

FACULDADE DE DIREITO DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS E GARANTIAS
FUNDAMENTAIS
DOUTORADO EM DIREITO

SHAYENE MACHADO SALLES

**BIOÉTICA LATINO-AMERICANA E AFROCENTRICIDADE COMO PRÁXIS
EDUCATIVA DE LIBERTAÇÃO: REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS PARA A
IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE DIREITO**

VITÓRIA
2022

SHAYENE MACHADO SALLES

**BIOÉTICA LATINO-AMERICANA E AFROCENTRICIDADE COMO PRÁXIS
EDUCATIVA DE LIBERTAÇÃO: REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS PARA A
IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE DIREITO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória (FDV) como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Direito.

VITÓRIA

2022

SHAYENE MACHADO SALLES

**BIOÉTICA LATINO-AMERICANA E AFROCENTRICIDADE COMO PRÁXIS
EDUCATIVA DE LIBERTAÇÃO: REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS PARA A
IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE DIREITO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória (FDV) como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Direito.

Aprovada em 03 outubro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Elda Coelho de Azevedo Bussinguer
Faculdade de Direito de Vitória
Orientadora

Prof. Dr. Ricardo Goretti Santos
Faculdade de Direito de Vitória

Prof. Dr. José Geraldo de Sousa Júnior
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Edilene Souza da Silva Neves
Faculdade de Música do Espírito Santo

Prof. Dr. Gustavo Henrique Araújo Forde
Universidade Federal do Espírito Santo

A Deus.

À minha ancestralidade.

Aos que caminham comigo.

Aos que tornaram o caminho possível.

Aos que, a partir desse caminho, prosseguirão na jornada.

“(...) A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.”

“(...) E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”

Conceição Evaristo

AGRADECIMENTOS

Disse Conceição Evaristo (2008, p. 09): “[...] a memória bravia lança o leme: Recordar é preciso. O movimento vaivém nas águas-lembranças dos meus marejados olhos transborda-me a vida, salgando-me o rosto e o gosto.” De fato, sinto, no momento presente, a emoção de recordar as dores e delícias da caminhada com profunda gratidão. Afinal, a gratidão é a memória do coração e reflete na alma todas as lembranças e pessoas que se consagraram eternas em nós.

Primeiramente, agradeço a Deus, meu alicerce primacial, responsável por tudo que sou e por inserir em minha vida pessoas cujo acolhimento me permitiu desfrutar de forma autêntica a felicidade.

À minha família e, em especial, aos meus pais, Dilzete Machado Salles e Walmir Vicente Salles, nos quais vislumbro a herança ancestral que me permitiu trilhar os caminhos até então percorridos. A eles minha eterna gratidão pelas raízes que me fizeram atribuir à Educação papel prioritário em minha vida, a despeito de todas as adversidades que as circunstâncias poderiam representar. Pela sabedoria da vivência por meio da qual consolidaram as balizas indispensáveis para que o percurso se encaminhasse de modo coerente com o íntegro sistema de crenças e de valores que me formaram gente. Pelo estímulo à autonomia e à autodeterminação por meio das quais me possibilitaram escrever minha própria história e deliberar livremente sobre o meu destino. Por nunca terem limitado meus sonhos, por mais improváveis, fazendo-me vislumbrar o céu como ‘limite’ possível de se inaugurar.

Ao meu companheiro e amor de minha vida, Matheus de Oliveira Amaro. Amor-amigo, paciente, compassivo, generoso, puro e simples. Aquele que “[...] tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta” (1 Cor 13, 4-7). A vida com você é bela, terna e, genuinamente, mais feliz. Obrigada por caminhar “para o que der e vier comigo”.

À minha orientadora, professora Dr.^a Elda de Azevedo Bussinguer, cujas raízes sempre florescerão comigo. Não cabe na palavra o meu afeto, tampouco a minha gratidão. Como a senhora me disse certa vez: “Deus nos aproximou de forma radical”.

Obrigada por me apresentar o mundo como possibilidade concreta de ser e de estar, por me proporcionar a concretização de sonhos, a constituição de asas, sem nunca deixar de impulsionar meus voos, ainda quando estes representaram distanciamento e ausência. Agradeço por depositar em mim esperanças, permitindo-me constituir de modo resistente um destino outro, a minha própria história. Levo comigo muitos ensinamentos extraídos da con(vivência), isto é, da escritivência que juntas experimentamos de forma tão profunda e visceral, que somente poderia ter sido escrita por nós e que se materializa nos propósitos comuns de busca por um mundo novo, mais justo e muito mais humano (CAMPOS, 1962, p.38).

Aos que caminham comigo, lado a lado, “pari passu”, em especial, Luciano Bernardo, Bárbara Alves, Ana Carolina Loureiro, Fernanda Tose Serpa, Caroline Duarte, Paula Alencar, Caio Fábio Melo Faria, Ariane Bergamin, Renan Gobbi, Gabriel Celestino, Thiago Pinto, Matheus Silva e Marcela Bussinguer. A jornada se torna mais terna, digna e valorosa quando a prosseguimos junto daqueles que, por serem espelhos, irradiam luz para iluminar/inspirar caminhos, refletindo os melhores sentimentos. Obrigada por nunca terem soltado a minha mão. A amizade de vocês é um tesouro precioso sem o qual esta caminhada teria menos brilho e encantamento.

Àqueles com os quais caminhei e cujas vivências intervíram fundamentalmente para a constituição do objeto desta tese, bem como para a consolidação da minha formação humanística e cidadã. Nesse aspecto, agradeço à Nara Borgo por me possibilitar a experiência concreta com a implementação da política pública de Direitos Humanos.

À Durvalina Oleosa (Nina) pela generosidade com a qual partilhou comigo ensinamentos profundos sobre a política pública de Educação em Direitos Humanos e, para além dela, sobre o ser humano em si. Por me ensinar a “compreender a marcha e ir tocando em frente”, externalizando por meio da sua prática que “é preciso amor para poder pulsar”, concebendo a educação como concreto exercício de amor à causa.

À Maria Luiza Grillo e Raiana Rangel, amigas nas quais me inspiro por serem exemplo de mulheres extremamente potentes, resilientes, sedimentadoras de valores caros para a constituição de espaços públicos solidários, equânimes e inclusivos. Mulheres

inspiradoras cujo trabalho árduo, íntegro, ético e vivaz se desvela e se consolida no estímulo e no fortalecimento de outras mulheres, bem como no comprometimento inesgotável com a implementação da política pública social.

À Janete Casagrande pelo convite a desbravar as profundezas do ser, permeando a consciência de si e dos outros. Pela singeleza com a qual me acolhe, motiva e fortalece. Pela generosidade com a qual se apresenta como instrumento, como ponte para travessias, como facilitadora de jornadas. Sou profundamente grata por sua genuína contribuição para o autoconhecimento potencializar em mim o que há de humano – demasiadamente humano –, revolucionando o meu processo de “tornar-se” na medida em que amplia a minha consciência sobre o estar no mundo como experiência fundamentalmente coletiva alimentada pela ancestralidade.

À professora Dr.^a Edilene Souza da Silva Neves por personificar a potência de epistemes afrocentradas no âmbito da Educação Superior. Pela influência exercida por sua intelectualidade crítica e inegociável na minha formação acadêmica e humana. Por incitar em mim o exercício de desprendimento e de coragem para a compreensão e o questionamento estrutural da Educação normalizadora, dogmática e acrítica nos cursos de Direito e para o relacionamento dessa problemática à reflexão sobre os modos de conhecer africano e afro-diaspórico. Pelas intervenções realizadas em minha trajetória acadêmica com o fito de potencializá-la, compartilhando experiências e estabelecendo diálogos fraternos de pertencimento rumo a compromissos comuns e eminentemente coletivos.

Aos professores, Dr. João Maurício Adeodato e Dr. Ricardo Goretti Santos, pelas sábias e tão generosas contribuições acadêmicas na ocasião da qualificação, as quais se mostraram fundamentais para robustecer a crítica em torno da qual se funda esta tese. Agradeço pela terna e agradável lembrança que tenho da experiência de tê-los como professores, pela predisposição com a qual sanavam minhas dúvidas, pela gentileza com a qual sempre me acolheram, pela disponibilidade demonstrada por meio da docência qualificada e responsável que desempenham. Por serem profissionais que admiro e com os quais tive, cada qual a seu modo, significativos aprendizados.

Ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Políticas Públicas, Direito à Saúde e Bioética (Biogepe), solo fértil do qual brota esta tese, no qual, desde 2012, (re)conheci o meu lugar e tive a oportunidade de fazer amigos inspiradores – aos quais saúdo nas pessoas de Maristela Lugon e Isabela de Deus –, bem como de desenvolver uma trajetória acadêmica alinhada ao meu sistema de crenças. O Biogepe exerceu direta influência no meu modo de compreender, intervir e me relacionar com o mundo e, especialmente, com a pesquisa científica. Estimulou-me a pensar a realidade sob a ótica da complexidade dos processos sociais; a compreender o fenômeno jurídico de modo atrelado à sua função social, às políticas públicas e à efetividade de direitos fundamentais; a refletir sobre a potencialidade da Bioética para intervir no encaminhamento de políticas e projetos para consolidação de uma democracia condizente com o processo histórico e social brasileiro e que, necessariamente, contemple e reconheça os invisibilizados, os vulneráveis, os diferentes, os excluídos. Ao Biogepe meu agradecimento por sedimentar em mim o compromisso da transformação da realidade, possibilitando-me compreender o conhecimento científico a partir da intervenção concreta sobre o mundo que enfrento.

