos a realidade dos nossos trabalhadores, nos dá vontade de ajudar. E dos advogados populares esperamos que as leis sejam realmente efetivadas, produzindo palestras, e vemos que a esquerda está tendo muitas perdas, um dos exemplos disso é PL 43/30, a lei da terceirização, e a redução da maioria penal, que só prejudica o filho do trabalhador, que já é bastante discriminado e marginalizado. Não temos saúde, educação e nem estruturas adequadas, muito menos assessoria jurídica.¹⁷⁵

Eduarda e André, estudantes da turma, relatam suas experiências pessoais com o primeiro tempo-comunidade, nos termos em que dizem: “esse trabalho nos permitiu além de uma aproximação maior aos habitantes da região, um melhor conhecimento a respeito da construção do PDS, pois viemos transferidos de outro assentamento e perdemos o processo de construção deste.”¹⁷⁶

Logo, com o tempo-comunidade nas faculdades de direito, tem-se um saber jurídico contextualizado e comprometido com a transformação social e com uma prática de libertação. No que pese as extensões universitárias tenham adquirido este caráter, ainda estão longe de alcançarem um número elevado de estudantes. O tempo-comunidade deve ser visto como parte da formação do sujeito na academia, um diálogo permanente com a sociedade, para além das paredes de prédios históricos e centrais.

Outro ponto que destacaremos é a redefinição do papel de pesquisador/a, a partir de nossos pés na terra e não dos “olhos de Deus.”

3.2.2 Redefinição do papel de pesquisador/a social

Neste tópico, usaremos as contribuições Ramón Grosfoguel, em seus comentários sobre a visão subalterna nos estudos da economia política e de Nilma Gomes, pedagoga e primeira mulher negra reitora de uma universidade pública no Brasil, que reflete, dentre outros temas, sobre intelectuais negras/os no aspecto da produção conhecimento.

¹⁷⁵ SANTOS, Ewla Paula de Sousa. **Assentamento CIGRA. Trabalho do I tempo-comunidade** (graduação em direito pelo Pronera) – Setor de Ciências jurídicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

¹⁷⁶ Eduarda e André explicam no próprio relatório o significado de PDS – Projeto de Desenvolvimento Sustentável, como projetos para área de reforma agrária que tem “como princípio trabalhar práticas agrícolas que não agredem o meio ambiente, sem a utilização de insumos químicos.” DOMINGUES, Eduarda. SOUZA, André F. D. **PDS – Professor Luiz David Macedo. Trabalho do I tempo-comunidade** (graduação em direito pelo Pronera) – Setor de Ciências jurídicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

Desse modo, as primeiras reflexões que os autores fazem é acerca da localização do conhecimento, ideia recorrentemente trabalhada nesta pesquisa. Para ambos, a ciência ocidental formulada pela modernidade criou um sujeito pesquisador oculto, através do mito do “ego” não situado, que aponta para a neutralidade.¹⁷⁷ Em contraponto, Grosfoguel e Gomes afirmam que “toda investigação científica é contextualmente localizada e subjetivamente produzida”¹⁷⁸ e que se “se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder.”¹⁷⁹

Esse lugar do “ego” na investigação científica é denominado pelos críticos latino-americanos de “geopolítica” ou “corpo-política” do conhecimento.¹⁸⁰

Fazendo referência a Boaventura de Sousa Santos, Gomes retrata que a reflexão epistemológica não quer a aniquilação de conhecimentos em abstratos, mas “incidir nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais,”¹⁸¹ pondo em evidencia os mitos da ciência ocidental.

Neste contexto, Grosfoguel faz a distinção importante, entre “lugar epistêmico” e “lugar social.” O autor afirma que as “perspectivas epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, do lugar socialmente do oprimido, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas, assumindo um lugar epistêmico subalterno.”¹⁸² Mas chama atenção para o fato de que um “conhecimento produzido a partir de baixo” não significa necessariamente um “conhecimento epistêmico subalterno”¹⁸³ até porque umas das maiores conquistas do sistema-mundo colonial/moderno/patriarcal é fazer o oprimido pensar como o opressor.