À Faculdade de Direito de Vitória, instituição de ensino onde integro o corpo discente desde 2009, período em que iniciei meus estudos na graduação. Nesta casa, na condição de beneficiária de bolsas de estudos, pude concretizar meu sonho de trilhar este percurso acadêmico, por meio do Programa de Pós-Graduação em Direito, alcançando, nesta oportunidade, o estágio do doutoramento.

Agradeço profundamente por terem fomentado meus estudos, por acreditarem nos meus anseios acadêmicos, por me permitirem concretamente vislumbrar e experimentar a Educação como exercício de uma função social, como instrumento de cidadania e de inclusão e, sobretudo, como condição de possibilidade para o exercício da liberdade.

Agradeço, especialmente, pelo afeto com o qual sempre fui acolhida nesta instituição de ensino superior, seja pelo corpo diretivo e docente, seja pelos queridos funcionários que, no cotidiano, com ternura e dedicação dão vida e concretude aos valores da instituição (dentre os quais, destaco, apenas como forma de representação: Altiva, Ana Paula Galdino de Deus, Anna Paula Pires, Andrea, Anderson, Alan, Cristina,

Dirlene, Esther, Jéssica, Leticia, Luís, Luzia, Marcinha, Marcos, Nete, Silvana, Shirlene, Vanuza, Sr. Ailton e Rogério). Registro com muito carinho que vocês também fazem parte dessa história.

Aos alunos do curso de curta duração “Multiculturalismo e relações étnico-raciais: Afrocentricidade e pensamento crítico: relações étnico-raciais na perspectiva dos Direitos Humanos” e, especialmente a: Açucena Chaves Gonçalves, Adriano Neri do Amaral, Dandara Dara Mahusi Dias de Freitas, Diana Rosa da Silva Souza, Karolayne Christ Lemos, Elionice Fagundes, Luiza Dalmaso da Silva, Noêmia Praxedes dos Santos, Raquel Praxedes e Vivian da Cunha. Dos debates, diálogos e compartilhamentos de ideias e de experiências que vivenciamos brotaram as sementes cujo cultivo resultaram nesta Tese.

Sou grata, de coração, a todos que, de alguma forma, colaboraram com os momentos de dedicação a esta pesquisa, viabilizando-me concretizá-la.

RESUMO

A partir da Bioética Latino-Americana e da Afrocentricidade, esta tese propõe-se analisar os referenciais epistemológicos advindos de tais conhecimentos para a constituição uma “práxis” educativa de Libertação baseada nos pilares da política pública de Educação das Relações Étnico-Raciais para os cursos de Direito. Objetiva oferecer respostas aos seguintes questionamentos: a) Quais são as possíveis contribuições da Bioética e da Afrocentricidade, em suas respectivas potencialidades, para, em conjunto, constituírem uma “práxis” educativa libertadora de enfrentamento ao racismo estrutural por meio da política pública de Educação das Relações Étnico-Raciais, no âmbito dos cursos de Direito?; b) De que modo tais saberes (Bioética e Afrocentricidade) podem contribuir para a execução do “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais” e da diretriz da transversalidade da Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Direito, instituída pelo art. 2º, § 4º da Resolução n.º 5/2018 do Conselho Nacional de Educação (legislação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito)? Para tanto, relaciona-se a política pública de Educação das Relações Étnico-Raciais tanto com as questões persistentes em Bioética (e com a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos da Unesco), repensando princípios e identificando as principais teorias e fundamentos dela advindos, quanto com a necessidade e urgência da adoção de um posicionamento afrocêntrico para a compreensão do mundo e da Educação Jurídica sob o viés de referenciais contra-hegemônicos, isto é, não ocidentais (tendo em perspectiva a libertação dos processos de opressão, desconstrução e subjugação de epistemes afrocentradas, fomentados pelo eurocentrismo). Baseia-se tanto na concepção dialética do Direito (e da ciência jurídica) inspirada por Roberto Lyra Filho, pela Teoria Crítica do Direito desenvolvida por Luís Alberto Warat e pela concepção do Direito como Liberdade advinda de José Geraldo de Sousa Júnior, quanto na concepção dialética da Educação adotada por Paulo Freire e complementada por Moacir Gadotti a partir da proposta de uma “Pedagogia da Práxis”. Para aprofundar a reflexão sobre a libertação no âmbito educacional, alude-se, ainda, aos estudos sobre colonialidade e, em especial, às contribuições de Enrique Dussel (para libertar-se da opressão do sistema-mundo forjado na modernidade) e de Aníbal Quijano (para libertar-se das colonialidades do ser, saber e poder). A influência de tais concepções opera como

relevante substrato analítico para a articulação da Bioética Latino-Americana (de Intervenção) e da Afrocentricidade com a Educação Superior Jurídica, bem como para a fundamentação da sua aplicabilidade como referenciais epistemológicos à Política Pública de Educação das Relações Étnico-Raciais. Por meio da identificação das contribuições epistemológicas da Bioética e da Afrocentricidade para os cursos de Direito, a pesquisa identifica o que se denomina “pressupostos bioéticos e afrocêntricos práticos reflexivos” como premissas a serem consideradas por uma Educação Jurídica concebida e compreendida como prática efetiva de Liberdade, propondo, desse modo, a constituição de uma epistemologia de análise crítica, potencialmente libertadora (porquanto antirracista), na medida em que se apresenta como fomentadora de um olhar sensível e comprometido com as vulnerabilidades étnico-raciais no âmbito da Educação Superior Jurídica.

Palavras-Chave: bioética, América Latina; afrocentricidade; educação superior; ensino jurídico, Brasil; relações interétnicas; Brasil. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

ABSTRACT

From Latin American Bioethics and Afrocentricity, it is proposed to analyze the epistemological references, arising from such knowledge, for the constitution of an educational “praxis” of Liberation, based on the pillars of the Public-Racial Relations Education policy, to Law school. The goal is to find answers to the following questions: a) What are the possible contributions of both Bioethics and Afrocentricity, in their respective potentialities, to constitute a liberating educational “praxis” aimed to confront structural racism through the Education of Ethnic-Racial Relations in Law school?; b) How such knowledge (Bioethics and Afrocentricity) can contribute to the execution of the “National Plan for the Implementation of National Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations” and the guideline of the “transversality of Education of Ethnic-Racial Relations in Law school”, established by art. 2º, §4º of Resolution n.º 5/2018 of the National Council of Education (legislation that establishes the National Curriculum Guidelines for the Undergraduate Law school)? Therefore, the public policy on Education of Ethnic-Racial Relations is correlated with both persistent issues in Bioethics (and with UNESCO Universal Declaration on Bioethics and Human Rights), rethinking principles and identifying the main theories and foundations arising from it, and the need and urgency to adopt an Afrocentric position to understand the world and Legal Education under the bias of counter-hegemonic references, which means, non-Western ones (bearing in mind the release from chains of oppression, deconstruction, and subjugation of Afrocentric epistemes, fostered by Eurocentrism). It is based on the dialectical conception of Law (and legal science) inspired by Roberto Lyra Filho, the Critical Theory of Law developed by Luís Alberto Warat, the conception of Law as Freedom from José Geraldo de Sousa Júnior, as well as the dialectical conception of Education adopted by Paulo Freire and systematized by Moacir Gadotti in “Pedagogy of Praxis”. In order to deepen the reflection on liberation in the educational field, we also refer to studies on age and, in particular, to the contributions of Enrique Dussel (to free oneself from the pressure of the world-system forged in the modern) and Aníbal Quijano (to free oneself from the colonialities of being, knowledge and power). The influence of such conceptions act as a relevant analytical substrate for the articulation of Latin American Bioethics (of Intervention) and Afrocentricity with Legal Higher Education, as well as for the root of their applicability, as epistemological references, to Ethnic-Racial Relations Education Policy. By identifying the

epistemological contributions of Bioethics and Afrocentricity to Law school, which are called "bioethical assumptions and Afrocentric praxis-reflective" are identified as premises to be considered by a Legal Education conceived and understood as an effective practice of Freedom, proposing, in this way, the arrangement of an epistemology of critical analysis, potentially liberating (as anti-racist), insofar as it encourages a sensitive and committed look to ethnic-racial vulnerabilities in the context of Legal Higher Education.

Key words: bioethics, latin america; afrocentricity; higher education; legal education, Brazil; interethnic relations; Brazil. Law n.º 10.639, of January 9, 2003.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	BIOÉTICA LATINO-AMERICANA COMO REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO	24
2.1	POTTER À BIOÉTICA PRINCIPALISTA.....	25
2.2	DA CRÍTICA AO PRINCIPALISMO À EMERGÊNCIA DE BIOÉTICAS NO PLURAL.....	31
2.3	BIOÉTICA LATINO-AMERICANA NA INTERFACE COM A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE BIOÉTICA E DIREITOS HUMANOS DA UNESCO: UMA ALIANÇA ENTRE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS E A ÉTICA SOBRE A VIDA.....	36
2.4	BIOÉTICA LATINO-AMERICANA (DE INTERVENÇÃO) E LIBERTAÇÃO NA INTERFACE COM A (RE)LEITURA DOS PRINCÍPIOS DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE BIOÉTICA E DIREITOS HUMANOS DA UNESCO.....	46
2.5	BIOÉTICA LATINO-AMERICANA (DE INTERVENÇÃO) E DIREITOS FUNDAMENTAIS À LUZ DA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO.....	55
2.6	BIOÉTICA LATINO-AMERICANA (DE INTERVENÇÃO) E ENFOQUE ANTIRRACISTA SOB A ÓTICA DOS ESTUDOS SOBRE COLONIALIDADE E DA CRÍTICA AO EUROCENTRISMO: BASES PARA A FORMULAÇÃO DE UMA BIOÉTICA CRÍTICA FUNDADA NA PERSPECTIVA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	60
3	AFROCENTRICIDADE COMO REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO	75
3.1	AFROCENTRICIDADE COMO FENÔMENO PRÁXICO-REFLEXIVO PARA A COMPREENSÃO DO MUNDO: PROPOSTA DE (RE)LEITURA E (RE)ESCRITURA DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE.....	75
3.2	AFROCENTRICIDADE COMO ALTERNATIVA ÉTICA PARA DESCOLONIZAR O CONHECIMENTO E OS MODOS DE CONHECER: CAMINHO CONCRETO À LIBERTAÇÃO.....	87

4	CIÊNCIA DO DIREITO, ENSINO JURÍDICO E SUA CRÍTICA EM LUÍS ALBERTO WARAT, ROBERTO LYRA FILHO E JOSÉ GERALDO DE SOUSA JUNIOR: PREMISSAS MARGINAIS PARA A APLICAÇÃO DE UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA LIBERTADORA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR JURÍDICA.....	93
4.1	DA CRÍTICA AO PENSAMENTO JURÍDICO TRADICIONAL À ELABORAÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA CONTRADOGMÁTICA EM WARAT: PARA LIBERTAR-SE DA CONCEPÇÃO HEGEMÔNICA DE CIÊNCIA E DO CARÁTER POLÍTICO-IDEOLÓGICO DO DISCURSO.....	103
4.1.1	Conhecimento, mito, discurso e poder na Ciência Jurídica.....	103
4.1.2	Por uma epistemologia contra-dogmática da complexidade.....	109
4.2	CONCEPÇÃO DIALÉTICA DO DIREITO E CRÍTICA AO ENSINO JURÍDICO EM ROBERTO LYRA FILHO (DA OPOSIÇÃO ENTRE DIREITO E LEGALIDADE À AFIRMAÇÃO DA MARGINALIDADE COMO ALTERNATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVAS CATEGORIAS JURÍDICAS): PARA LIBERTAR-SE DO POSITIVISMO ACRÍTICO E DO DISTANCIAMENTO ENTRE O JURISTA E A REALIDADE SOCIAL.....	117
4.3	DIREITO COMO LIBERDADE EM JOSÉ GERALDO DE SOUSA JÚNIOR: PARA LIBERTAR-SE CONSCIENTE E COLETIVAMENTE A PARTIR DAS RUAS, À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS, E PARA A ADESÃO À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ÉTICO-POLÍTICA ADVINDA DO MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR JURÍDICA BRASILEIRA.....	125
5	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA PRÁXIS LIBERTADORA PARA OS CURSOS DE DIREITO SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	143
5.1	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA DIMENSÃO DE PODER (RAÇA COMO CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO SOCIAL): BASES PARA UMA PRÁXIS ANTIRRACISTA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR JURÍDICA.....	144
5.2	LIBERTAÇÃO “DE” E “PARA” QUÊ? “LIBERTAÇÃO” COMO CATEGORIA ANALÍTICA ESTRUTURANTE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE DIREITO À LUZ DA PEDAGOGIA DECOLONIAL.....	157

5.2.1	Libertação em Enrique Dussel: para libertar-se da exclusão e opressão do sistema-mundo forjado na modernidade (e do encobrimento do outro).....	162
5.2.2	Libertação em Aníbal Quijano: para libertar-se do eurocentrismo e das colonialidades do ser, saber e poder.....	165
5.2.3	Libertação em Paulo Freire (e Moacir Gadotti): para libertar-se da opressão e da inconsciência a partir da “pedagogia da práxis”.....	166
6	A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A TRANSVERSALIDADE DE CONTEÚDOS EXIGIDOS EM DIRETRIZES NACIONAIS ESPECÍFICAS.....	172
6.1	POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: BASES NORMATIVAS E RELACIONAMENTO COM A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	173
6.2	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE DIREITO (COM ÊNFASE NA TRANSVERSALIDADE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS) E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 10.639/2003 MEDIANTE PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS.....	187
7	TRANSVERSALIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE DIREITO NA INTERFACE COM A BIOÉTICA LATINO-AMERICANA DE INTERVENÇÃO E COM A AFROCENTRICIDADE: REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO JURÍDICO LIBERTADOR.....	192
7.1	POTENCIAIS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA BIOÉTICA LATINO-AMERICANA DE INTERVENÇÃO: PRESSUPOSTOS BIOÉTICOS PRÁXICO-REFLEXIVOS PARA A ORIENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE DIREITO.....	194
7.2	POTENCIAIS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA AFROCENTRICIDADE: PRESSUPOSTOS AFROCÊNTRICOS PRÁXICO-REFLEXIVOS PARA A ORIENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE DIREITO.....	200

7.3	BIOÉTICA LATINO-AMERICANA DE INTERVENÇÃO E AFROCENTRICIDADE COMO CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE PARA A FUNDAMENTAÇÃO ÉTICA E POLÍTICA DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO E DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....	203
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
	REFERÊNCIAS.....	214

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a constituição de bases epistemológicas com vistas a contribuir para a emergência e estruturação de um modelo de Educação de cunho antirracista e, portanto, compromissado com os direitos fundamentais e, em especial, com a valorização e consolidação da diversidade e equidade racial no âmbito dos cursos de Direito tem como escopo analítico o desenvolvimento de um corpo de conhecimento crítico e potencialmente libertador, pautado na compreensão das diferenças e, notadamente, das desigualdades raciais e estruturais que demarcam a sociedade brasileira, na qual ainda se evidenciam tanto a opressão histórica, quanto a negação da classificação racial da população.

Nesse contexto, tendo como base o aprofundamento nos estudos sobre colonialidade e a compreensão de que o racismo epistêmico se apresenta como subproduto dos processos de dominação, fundados no etnocentrismo hegemônico de matriz eurocêntrica, aprofundar-se acerca de relações, estruturas, condições e/ou dispositivos de poder que alicerçam a persistência e a estabilização das hierarquias raciais historicamente construídas se afigura como relevante premissa para o desenvolvimento desta tese. Nesse aspecto, este estudo emerge da urgência de se repensar estratégias que contribuam para a visibilização intelectual e epistêmica de questões pertinentes à cultura afro-brasileira e, em especial, à Política Pública de Educação das Relações Étnico-Raciais, no âmbito da Educação Superior Jurídica.

Trata-se, pois, do exercício de repensar caminhos até então naturalizados, refletindo, na conjuntura da Política Pública de Educação das Relações Étnico-Raciais, sobre a pertinência da aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos cursos de Direito e, sobretudo, acerca de potenciais contribuições da Bioética e da Afrocentricidade para em conjunto se constituírem como referenciais epistemológicos para a concretização de práticas educativas de libertação, isto é, comprometidas com a efetivação dos direitos fundamentais mediante a valorização e consolidação da diversidade e equidade racial no Direito.

Afirma-se, portanto, que a intervenção epistemológica libertadora proposta nesta tese preconiza a emergência de saberes emancipatórios produzidos a partir do reconhecimento da diversidade étnico-racial e da sua influência nos projetos educativos de valorização cultural e histórica da população afro-brasileira.

Nessa linha intelectual, partindo de um pensar-agir decolonial e na busca por estabelecer um referencial epistemológico antirracista e, conseqüentemente, afeto às novas linguagens e narrativas sobre a compreensão do racismo estrutural, propõe-se repensar, a partir dos eixos analíticos bioético e afrocêntrico, bases para a constituição uma práxis educativa de libertação, calcada nos pilares da política de Educação das Relações Étnico-Raciais, para os cursos de Direito.

Por um lado, a Bioética, compreendida sob a vertente crítica direcionada à realidade periférica de países latino-americanos, apresenta-se, segundo a proposta da Bioética de Intervenção, oriunda da Cátedra Unesco de Bioética da Universidade de Brasília, como relevante contribuição política e epistemológica viabilizadora da compreensão da diversidade e do pluralismo moral e ético que caracterizam a sociedade brasileira, seja por meio da releitura dos princípios da Declaração Universal de Bioética e Direitos da Unesco, seja por meio da apreensão da análise crítica que se constitui como cerne de sua proposta: intervir concretamente na realidade com o fito de transformá-la, inaugurando uma abordagem bioética efetivamente comprometida com os oprimidos, com o enfrentamento dos processos de dominação, como condição de possibilidade para a libertação.

Por outro lado, pensar a Afrocentricidade como referencial epistemológico consiste em aprofundar-se nesse conceito, situando-o no campo dos saberes com vistas a refletir, no horizonte a que se destina esta tese, sobre a libertação dos processos de opressão, desconstrução e subjugação de epistemes afrocentrados, propiciados pelo eurocentrismo. Implica posicionar-se. Lançar um olhar situado, localizado, consciente sobre o lócus de enunciação do discurso.¹

¹ Conforme esclarece Elisa Larkin Nascimento (2009, p. 128): “[...] a abordagem afrocentrada focaliza o imperativo de definir a localização do sujeito, isto é, de explicitar o lugar de onde o olhar parte”.