Na produção do conhecimento por subalternos, Gomes destaca alguns desafios, que admitimos como nossos desafios vivenciados na universidade. O primeiro desafio é a compreensão da “universidade como um espaço marcado pelas relações de poder, portanto,

¹⁷⁷ GROSFOGUEL, Ramón. **Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais:** Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008, p.119

¹⁷⁸ GOMES, Nilma. **Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento:** algumas reflexões sobre a realidade brasileira. Em SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina. SA, 2009, p.419.

¹⁷⁹ GROSFOGUEL, R. **Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais:** Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global, p. 119.

¹⁸⁰ GROSFOGUEL, R. **Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais:** Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global, p. 117.

¹⁸¹ GOMES, N. **Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento:** algumas reflexões sobre a realidade brasileira, p.420.

¹⁸² GROSFOGUEL, R. **Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais:** Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global, p. 117.

¹⁸³ GROSFOGUEL, R. **Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais:** Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global, p. 117.

mexer nas estruturas internas da universidade é deslocar focos de poder do lugar.”¹⁸⁴ É o local onde permeia um “racismo ambíguo” e de “forte expressão da branquitude.”¹⁸⁵ Não apenas isso gera tensão, como também a “entrada dos ‘diferentes’ como produtores de ciência e a chegada dos ‘ex-objetos’ ao mundo da pesquisa acadêmica configurando um novo campo epistemológico e político.”¹⁸⁶

Não obstante, há os desafios investigativos, traduzidos na forma que a universidade recebe os saberes populares, com certa deslegitimação, principalmente por que são construídos e transmitidos “por meio da memória, da oralidade, da ancestralidade, da ritualidade, da temporalidade, da corporeidade”¹⁸⁷ e os “instrumentais metodológicos e as tradicionais categorias de análise construídas sob a égide da lógica da racionalidade ocidental moderna”¹⁸⁸ que não dão conta de interpretar a complexidade de expressões e vivências nossas e do nosso povo. Nilma Gomes defende o diálogo de saberes como insurgência frente a essa metodologia investigativa.

Uma outra saída possível, ainda a ser debatida, é a concepção de interculturalidade crítica, termo assumido por Catherine Walsh. Por conta das limitações deste trabalho, citaremos somente o conceito desenvolvido pela autora.

Walsh, com base em Fidel Tubino, apresenta duas perspectivas diferentes: a interculturalidade funcional e a crítica. A primeira, decorre ao discurso oficial dos Estados e dos organismos internacionais dentro da lógica neoliberal que tem por objetivo diminuir as áreas de tensão e de conflito, ganhando sentido de multiculturalismo, o Estado quer ser inclusivo, reformador.¹⁸⁹

Já a interculturalidade crítica, como um projeto radicalmente transformador, propõe uma ética e uma política, articulando igualdade e reconhecimento das diferenças culturais e não apenas a tolerância com uma inclusão adaptadora de comunidades indígenas e negras dentro do atual modelo de vida em sociedade. É assumida como projeto político, social, ético

¹⁸⁴ GOMES, Nilma. **Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento**: algumas reflexões sobre a realidade brasileira, p.433.

¹⁸⁵ GOMES, Nilma. **Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento**: algumas reflexões sobre a realidade brasileira, p.433.

¹⁸⁶ GOMES, Nilma. **Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento**: algumas reflexões sobre a realidade brasileira, p.434.

¹⁸⁷ GOMES, Nilma. **Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento**: algumas reflexões sobre a realidade brasileira, p.435.

¹⁸⁸ GOMES, Nilma. **Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento**: algumas reflexões sobre a realidade brasileira, p.435.

¹⁸⁹ WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder**. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007, p. 56.

e epistêmico – de saberes e conhecimentos –, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.¹⁹⁰ Trata-se de uma proposta para toda a sociedade e não algo restrito a grupos étnico raciais.