Significa ressignificar a ciência e o conhecimento hegemonicamente reproduzidos, reivindicando um reposicionamento da história, da cultura, dos valores, da filosofia africana, como forma de insurgência ao racismo epistêmico e sem perder de vista o compromisso ético subjacente à teoria, evidenciado na oposição ao etnocentrismo hegemônico, aos colonialismos persistentes propagadores de exclusões e, sobretudo, na busca e defesa da libertação dos excluídos e marginalizados.

Merece relevo o caráter constitutivo do envolvimento do pesquisador afrocêntrico com o seu tema de investigação, permitindo inferir uma oposição ao alicerce da suposta neutralidade científica que ampara os métodos e técnicas característicos da dita ciência moderna. Isso porque a compreensão científica advinda da modernidade conduziu à desvalorização e à atribuição de *status* pejorativo das categorias afrocêntricas de análise,² tornando imperativo descolonizar o conhecimento como forma de comprometer-se eticamente com a própria ciência e com os modos de conhecer.

Nesse aspecto, à luz da hipótese que norteia a presente tese, infere-se que a Educação Superior Jurídica Tradicional (de matriz kelseniana), por si só, não é capaz de constituir-se como práxis libertadora para o enfrentamento do racismo estrutural no âmbito dos cursos de Direito. A adoção de referenciais fundamentalmente alinhados à Teoria Crítica do Direito constitui-se como premissa para a implementação da política pública de educação das relações étnico-raciais nos cursos de Direito. É essa matriz epistemológica, aliada e alinhada à pedagogia decolonial, que viabiliza repensar crítica e estruturalmente práticas pedagógicas, metodologias e currículo a serem contemplados e observados pelo Plano Pedagógico do Curso de Direito, como condição de possibilidade para um práxis de libertação, isto é, para um ensino jurídico que não ignore o potencial opressor e discriminatório intrínseco às balizas da objetividade e neutralidade científicas, bem como ao ideal de pureza metódica, preconizados pela abordagem epistemológica tradicional.

² Sobre o tema, ver: RABAKA, Reiland. Teoria Crítica Africana. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 133.

Portanto, a proposta epistemológica advinda da Bioética de Intervenção e da Afrocentricidade, concebidas como conhecimentos científicos passíveis de se constituírem como referenciais epistemológicos para os cursos de Direito, sustentam-se na hipótese de que estes, com o fito de contribuir para a produção de um conhecimento libertador para juristas e discentes em formação profissional, devem ser, **em primeiro lugar**, articulados com uma abordagem do fenômeno jurídico que seja convergente com os seus respectivos quadros de análise, isto é, que possibilite pensar criticamente o Direito e o ensino jurídico para além do tradicionalismo, para, assim, intervir no processo de reformulação curricular dos cursos de Direito do país.

Nesse sentido, identificam-se, no rol de referenciais teóricos pertinentes ao avanço das reflexões aqui propostas, a Teoria Crítica do Direito desenvolvida por Luís Alberto Warat, a concepção dialética do Direito (e da Ciência Jurídica) inspirada por Roberto Lyra Filho e a compreensão do Direito como liberdade de José Geraldo de Sousa Junior.

Em segundo lugar, afirma-se que os referenciais supramencionados (Bioética de Intervenção e Afrocentricidade) também devem ser permeados pela consciência crítica acerca da (não) implementação da política pública de Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Direito, seja por meio da Lei n.º 10.639/2003 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”), seja mediante a diretriz da transversalidade da Educação das Relações Étnico-Raciais instituída para os cursos de Direito pelo art. 2º, § 4º da Resolução n.º 5/2018 do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito).

Evidencia-se, no relacionamento entre os fundamentos da Bioética de Intervenção e da Afrocentricidade, a emergência de epistemologias fundamentalmente críticas, contra-hegemônicas, ou seja, de saberes emancipatórios produzidos a partir do reconhecimento da diversidade étnico-racial e da sua influência nos projetos educativos de valorização cultural e histórica da população afro-brasileira.

Ressalta-se que, do ponto de vista analítico, objetiva-se oferecer respostas aos seguintes questionamentos: a) Quais as possíveis contribuições da Bioética e da Afrocentricidade, em suas respectivas potencialidades, para, em conjunto, constituírem uma práxis educativa libertadora de enfrentamento ao racismo estrutural por meio da política pública de Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito dos cursos de Direito? b) De que modos tais saberes (Bioética e Afrocentricidade) podem contribuir para a implementação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e da Diretriz da Transversalidade da Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Direito, instituída pelo art. 2º, § 4º da Resolução n.º 5/2018 do Conselho Nacional de Educação?

No tocante aos objetivos da pesquisa, cumpre sistematizá-los levando em consideração o seu caráter geral ou específico.

Assim, tem-se como objetivos gerais: a) constituir, a partir da Bioética e da Afrocentricidade, as bases teóricas e metodológicas para o desenvolvimento e a aplicação de uma perspectiva pedagógica libertadora no âmbito da Educação Superior jurídica, com vistas a assegurar o direito fundamental à Educação, tendo como principais aportes teóricos a concepção dialética da Educação adotada por Paulo Freire e sistematizada por Moacir Gadotti em “Pedagogia da práxis”, a concepção dialética do Direito (e da ciência jurídica) inspirada por Roberto Lyra Filho, a Teoria Crítica do Direito desenvolvida por Luís Alberto Warat e as experiências emancipatórias de criação do Direito elencadas por José Geraldo de Sousa Júnior; b) analisar a Bioética e a Afrocentricidade, em suas respectivas potencialidades, para, em conjunto, constituírem uma práxis educativa libertadora de enfrentamento ao racismo estrutural no bojo da política pública de Educação das Relações Étnico-Raciais (na interface com a política pública de Educação em Direitos Humanos); e c) analisar as possíveis contribuições da Bioética e da Afrocentricidade para a implementação do “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, da diretriz da transversalidade dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, como a “Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Direito”, instituída pelo art. 2º, § 4º da Resolução CNE/CES n.º 5/2018.

No que tange aos objetivos específicos, são eles: a) relacionar/articular a Política Pública de Educação das relações étnico-raciais, situando o cenário e os eixos conceituais em que se orientam e se estruturam, com vistas a delimitar e elucidar o objeto da pesquisa (a aplicação da aludida política aos cursos de Direito por meio da diretriz da transversalidade dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, como a da Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Direito, instituída pelo art. 2º, § 4º da Resolução CNE/CES n.º 5/2018); b) contextualizar a Bioética e, em especial, o pensamento crítico que emerge do estudo de seus estágios de desenvolvimento, com ênfase na denominada Bioética Latino-Americana, refletindo acerca dos princípios e valores bioéticos com vistas à libertação do racismo estrutural no âmbito da Educação, sob o viés da realidade de países periféricos; c) promover uma articulação teórico-conceitual da Bioética Latino-Americana com a “Educação em Direitos Humanos” e a “Educação das Relações Étnico-Raciais”, enfatizando a relevância da “Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos da Unesco”; d) relacionar os fundamentos da Bioética (com ênfase nos aportes das bioéticas latino-americanas) com a filosofia do ensino da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena, a partir dos estudos preconizados pelo professor Wanderson Flor do Nascimento, tendo em perspectiva a importância da adoção de um posicionamento afrocêntrico para a compreensão do mundo e da Educação mediante referenciais contra-hegemônicos; e) aprofundar-se no conceito de “Afrocentricidade”, em paridade ao que se desenvolveu em relação à Bioética, situando-a no campo dos saberes, bem como apresentando, a partir dos principais teóricos e pesquisas existentes, seu atual estágio de desenvolvimento acadêmico, com vistas a refletir sobre a libertação do processo de constante desconstrução e subjugação de epistemes afrocentradas, propiciado pelo eurocentrismo; f) refletir sobre os limites e as possibilidades de enquadramento da Bioética e da Afrocentricidade como referenciais epistemológicos no âmbito da Educação Superior jurídica; g) conceituar o que se denomina práxis educativa libertadora tendo como principais referenciais teóricos Paulo Freire, Enrique Dussel e Moacir Gadotti; h) propor a constituição do que se denomina “pressupostos bioéticos e afrocêntricos prático reflexivos” como premissa para uma educação compreendida como prática de liberdade; i) contextualizar a “Bioética” e a “Afrocentricidade” como práxis educativa libertadora de enfrentamento ao racismo estrutural no bojo da Educação das relações étnico-raciais e do ensino jurídico; e j) propor, a partir das contribuições epistêmicas da Bioética e

da Afrocentricidade, a aplicação concreta, no âmbito do Educação Superior Jurídica e, notadamente, dos cursos de Direito, uma metodologia de análise crítica, potencialmente libertadora (porquanto antirracista), elucidando a pertinência epistemológica de se promover um olhar racializado sobre a sociedade e as instituições jurídicas.

Tendo em vista a apreensão da problemática proposta e, em especial, dos conceitos científicos que alicerçam a compreensão e o desenvolvimento desta pesquisa, enfatiza-se que as principais categorias analíticas em que se fundam a presente tese são: Bioética, Afrocentricidade, Libertação e Política Pública de Educação das Relações Étnico-Raciais.

Esta pesquisa, alicerça-se tanto na concepção dialética da Educação adotada por Paulo Freire e sistematizada por Moacyr Gadotti em “Pedagogia da práxis”, quanto na concepção dialética do Direito (e da ciência jurídica) inspirada por Roberto Lyra Filho e pela Teoria Crítica do Direito desenvolvida por Luís Alberto Warat. Para aprofundar a reflexão sobre a libertação no âmbito educacional, alude-se, ainda, aos estudos sobre colonialidade e, em especial, às contribuições de Enrique Dussel (para libertar-se da opressão do sistema-mundo forjado na modernidade) e de Aníbal Quijano (para libertar-se das colonialidades do ser, saber e poder). Sob tal panorama, a influência de tais concepções opera como relevante substrato analítico para a articulação da Bioética Latino-Americana e da Afrocentricidade com a Educação Superior Jurídica, bem como para a fundamentação da aplicabilidade destas, como referenciais epistemológicos, à Política Pública de Educação das Relações Étnico-Raciais.

2 BIOÉTICA LATINO-AMERICANA COMO REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO

O presente capítulo visa a apresentar a Bioética e, em especial, o pensamento crítico que emerge do estudo de seus estágios de desenvolvimento histórico, com ênfase na denominada Bioética Latino-Americana, refletindo acerca dos princípios, valores e limites bioéticos com vistas à libertação do racismo estrutural no âmbito da Educação sob o viés da realidade periférica de países latino-americanos.

Para tanto, alude-se, inicialmente, às pesquisas voltadas para a compreensão das etapas de desenvolvimento histórico da Bioética, desde seu nascedouro, perpassando o apogeu científico alcançado com sua aplicação principiológica, seguido da etapa de revisão crítica e de sua propagação internacional, alcançada sobretudo com a Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos da Unesco, consolidando sua abrangência conceitual para além dos conflitos morais individuais e biomédicos.

Complementarmente, e após a apresentação crítica do panorama da Bioética, propõe-se uma aproximação à realidade brasileira a partir das bases epistemológicas da denominada Bioética Latino-Americana. Nesse contexto, promove-se uma articulação teórico-conceitual da Bioética Latino-Americana com a “Educação em Direitos Humanos” e a “Educação das Relações Étnico-Raciais”, enfatizando a relevância da “Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos da Unesco”.

Na sequência, evidencia-se o relacionamento entre os fundamentos da Bioética (com ênfase nos aportes das Bioéticas Latino-Americanas) e a filosofia do ensino da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena, a partir dos estudos preconizados pelo professor Wanderson Flor do Nascimento, tendo em perspectiva a importância da adoção de um posicionamento afrocêntrico para a compreensão do mundo e da Educação por meio de referenciais contra-hegemônicos.

Salienta-se que as reflexões propostas neste capítulo acerca das bases para a compreensão da Bioética aludem aos levantamentos bibliográficos sobre a temática, realizados no bojo de pesquisas científicas desenvolvidas no Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Políticas Públicas, Direito à Saúde e Bioética (Biogepe) e que, inclusive, resultaram na publicação de capítulos de livros em obras

especializadas sobre a matéria.³

2.1 DE POTTER À BIOÉTICA PRINCIPALISTA ESTADUNIDENSE

Sob a ótica de uma abordagem teórica, a primeira etapa de desenvolvimento histórico para a consolidação da Bioética foi marcada, na década de 1970, pela publicação das obras “*Bioethics: a bridge to the future*” (1971), do cancerologista norte-americano Van Rensselaer Potter, e “*The principles of bioethics*” (1979), de Beauchamp e Childress.

Inicialmente, importa consignar que a Bioética preconizada por Potter assume uma perspectiva global, planetária, atrelada à necessidade de se manter em equilíbrio o relacionamento entre os seres humanos e o ecossistema. Para o autor “[...] a ética humana não pode estar separada de uma compreensão realista da ecologia em um sentido amplo. Valores éticos não podem estar separados de fatos biológicos” (apud DINIZ; GUILHEM, 2002, p. 13).

Trata-se, pois, de uma alternativa ética de percepção da vida humana, concebida para além do estritamente biológico, isto é, compreendendo temáticas relativas à qualidade de vida, como a consideração de um meio ambiente saudável, de um ecossistema adequadamente regulado, identificando, assim, uma relação necessária entre o conhecimento biológico e os valores humanos. Sobre o tema, esclarecem Débora Diniz e Dirce Guilhem (2002, p. 14-15):

[...] a ponte para o futuro a que se referia Potter, a bioética, deveria ser uma disciplina capaz de acompanhar o desenvolvimento científico (para ele, basicamente, a biologia e seus derivados), com uma vigilância ética que ele supunha poder estar isenta de interesses morais. Para tanto, o autor propunha a democratização contínua do conhecimento científico como única maneira de difundir esse olhar zeloso da ética [...]. O importante da proposta futurista de Potter é a ideia de que a constituição de uma ética aplicada às situações de vida seria o caminho para a sobrevivência da espécie humana [...]. Essa proposta de Potter de associar biologia (entendida, em sentido amplo, como o bem-estar dos seres humanos, dos animais não humanos e do meio ambiente) e ética é o que, hoje, se mantém como o espírito da bioética.

Nessa perspectiva, extraem-se do pensamento inaugurado por Van Rensselaer Potter

³ No que se refere aos artigos já publicados sobre a matéria: BUSSINGUER; SALLES, 2016, p. 279-296; BUSSINGUER; SALLES, 2016, p. 261-269; e BUSSINGUER; SALLES, 2014, p. 20-39.

as bases para a compreensão da Bioética em uma acepção ecológica, abrangente e potencialmente holística com vistas à qualidade de vida e subsistência ética dos seres humanos. A contribuição dessa proposta advém tanto de seu caráter visionário, prospectivo, em alusão ao próprio título da obra “(Bioética: uma ponte para o futuro)”, à crítica à segmentação do conhecimento científico e aos limites delas decorrentes, quanto da ênfase atribuída à biologia e a saberes afins, sugerindo, no início da década de 1970, um comprometimento ético com a vida “lato sensu”, o ecossistema, o bem-estar da humanidade e o meio ambiente em uma escala de projeção global.

Contudo, a compreensão da estrutura de pensamento que alicerça o fenômeno Bioética para além da elucidação da relevância da mencionada publicação também pressupõe a alusão, ainda que breve, às circunstâncias ensejadoras da emergência do debate bioético no âmbito acadêmico, tendo como expoentes Beauchamp e Childress com a publicação de “*The principles of bioethics*” (1979).

Nesse contexto, dentre os fatores que, direta ou indiretamente, contribuíram para impulsionar a reflexão bioética no seio da sociedade, ressaltam-se as transformações sociopolíticas, ocorridas na década de 1960, seja em virtude do desenvolvimento tecnológico voltado para a melhoria da qualidade de vida das populações e dos questionamentos de ordem moral direcionados à prática da biomedicina dele advindas, seja pela conquista de direitos civis impulsionada pelo fortalecimento dos movimentos sociais da época (feminismo, movimento hippie, movimento negro etc.), abrindo margem para o debate acerca do respeito à diferença, bem como para a crítica aos padrões de instituições tradicionais, como a família, a Igreja e a escola (DINIZ; GUILHEM, 2002, p. 15-16).

O anseio por uma ética normativa aplicada segundo critérios específicos advém também, e sobretudo, das inúmeras denúncias de violações à dignidade humana no âmbito da pesquisa científica envolvendo seres humanos, da abertura paulatina do diálogo sobre a prática biomédica para outros campos e perspectivas profissionais (Teologia, Direitos, Ciências Sociais, Tecnologia) e do estranhamento moral no âmbito da relação médico-paciente, que resultou no enfraquecimento da ética médica hipocrática e, conseqüentemente, da autoridade moral até então atribuída ao médico sobre o paciente (DINIZ; GUILHEM, 2002, p. 17-18).

Em alusão à análise genealógica sobre a trajetória e o desenvolvimento da Bioética proposta pelo filósofo Albert Josen (DINIZ; GUILHEM, 2002, p. 18-28), afirma-se que a divulgação dos relatos de aviltamento e de desrespeito, no âmbito da prática médica e da experimentação científica, realizada sem transparência ou qualquer vinculação formal de ordem moral, constituiu uma ambiência propícia à formulação de um pensamento crítico sobre a pesquisa biomédica envolvendo seres humanos, tornando imprescindível “[...] alguma forma de difusão dos princípios morais da cultura de direitos humanos que não fosse somente pela referência a tratados e convenções de caráter tão abstratos e distantes como eram Helsinque e Nurembergue” (DINIZ; GUILHEM, 2002, p. 25).

Nesse aspecto, destaca-se que um importante marco histórico atribuído ao reconhecimento internacional da Bioética ocorreu no período que sucedeu a Segunda Guerra Mundial, ocasião em que se vivenciou um contexto de confronto manifesto à instrumentalidade científica. Sob essa ótica de análise,

A despeito do fato de que o termo bioética tenha surgido naquela década [no início dos anos 70], alguns bioeticistas sustentam que a bioética é fruto do julgamento dos médicos nazistas, ocorrido na cidade de Nuremberg em 1947. No julgamento, comprovou-se que experimentos feitos em nome do avanço científico foram realizados por médicos com pessoas detidas nos campos de concentração, independentemente do seu consentimento (CARREIRO; OLIVEIRA, 2013, p. 55).