De outra parte, podemos ampliar a abordagem do perfil dos/as intelectuais negros/as que Gomes elabora e dizer que os intelectuais de grupos “subalternos” - negros/as, sem-terra, ribeirinhos, povos e comunidades tradicionais - “são intelectuais, mas um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sócio raciais e suas vivências.”¹⁹¹ Organizam-se e assumem uma postura na produção do conhecimento e acadêmica que busca intervir.¹⁹²

Sobre o Pronera no educação jurídica, essa constatação pode ser extraída de um apanhado de produções acadêmicas que são expressão das trajetórias e engajamentos das turmas de direito, reunidos nos dois volumes do livro intitulado: “A luta pela terra, água, florestas e o direito.”¹⁹³ Os livros trazem textos escritos numa abordagem diversificada, em caráter de denúncia, mesclando entre a experiência individual e a experiência coletiva, demonstram a digressão de “objetos” para “sujeitos” da produção científica.

Certamente, a pesquisa de Jeferson e Rafaela é resultado dessa transformação. Sem contar nossas intervenções nas iniciações de pesquisa científica, extensões universitárias e iniciação à docência. Inegável a inquietação de localizar os saberes “abstratos” na realidade e se afastar das falácias como neutralidade, sem saber que se tratava de uma luta contra a própria colonialidade do saber.

¹⁹⁰ WALSH, Catherine. **(De)construir la interculturalidad**. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En Norma Fuller (ed.). Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002, p.

¹⁹¹ GOMES, Nilma. **Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento**: algumas reflexões sobre a realidade brasileira, p. 421.

¹⁹² Além de uma gama de produções nossas, vale destacar FON FILHO, Aton; SIQUEIRA, José do Carmo Alves; STROZAKE, Juvelino (orgs.). O direito do campo no campo do direito: universidade de elite versus universidade de massas. São Paulo: Outras Expressões; Dobra, 2012, 181 p. FÁVERO, Celso antonio; FREITAS, Carlos Eduardo Soares de; SANTANA, Gilsely Barbara Barreto (orgs.). Direito e insurgência: experiência da Turma Eugênio Lyra. Salvador: UFBA; UNEB, 2017, 200 p. NASCIMENTO, A. B. (Org.) ; SANTANA, J. R. S. (Org.) ; FREITAS, E. O. (Org.) ; SANTOS, C. L. O. (Org.) ; ABREU, K. A. (Org.) ; LIMA, V. M. (Org.) . O direito na disputa sobre o sentido da história : contribuições jurídicas à luz da práxis humana : Turma Elizabeth Teixeira e a educação jurídica : volume 2. 2. ed. Feira de Santana: UEFS, 2018 e outros.

¹⁹³ CARVALHO, Euzimara de. RIBAS, Luiz Otávio. BENITEZ, Carla (organizadores). **A luta pela terra, água, florestas e o direito**. v. 1. Goiania: Kelps, 2017; DIEHL, Diego Augusto. PAZELLO, Ricardo Prestes (organizadores). A luta pela terra, água, florestas e o direito. v.2. Rio de janeiro: Lumen Juris, 2018.

O nosso comprometimento com as lutas de libertação e de descolonização também podem ser vistas nos temas que nos propomos a discutir nos trabalhos de conclusão de curso. Citaremos alguns exemplos extraídos de um levantamento interno:

O jeito de ser e viver no sertão: uma análise do direito ao território das comunidades tradicionais de Fundo de Pasto. A importância do feminismo popular e camponês na reforma agrária: conquistas e desafios. Terras da união alienadas pelo Estado do Paraná e uma proposta de reforma agrária: uma análise prática. O direito à educação às populações do campo: a turma Nilce de Souza Magalhães. O uso de agrotóxicos no Brasil e seus impactos na saúde humana e meio ambiente. Eficiência econômica, injustiça socioambiental e atuação do judiciário brasileiro. A criminalização da luta pela terra: o caso cutrale. Contrato intermitente e o empregado rural: reflexos previdenciários. O marco temporal como limite ao direito territorial das comunidades tradicionais de fundo de pasto: uma análise da ADI 5783. A convenção nº 169 da OIT e os protocolos comunitários de consulta na proteção dos direitos das comunidades do território quilombola Águas do Velho Chico/Orocó/PE. O direito à educação escolar quilombola. Análise sobre alterações trazidas pela lei nº 13.465/2017 à luz do princípio da função social da terra.¹⁹⁴

É possível identificar como estes temas estão articulados notadamente com conflitos em torno da terra e território, que subsiste como bases de nossas existência e interações sociais, logo em seguida, os conflitos que nos afetam direta e indiretamente, como os conflitos socioambientais; criminalização dos movimentos sociais; educação; políticas públicas; gênero e raça. São um conjunto de pensamentos arquitetados entre teoria e práticas e que nos identifica enquanto sujeitos forjados na luta.