Sob tal panorama, ante o cenário de casos de repercussão pública que deram ensejo à imprescindibilidade de regulamentação ética no campo da pesquisa envolvendo seres humanos, o relevante marco documental para o aprofundamento de reflexões sobre a Bioética aplicada segundo princípios consistiu no Relatório Belmont, da Comissão Nacional para a Proteção dos Seres Humanos da Pesquisa Biomédica e Comportamental (1978). Conforme esclarecem Pessini e Barchifontaine (1998, p. 82):

É importante ressaltar que na origem da reflexão ética principialista norte-americana está a preocupação pública com o controle social da pesquisa em seres humanos. Em particular, três casos notáveis mobilizaram a opinião pública e exigiram regulamentação ética. São eles: 1) Em 1963, no Hospital Israelita de doenças crônicas, em Nova York, foram injetadas células cancerosas vivas em idosos doentes; 2) Entre 1950 a 1970, no hospital estatal de Willowbrook (NY) injetaram o vírus da hepatite em crianças retardadas mentais; e 3) Desde os anos 30, mas divulgado apenas em 1972, no caso de Tuskegee study, no estado do Alabama, 400 negros sífilíticos foram deixados sem tratamento para a realização de uma pesquisa da

história natural da doença. A pesquisa continuou até 1972, apesar do descobrimento da penicilina. Em 1996, o governo norte-americano pediu desculpas públicas a esta comunidade negra, pelo que foi feito.

Desse modo, como decorrência das situações ocorridas em New York, em 1963, com a injeção de células cancerígenas vivas em idosos doentes no Hospital Israelita de doenças crônicas e, entre 1950 a 1970, com a injeção do vírus da hepatite em crianças com doenças mentais no Hospital Estadual de Willowbrook, bem como no Estado do Alabama, de 1932 a 1972, com a realização de pesquisa na qual pessoas negras com sífilis não obtiveram o tratamento necessário para a enfermidade, a fim de que se observasse a evolução de doença, o governo e o Congresso norte-americanos estruturaram, em 1974, a *National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research* (Comissão Nacional para a Proteção dos Seres Humanos em Pesquisa Biomédica e Comportamental), que foi responsável pela elaboração do Relatório Belmont (*Berlmont Report*), oficialmente divulgado em 1978, e veiculador de três princípios que serviram de alicerce para a aplicação da Bioética às pesquisas envolvendo seres humanos: o respeito pelas pessoas (autonomia), a beneficência e a justiça (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 1998, p. 82-83).

Nesse aspecto, enfatiza-se o avanço representado pela clássica obra de Beauchamp e Childress (*Principles of biomedical ethics*) para que aplicação principiológica da Bioética se concretizasse para além do campo da pesquisa científica envolvendo seres humanos, uma vez que

[...] o *Relatório Belmont* referia-se somente às questões éticas levantadas pela pesquisa em seres humanos. Estava fora de seu horizonte de preocupação todo o campo da *prática clínica e assistencial*. Beauchamp e Childress, com sua famosa obra *Principles of Biomedical Ethics*, aplicam para a área clínico assistencial o sistema de princípios e procuram, assim, livrá-la do velho enfoque próprio dos códigos e juramentos. Esta obra transformou-se na principal fundamentação teórica do novo campo da ética biomédica (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 1998, p. 83).

Salienta-se, portanto, que a perspectiva bioética concebida por Beauchamp e Childress (1979) foi responsável por difundir e consolidar o conhecimento bioético no âmbito científico. A Bioética passou a ser comumente reconhecida e utilizada sob a vertente prática do denominado “principialismo”, instrumentalizando a sua aplicação a partir de quatro princípios básicos – autonomia, beneficência, não maleficência e justiça –, os quais se constituíram como relevante aparato, a serviço dos bioeticistas,

para solucionar os conflitos morais.

Embora tenha seu surgimento atribuído à primeira utilização teórica de sua expressão por Potter em 1971, a expansão e consolidação científica da Bioética, como ética aplicada, ocorreu na década de 80, especificamente, no âmbito biomédico, o que resultou, em certa medida, em um reducionismo conceitual quanto ao seu objeto, uma vez que a denominada bioética principialista, de matriz norte-americana, teve sua aplicação restrita ao âmbito da relação intersubjetiva médico-paciente, sob uma perspectiva hospitalocêntrica e individualista (GARRAFA, 2009, p. 854).

Destaca-se que a Bioética principialista, fundada nos quatro princípios (autonomia, beneficência, não maleficência e justiça), desde sua gênese, assumiu uma relevante finalidade no contexto para o qual foi concebida, uma vez que nasceu da necessidade do desenvolvimento de um método racional de aplicação da ética humana às pesquisas científicas, sobretudo visando a harmonizar a relação existente entre os pressupostos de respeito pelo ser humano, isto é, da dignidade humana, e o desenvolvimento progressivo da ciência. Consistiu na materialização de uma ética biomédica sistematizada e operacionalizada por princípios morais cuja aplicabilidade se dirigia ao âmbito clínico assistencial, especificamente, à biomedicina.

Evidencia-se, portanto, que a emergência e a consolidação do principialismo bioético foram de suma importância para o cenário de desenvolvimento histórico da Bioética, especialmente no que se refere aos debates científicos que sua aplicação ensejou, inicialmente, no contexto da biomedicina e, posteriormente, para além dele com a crítica formulada a partir de seus preceitos – o que será aprofundado adiante na subseção 2.2 deste capítulo.

No entanto, consoante advertem Costa, Garrafa e Oselka (1998, p. 15-16) deve-se ter em vista que “[...] o principialismo é apenas um dos vários dialetos (ou formas específicas de expressão) do chamado ‘idioma’ ou ‘linguagem bioética’. [...] deve-se ter cuidado para que o mesmo não seja confundido com o próprio idioma”.

Sob esse prisma, corroborando o fato de que a Bioética não se restringe à vertente principialista, ainda que a partir dela tenha se tornado um conhecimento amplamente

disseminado, Maria do Céu Patrão (1996, p. 5-6), ao enunciar os modelos de análise teórica para a fundamentação em Bioética, também identifica: o modelo causuístico (de Albert Jonsen e Stephen Toulmin em *"The abuse of casuistry"*, o qual se baseia na apreciação de casos); o modelo do cuidado (de Carol Gilligan em *"In a different voice"*, alicerçado na psicologia evolutiva e na premissa de que o cuidado, como valor, é fundamental ao desenvolvimento moral); o modelo contemporâneo do direito natural (de John Finnis em *"Natural law and natural rights"*, que propõe a existência de bens fundamentais em si mesmo que não se submetem a uma hierarquia e que se encontram atrelados ao desenvolvimento moral, como o conhecimento, a vida estética, a racionalidade prática, a religiosidade, a amizade); o modelo contratualista (de Robert Veatch em *"A theory of medical ethics"*, que sugere a existência de um triplo contrato: entre médico e pacientes, entre médicos e a sociedade e também um contrato mais abrangente sobre os princípios norteadores da relação médico-paciente); o modelo personalista e humanista (baseado na filosofia europeia contemporânea e notadamente na sua tradição fenomenológica, no existencialismo e na hermenêutica, não possui caráter descritivo e estabelece um raciocínio deontológico, de fundamentação teleológica que vê o ser humano, na sua dignidade universal, como valor supremo do agir).

Nessa perspectiva, a fundamentação bioética não se exaure, tampouco se limita ao delineamento de suas bases sob a ótica da matriz principialista, desenvolvendo-se também a partir de outras reconhecidas linhas de pesquisas, como o contextualismo, o feminismo, o naturalismo etc., cujos avanços advêm, principalmente, da difusão da reflexão bioética para uma perspectiva mais global e, sobretudo, para o horizonte de outras culturas, inclusive, não ocidentais. Ressalta-se que

É exatamente sob essa ótica que se insere a busca de construção de uma original 'bioética brasileira' [...] capacitada a enfrentar, mediar e, se possível, dar respostas aos conflitos morais emanados das diferentes questões bioéticas relacionadas com os costumes (*mores*) vigentes na nossa sociedade (COSTA; GARRAFA; OSELKA, 1998, p. 16).

Decorre, portanto, da diversidade, do pluralismo moral e da impossibilidade de oferecer respostas unívocas, universalistas e alheias às gramáticas político-sociais a importância da continuidade de pesquisas voltadas ao desenvolvimento científico da Bioética mediante análises afetas às linguagens e narrativas de países latino-

americanos, como o Brasil – objeto de abordagem específica nas subseções 2.3 e seguintes deste capítulo –, fundamentalmente demarcado pelas consequências advindas da interseccionalidade de vulnerabilidades (NASCIMENTO; MARTORELL, 2013, p. 426), de sistemas de dominação (AKOTIRENE, 2019) e, em especial, do capitalismo, do colonialismo, do heteropatriarcado e do racismo estrutural.

2.2 DA CRÍTICA AO PRINCIPIALISMO À EMERGÊNCIA DE BIOÉTICAS NO PLURAL

Tendo como base o posicionamento histórico sistematizado por Volnei Garrafa (2009, p. 853-854), identificam-se quatro etapas de desenvolvimento da Bioética até o início do século XXI. A primeira delas, nos anos 70, foi marcada pelo estabelecimento de bases conceituais, e a segunda, nos anos 80, caracterizada pela expansão e consolidação da Bioética pelo mundo, sobretudo por meio da disseminação da corrente principialista. No que concerne às etapas mencionadas, cumpre esclarecer que foram objeto da abordagem desenvolvida na subseção 2.1, ao passo que as duas etapas que as sucederam (terceira: etapa de revisão crítica, e quarta: etapa de ampliação conceitual) serão o foco da análise desta subseção 2.2.