Expressam nossa própria prática a longo prazo, destinado a apontar os problemas, avançar na sua análise e compreensão e promover os processos necessários de aprendizado e intervenção. As lutas sociais também são cenários pedagógicos em que os participantes exercitam seu aprendizado, na reflexão e ação, questionando outras pedagogias.

Gostaríamos de trazer o trecho de um desses trabalhos de conclusão de curso, que confirmam a experiência do pensamento subalterno e sua apropriação da escrita como ferramenta para buscar insurgir, características da construção de episteme “outra”:

Como breve apontamento de introdução deste subcapítulo é importante destacar que trazer para a pesquisa científica as vozes das comunidades tradicionais de Fundo de Pasto, bem como da organização que os representa é essencial. Essencial porque a majoritária pesquisa desenvolvida no país, principalmente no campo do Direito, pouco incorpora e absorve as falas dos próprios sujeitos, diante das suas impressões, angústias, aspectos do seu cotidiano, conquistas e outros. Ou quando a faz, utiliza-os apenas como objeto da pesquisa e pouco se retorna às bases. Além disso, é essencial neste trabalho, porque como observado, as vozes das comunidades sertanejas não tiveram vez no processo de construção da Lei n.o

¹⁹⁴ Levantamento de informações sobre o TCC. Curitiba, 10 set. 2019. Informação verbal.

12.910/2013, assim como em boa parte das outras leis, projetos e programas desenvolvidos pelo estado da Bahia. Com isso, deixar os resultados de campo como última sessão deste trabalho não é considerá-los menos importante, pelo contrário, é justamente para atar e trazer sentido a pesquisa. É a voz final, porque são as narrativas fundamentais, as narrativas que deveriam ser ouvidas e respeitadas desde o início, que aliás, traz evidentes contrapontos ao curso das ações do Estado no que cerne o direito a identidade e ao território desse segmento tradicional.¹⁹⁵

Portanto, a redefinição do papel de pesquisador(a) e inclusão de outras formas investigativas é emergente na universidade e no direito. Acreditamos que giro descolonial deva ser o caminho e a experiência do Pronera fornece a afirmação do novo em contraste da educação jurídica que se coloca descontextualizado, dogmática e unidisciplinar, numa luta mais ampla, que é a colonialidade do poder.

É neste itinerário que nosso trabalho se aproxima do fim, em um percurso que buscou apresentar o Pronera como uma intervenção epistêmica descolonial, em torno de três aspectos: a) a diversidade étnico/racial como ressignificação do *locus* de enunciação dentro da educação jurídica; b) a sua prática pedagógica, a alternância, que busca trazer a comunidade e saber popular para dentro das universidades; c) a produção do conhecimento propriamente dita, na investigação científica que foge a premissas modernas/eurocêtricas, comprometida com a transformação social na teoria e na prática. Neste sentido, este trabalho é a concretude da resistência do povo camponês.

¹⁹⁵ ANDRADE, Jaqueline Pereira. **O jeito de ser e viver no sertão**: uma análise do direito ao território das comunidades tradicionais de Fundo de Pasto. Monografia (graduação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019, p.84 (não publicado).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS DA RESISTÊNCIA

“Na resistência, o explorado, o oprimido, trabalha para expor a falsa realidade – para reivindicar e recuperar nós mesmos.”¹⁹⁶

Chegamos ao final desse trabalho com algumas conclusões, que não se encerram aqui. A primeira delas é que a luta pelo Pronera é a luta pelo fim da própria colonialidade do poder. Isso porque o paradigma da educação do campo se coloca naquilo que Catherine Walsh descreve como prática insurgente que “fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com.”¹⁹⁷

De tal maneira, a educação jurídica que está posto hoje nas faculdades de direito é incompatível com o paradigma de educação do campo presente no Pronera, que visa à transformação social. Assim, de nada adiantarão as reformas de currículos ou programas se o ensino, as estruturas, a bibliografia obrigatória, a metodologia de investigação, permanecem eurocêntricas e o direito que se aprende, errado.