No que concerne à terceira etapa do quadro de desenvolvimento histórico da Bioética, Garrafa (2009) identifica o período dos anos 90 até o início do século XXI como o cenário marcado pela emergência de um posicionamento crítico acerca do modelo de análise principialista, o qual se revelou insuficiente para, por meio da estrita aplicação de suas bases, abarcar a diversidade e o pluralismo dos atores sociais e das culturas, bem como para viabilizar o enfrentamento ético de questões sociais e sanitárias basilares, relativas à desigualdade social e à falta de equidade quanto ao acesso de bens e serviços de saúde.

Nesse contexto, o progressivo avanço científico e tecnológico, acrescido à necessidade de realizar uma (re)leitura crítica da doutrina hegemônica do principialismo, resultou na ampliação do horizonte conceitual da Bioética. Trilhando os esclarecimentos de Carreiro e Oliveira (2013, p. 54, grifo nosso) quanto aos limites identificados na abordagem principialista, afirma-se:

O ápice da bioética, de essência teórica, caracterizada como biomédica, consiste na publicação do livro de Beauchamp e Childress, em 1979, sobre os quatro princípios da ética biomédica: autonomia, beneficência, não maleficência e justiça. **Apesar de manifestamente úteis para a resolução de problemas éticos nas esferas da biomedicina e da biotecnologia, esses princípios eram marcados por forte conotação individual. Em decorrência, não se revelaram adequados para a análise de problemáticas sociais relativas ao meio-ambiente e nem para as de ordem global, tais como patentes de medicamentos e pesquisa biomédica multicêntrica.**

O reducionismo ao qual a corrente principialista conduziu a reflexão bioética se refletia tanto na sua inadequação para o enfrentamento de conflitos morais não adstritos à biomedicina, quanto no distanciamento de sua metodologia de análise do espírito original da Bioética, qual seja, “[...] ser uma nova perspectiva filosófica e prática sobre o conflito moral” (DINIZ; GUILHEM, 2002, p. 56).

Nesse aspecto, enfatiza-se que a Bioética, concebida como teoria moral aplicada, constitui-se sobretudo como “[...] um discurso que visa garantir os interesses de grupos e indivíduos socialmente vulneráveis, aqueles imersos em quadros de hierarquia social que os impedem de agir livremente” (DINIZ; GUILHEM, 2002, p. 28). No entanto, tal acepção, voltada para uma ética prática e embasada em filosofia moral, revelou-se insuscetível de ser contemplada em sua totalidade e complexidade pela metodologia de análise argumentativa da teoria principialista, uma vez que a aplicação instrumentalizada e restritiva dos quatro princípios – autonomia, beneficência, não maleficência e justiça – encontrava limites diante de casos concretos.

Além disso, para alguns dos críticos à mencionada teoria, como Danner Clouser e Bernard Gert, ela “[...] seria antes uma espécie de *bricolage* da história da filosofia que uma teoria no sentido acadêmico do termo” (DINIZ; GUILHEM, 2002, p. 57, grifo do autor). Nesse viés, os quatro princípios, elencados por Beauchamp e Childress (1979), consistiriam em mera reprodução simplista de quatro relevantes teorias da filosofia moral (o princípio da autonomia, baseado na teoria de Immanuel Kant; o princípio da beneficência, alicerçado na teoria de John Stuart Mill; o princípio da não maleficência, pautado na ética hipocrática; e o princípio de justiça, fundamentado na teoria de John Rawls).

Ainda no que se refere às críticas direcionadas à Bioética principialista anglo-saxônica, ressalta-se a hipertrofia do princípio da autonomia e a consequente utilização de uma racionalidade instrumental, individualista e circunscrita ao âmbito biomédico na aplicação dos demais princípios. Trata-se, pois, de uma corrente teórica concebida em uma sociedade culturalmente fundada em pressupostos muito distintos dos países ditos do Hemisfério Sul. Sobre o tema, elucida Volnei Garrafa (2009, p. 856):

[...] o que acontece no principialismo bioético é, muitas vezes, a interpretação da autonomia como individualidade, que se aproxima do individualismo – o qual, por sua vez, pode cair no egoísmo, visão exacerbada do ‘eu’, que tende a anular o ‘nós’ mesmo em situações públicas e coletivas. A fragilidade da utilização maximalista da autonomia está na possibilidade de esta ser direcionada a um individualismo extremado, que sufoca qualquer direcionamento inverso, coletivo, indispensável para o enfrentamento dos grandes problemas sociais, constatados especialmente nos países do hemisfério Sul.

Corroborando a insuficiência da teoria principialista e, notadamente, a situação de desequilíbrio decorrente da priorização do princípio da autonomia, Bussinguer (2014, p. 53, grifo nosso) também esclarece:

[...] Os princípios que, em tese, teriam o mesmo peso, não devendo haver entre eles hierarquia, acabaram em situação de desequilíbrio a partir da hipervalorização do princípio da autonomia que passou a ocupar lugar de destaque dentre os demais, sendo considerado o princípio identificador da corrente. **Essa condição de priorização da autonomia, justificada pela matriz liberal-americana – toda baseada na liberdade da qual decorre – não consegue encontrar coerência em alguns contextos alienígenas para onde a Bioética foi exportada, nos quais falar em autonomia poderia soar como certa impositura, tendo em vista não estarem postas as condições necessárias para que decisões autônomas e, portanto, livres fossem tomadas.** Além disso, em razão da matriz liberal-americana, o conceito de autonomia acabou sendo, de certa forma, relacionado com uma condição de fortalecimento da individualidade.

A aplicação desarrazoada do princípio da autonomia, segundo uma perspectiva individualista e inviável para o enfrentamento de conflitos morais afetos às gramáticas sociais de países considerados periféricos,⁴ evidenciou as deficiências da aplicação acrítica da teoria principialista, além da necessidade de revisão de seu caráter instrumental e universalizante da ética filosófica.

⁴ “As bioéticas periféricas seriam aquelas desenvolvidas nos países periféricos da bioética, isto é, países em que a disciplina surgiu mais tardiamente e onde os estudos vêm se caracterizando pela importação de teorias dos países centrais, aqueles onde originalmente nasceu e se consolidou.” (DINIZ; GUILHEM, 2002, p. 64)

Nessa linha intelectual, a impossibilidade de incorporação e adequação da teoria principialista, fortemente influenciada pela cultura norte-americana, a outras realidades se apresenta como terreno fértil ao avanço da reflexão bioética e, sobretudo, ao redimensionamento de seu objeto, tendo em perspectiva seu caráter transcultural e a necessidade de compreensão e valorização das concepções éticas particulares de cada sociedade.

Desse modo, e já adentrando na quarta etapa de desenvolvimento histórico da Bioética, denominada “etapa de ampliação conceitual”, em 1988, a partir do debate desenvolvido em Tóquio, no VI Congresso Mundial de Bioética, cujo tema central foi a “Bioética Global”, a abrangência temática do objeto de estudo da Bioética, originalmente proposta por Potter, passa novamente a constituí-la, alcançando temas que transcendem a esfera individual e consolidam o comprometimento desse ramo do conhecimento com temas, problemas e conflitos coletivos. “A questão ética, portanto, adquiriu identidade pública. Não pode mais ser considerada apenas uma questão de consciência a ser resolvida na esfera privada ou particular, de foro individual e exclusivamente íntimo” (GARRAFA, 2003, p. 50-51).

Nesse contexto, embora desde a etapa da revisão crítica da corrente principialista a emergência de movimentos sociais minoritários (feminismo, de defesa dos negros e dos homossexuais etc.) e a constatação da necessidade de oferecer respostas às questões sociais e sanitárias tenham contribuído para redimensionar o objeto da Bioética para além da biomedicina, a abrangência internacional de seu campo de atuação ocorreu, de fato, em 2005, após a homologação da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (GARRAFA, 2009, p. 855). Esse período foi marcado pela ampliação da agenda temática da Bioética, enfatizando o seu aspecto transdisciplinar.

A declaração internacional foi responsável por reconhecer, mediante uma sistematização formal, que, para além dos quatro princípios originários, a Bioética, como saber principiológico – e não prescritivo – alicerça-se em parâmetros axiológicos e, portanto, condizentes com o(s) fundamento(s) material(is) que a constituem, isto é, a(s) ética(s).

Além disso, a internacionalização da Bioética, promovida pela Declaração Universal, contribuiu para evidenciar a sua aproximação com o Direito (OLIVEIRA, 2007, p. 170-185) e, mais que isso, com todos os temas relacionados com a qualidade da vida humana (e para além desta). Seguindo a contextualização proposta por Garrafa (2009, p. 856):

No apagar das luzes do século XX, a disciplina [a bioética] passa gradativamente a expandir seu campo de estudo e ação das questões individuais para os temas coletivos, incluindo na discussão de questões mais amplas relacionadas com a qualidade da vida humana e outros assuntos, que até então apenas tangenciavam sua pauta. Entre outros, passa a priorizar temas como a alocação de recursos em saúde, a exclusão social, a equidade, o racismo e outras formas de discriminação, as diferentes formas de vulnerabilidade, a finitude dos recursos naturais planetários e o equilíbrio do ecossistema.

Sob essa ótica, enfatiza-se que os novos referenciais que passaram a orientar a Bioética crítica viabilizaram a constatação do “[...] caráter pluralista e multi-intertransdisciplinar da bioética” (GARRAFA, 2009, p. 855), possibilitando o desenvolvimento de pesquisas destinadas à proteção dos vulneráveis e finalisticamente comprometidas em intervir no mundo da vida, inserindo-se na profundidade dos processos de exclusão para o estabelecimento de propostas de condições de equânimes de sobrevivência, desbravando as fronteiras da sociabilidade global para consolidar uma ética planetária e, assim, cada vez mais, extraindo da complexidade social o substrato para a constante (re)construção do conteúdo moral que constitui o seu saber (BUSSINGUER; SALLES, 2014, p. 27).