Neste passo, o pensamento descolonial tem muito a contribuir na análise do Pronera e a educação do campo, que tem origem nos movimentos sociais e sindicais camponeses, como uma perspectiva subalterna para pensar a educação jurídica e suas estruturas, para além da dicotomia campo e cidade. Capaz de dialogar e pensar a educação jurídica no Brasil e na América Latina.

No entanto, verificamos que pensar a educação jurídica a partir do crivo modernidade/colonialidade ainda é um campo em construção. As dificuldades nesta pesquisa refletem o que viemos discutindo, poucos sujeitos negros formulando uma episteme subalterna sobre direito. Aqui reside um incômodo pessoal/coletivo. O alcance desses sujeitos as graduações que fornecessem um pensamento crítico ainda é ínfimo, que dirá a pós-graduação.

Outrora, a luta pela existência do Pronera permanece, ante a tentativa atual de acabar com o programa, não mais pela via judicial, mas por meio dos cortes orçamentários que possuem a finalidade de minar qualquer tentativa de novas experiências, bem como obstruir andamento dos cursos já existentes. Para se ter uma ideia, os recursos orçamentários

¹⁹⁶ HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Mringolo. São Paulo: Elefante, 2019, p.27.

¹⁹⁷ WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p.19.

para a educação no campo diminuíram de R\$ 70 milhões em 2008 para menos de R\$ 12 milhões em 2017. E este ano, 2019, foram apenas R\$ 7.850 milhões destinados à educação do campo, inviabilizando os projetos em todo país.¹⁹⁸

Como nos ensina Nilma Gomes, mais uma vez, “a universidade é um espaço marcado pelas relações de poder, de modo que, mexer nas estruturas internas é deslocar focos de poder do lugar.”¹⁹⁹ Por isso, é momento de lutar e resistir na defesa do Pronera e da educação pública.

Encerramos lembrando que intervir, insurgir, criar e incidir são verbos que acompanham o Pronera nestes 21 anos de resistências e de epistemologias de libertação. É uma conquista coletiva e que traz a memória e na formulação do conhecimento um saber-viver de povos que resistem na América Latina há mais de 500 anos.

¹⁹⁸ CANUTO, Luiz Cláudio. **Cortes orçamentários reduzem vagas para educação no campo**. Câmara dos Deputados. Brasília, 14.jun.2018. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/noticias/540341-cortes-orcamentarios-reduzem-vagas-para-educacao-no-campo/>>. Acesso em: 02.set.2019.

¹⁹⁹ Tópico 3.2, desta monografia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jaqueline Pereira. **O jeito de ser e viver no sertão**: uma análise do direito ao território das comunidades tradicionais de Fundo de Pasto. Monografia (graduação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019, p.84 (não publicado).

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, no11. Brasília, maio - agosto de 2013.

BITTENCOURT, Naiara Andreoli. **A superexploração da força de trabalho no neodesenvolvimentismo brasileiro**: uma crítica teórico jurídica. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito. Curitiba, 2017.

CARVALHO, Euzimara de. RIBAS, Luiz Otávio. BENITEZ, Carla (organizadores). **A luta pela terra, água, florestas e o direito**. Goiania: Kelps, 2017.

CARVALHO, Euzimara de. RIBAS. DIEHL, Diego Augusto. PAZELLO, Ricardo Prestes (organizadores). **A luta pela terra, água, florestas e o direito**. v.2. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

CASANOVA, Pablo González. **Exploração, colonialismo e luta pela democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: Clacso, 2002.

CASTRO-GÓMES, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”**. In: LANGER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

CASTRO-GÓMES, Santiago. **Decolonizar la universidad**: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSFUGUEL, R. (Ed.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFUGUEL, Ramon (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFUGUEL, Ramón. **PRÓLOGO Giro decolonial, teoría crítica y ensamiento heterárquico**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. RAMÓN, Grosfoguel. **Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico**. In: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad

Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidad y eurocentrismo**. In: LANDER, Edgardo (coord.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro: a origem da modernidade**. Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano**. Revista Tabula Rasa, n. 1.2003.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1987.

GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo, reforma universitária e excelência acadêmica**. In: SADER, Emir (Org.). Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano. V. 2. São Paulo: Expressão Popular; CLACSO, 2008.

GOMES, Nilma. **Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira**. Em SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina. SA, 2009.

GUTIÉRREZ, Jorge Luiz Rodriguez. **A Controvérsia de Valladolid: aplicação aos índios americanos da categoria aristotélica de escravos por natureza**. 1990. 162 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Mringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

LANDER, Edgardo. “**¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos**”. In: Santiago Castro-Gómez (ed.). La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução Marie-Agnès Chauvel. 9. Ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1996.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado**. Brasília: CADIR UnB, 1980.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón (comp.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao direito**. 3. ed. Portugal: Editora estampa, 2005.

MIGNLO, Walter. **La opción de-colonial**: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso”. Revista Tabula rasa. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, n. 8, enerojunio de 2008.

MIGNLO, Walter. **Desafios Decoloniais Hoje**. Epistemologias do Sul, Coimbra: Almedina. SA, 2009.

MIGNLO, Walter. “**Os esplendores e as misérias da ‘ciência’**: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (ed.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ‘ciências’ revistado (pp. 631-671). Lisboa: Edições Afrontamento, 2003.

MIGNLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **El pensamiento decolonial**: desprendimiento y apertura. Um manifiesto, CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MORAES, Hugo Belarmino. **Entre a educação do campo e a educação jurídica**: a turma especial de direito da UFG. Trabalho publicado nos Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI realizado em Fortaleza - CE nos dias 09,10,11 e 12 de junho de 2011, p.2820-2830.

MORAES, Hugo Berlamino de. **A dialética entre educação jurídica e educação do campo**: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG derrubando as cercas do saber jurídico. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba: 2011.

OUZA, Marcel Soares de. ALMEIDA, Marina Corrêa de. **Da contradogmática à práxis**: duas contribuições para uma educação jurídica crítica. Revista eletrônica. Faculdade de direito de Franca, 2011.

PAZELLO, Ricardo Prestes. **Direito insurgente e movimentos populares**: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito. Tese (Doutorado) – Universidade Federal

do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito. Curitiba, 2014.

PAZELLO, Ricardo Prestes. **Educação jurídica popular**: aportes marxistas. In: Eduardo Rebuá; Pedro Silva. (Org.). Educação e filosofia da práxis: reflexões de início de século. 1ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

PEREIRA, J. MIRANDA, R. Relatório final. **O PRONERA visto de dentro**: reflexões sobre a turma de direito da UFPR, Programa de Iniciação Científica e em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – Universidade Federal do Paraná, 2018.

PORTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação**: construção do projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2000.

PORTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação**: construção do projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2000.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón (compiladores.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. Revista Peru Indígena, 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidade racionalidad**. In: BONILLA, Heraclio (comp.). Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas. Quito: Libri Mundi, Tercer Mundo, 1992.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina. SA, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina**: A Pátria Grande. São Paulo: Editora Global, 2017.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. MUNARIM, Antonio. **Tempo-Comunidade/Tempo Escola**: Alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços das escolas do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (organizadoras). Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (organizadoras). **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SOUSA JUNIOR, J. G. **Direito como liberdade: o direito achado na rua, experiências populares emancipatórias de criação do direito**, 2008. 338 f. Tese (Doutorado em Direito)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SPIESS, Marcos Alfonso. **Etnografia de uma controvérsia judicial sobre a educação jurídica no campo: o caso Turma Evandro Lins e Silva**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Paraná, 2019.

STROZAKE, Juvelino. KARLINSKI, Elisagela. **A Universidade e o ensino de Direito para camponeses: a experiência do curso de Direito na UFG**. Em SANTOS, Clarice Aparecida dos. MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (organizadoras). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSGOUEL, Ramón (comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.