Como decorrência da diversidade, da multiculturalidade, do pluralismo moral, constata-se que o anseio pelo estabelecimento de parâmetros éticos universais restou frustrado pela necessidade de romper com o condicionamento inexorável imposto por perspectivas fundadas em imperialismos éticos. Nessa perspectiva, “O que existe, portanto, são bioéticas, no plural, e não uma única bioética” (GARRAFA, 2009, p. 857). Evidencia-se, desse modo, a importância de se promover uma contextualização histórica dos problemas sociais e sanitários de cada sociedade para que seja possível interpretar a realidade mediante a proposição de alternativas bioéticas capazes de contribuir para o enfrentamento dos conflitos morais e das vulnerabilidades identificadas.

A Bioética, como ética aplicada, deve ser contextualizada, de modo não universalista, com a realidade concreta de países latino-americanos, em respeito à diversidade cultural, social, política, religiosa, racial, de orientação sexual etc. Garrafa (1998 p. 99-100) propõe classificá-la em: Bioética das situações emergentes (novas) e Bioética das situações persistentes (antigas, recorrentes).

Tanto do ponto de vista geográfico, quanto do ponto de vista do conteúdo, emergem do substrato social bioética(s). Assim, geograficamente, identificam-se: a Bioética “made in USA”, a “Bioética europeia”, a “Bioética latino-americana”, a “Bioética brasileira” (PESSINI, 1996), dentre outras. Do mesmo modo, na diversidade dos conteúdos, podem ser apontadas: a “Bioética de proteção”, a “Bioética de intervenção”, a “Bioética feminista”, a Bioética “afro-brasileira” etc. Tais perspectivas bioéticas devem ser compreendidas à luz das contribuições que podem viabilizar a melhoria das condições de sociabilidade amplamente consideradas.

Ressalta-se o compromisso interventivo da Bioética em oferecer respostas às vulnerabilidades sociais, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos de solidariedade, a melhoria da qualidade de vida das populações, a promoção da equidade. Esta última, sob a dimensão racial, um núcleo conceitual relevante para a proposta desta tese.

2.3 BIOÉTICA LATINO-AMERICANA NA INTERFACE COM A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE BIOÉTICA E DIREITOS HUMANOS DA UNESCO: UMA ALIANÇA ENTRE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS E A ÉTICA SOBRE A VIDA

Do período inicial de ampliação de seu reconhecimento científico, no qual seu objeto se restringia ao enfrentamento de conflitos morais envolvendo aspectos estritamente biomédicos – dentre os quais, a ética na pesquisa com seres humanos, no uso de tecnologias em saúde, na definição da termo da vida e da morte etc – à homologação da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos, relevante marco legal para a abrangência internacional de seu campo de atuação, a Bioética percorreu um histórico que conduziu à (re)interpretação de suas bases, bem como ao desafio de

aplicação da estrutura de pensamento ético na qual se alicerçam as realidades diversificadas, reconhecendo o pluralismo moral e atentando-se à valorização da diversidade cultural e às circunstâncias concretas de cada sociedade.

Nessa perspectiva, contextualizando o movimento epistemológico vivenciado pela Bioética nas últimas duas décadas com a realidade latino-americana, Bussinguer (2014, p. 56) assevera:

A reviravolta epistemológica vivenciada pela Bioética nas últimas duas décadas, ainda em pleno estágio de desenvolvimento de uma teoria própria, passa, certamente pelo protagonismo dos bioeticistas latino-americanos e sua denúncia da impossibilidade de uma modelagem rígida e única capaz de suportar a diversidade moral e as diferenças entre culturas e realidades tão díspares quanto as que distinguem os povos do sul e do norte. Os pressupostos eurocêntricos que dominaram e, de uma certa forma, ainda dominam a cultura dos povos de países periféricos, não podem prevalecer em ambiência cultural diversa, reinando isolados na construção do conhecimento.

Evidencia-se que a constituição de bases para uma abordagem bioética tipicamente latino-americana perpassa, necessariamente, pela falta de adequação aos pressupostos teóricos eurocêntricos, alheios às questões de ordem social, política e cultural e, notadamente, pelas consequências advindas do histórico de colonialismos que caracteriza os povos do Sul.

Emerge desse cenário o desafio de “[...] desenvolver uma bioética latino-americana que corrija os exageros das outras perspectivas e resgate e valorize a cultura latina no que lhe é único e singular, uma visão verdadeiramente alternativa que possa enriquecer o diálogo multicultural” (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 1998, p. 91).

Em alusão à proposta enunciada por Pessini e Barchifontaine (1988, p. 95), fez-se necessário refletir sobre a construção epistemológica de uma macrobioética (sociedade) como alternativa à tradição anglo-americana de uma microbioética (solução de casos clínicos). Assim, em observância a conceitos considerados culturalmente fortes para a realidade dos países e as injustiças sociais que os caracterizam, os autores consideram que a Bioética Latino-Americana deve ser complementada por um “ethos” comunitário, fundado nos primados da solidariedade e da equidade:

Na América Latina, a bioética sumarizada num '*bios*' de alta tecnologia e num '*ethos*' individualista (privacidade, autonomia, consentimento informado) precisa ser complementada por um '*bios*' humanista e um '*ethos*' comunitário (solidariedade, equidade, o outro) (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 1998, p. 95)

A denominada Bioética Latino-Americana se baseia na formação de uma consciência crítica intrinsecamente relacionada com a dicotomia centro-periferia, isto é, as disparidades identificadas entre os países ditos "centrais", caracterizados pelo acúmulo de riquezas e pela despolitização dos conflitos morais, e a realidade concreta de desigualdades sociais, econômicas, políticas, culturais, raciais, de gênero etc. evidenciada em países periféricos, nos quais a luta por justiça social, bem como por assegurar condições equânimes de sobrevivência, acesso e concretização de Direitos Humanos básicos ainda se apresenta como uma urgência.

Nesse contexto, seguindo a releitura crítica proposta por Garrafa e Manchola-Castilho (2017, p. 15-16), a Bioética do Século XXI, marcada pela ampliação substancial de sua agenda temática, pode ser conceituada como um instrumento político fundamental de inclusão social e de cidadania. Os autores apontam para a dimensão social do Princípio da Justiça em Bioética, fundamentalmente alicerçada nos Direitos Humanos e na Justiça Social:

A inclusão da agenda social na bioética é uma forma concreta de contribuição para a construção da justiça social, uma vez que se considera a bioética, nesse contexto, um novo instrumento, uma nova ferramenta teórica e metodológica com suficiente vigor e atualidade para atuar concretamente na construção da cidadania e da verdadeira democracia, na luta contra toda e qualquer forma de exclusão social (GARRAFA; MACHOLA-CASTILHO, 2017, p. 18).

Sobressai desse comprometimento com temáticas politizadas de ordem social, relacionadas com a concretização da cidadania, a aproximação entre a Bioética e os Direitos Humanos, uma vez que a reflexão sobre os limites éticos impostos pelo respeito à dignidade humana mostra-se inerente à efetividade desses direitos.

Corroborando essa interação, o constitucionalista Dalmo de Abreu Dallari (1988, p. 240) assevera que "Os direitos humanos e a Bioética andam necessariamente juntos. Qualquer intervenção sobre a pessoa humana, suas características fundamentais, sua vida, integridade física e saúde mental deve subordinar-se a preceitos éticos". Nesse

viés, aduz que a Bioética consiste em um “[...] instrumento valioso para dar efetividade aos seus preceitos numa esfera dos conhecimentos e das ações humanas diretamente relacionada com a vida, valor e direito fundamental da pessoa humana” (DALLARI, 1998, p. 241).

Ainda no tocante à relação entre a Bioética e os Direitos Humanos, Oliveira (2007, p. 172) aduz que tal aproximação decorre fundamentalmente da dignidade da pessoa humana, princípio axiológico basilar para a efetivação dos Direitos Humanos, isto é, núcleo axiológico de interligação desses direitos com a aplicação ética sobre a vida com a Bioética:

A bioética e os direitos humanos aproximam-se historicamente. A internacionalização dos direitos humanos, como resposta à capacidade de destruição e banalização da vida humana vistas durante a Segunda Guerra, e a percepção de que as práticas científicas podiam violar os valores humanos básicos despertou a consciência internacional em torno da relevância de se reconhecer a dignidade humana inerente à pessoa [...]. Nota-se que a bioética e os direitos humanos surgem como formas de assegurar determinados valores e de proteger a pessoa humana, reconhecendo-lhe uma dignidade inerente. Assim, a bioética e os direitos humanos apresentam dois pontos de aproximação: a dignidade humana e determinados valores básicos (OLIVEIRA, 2007, p. 172).

Constata-se, portanto, que, para além da convergência nos conteúdos protegidos (a “dignidade humana” e outros “valores básicos”), a aproximação entre os Direitos Humanos e a Bioética decorre também do marco legal histórico de reconhecimento internacional, uma vez que, embora, para ambos, não haja consenso quanto ao nascimento datado por uma ocorrência determinada, são consagrados pela comunidade internacional em um contexto de irresignação ante as atrocidades cometidas com seres humanos após a Segunda Guerra Mundial.

Ratificando a importância e potencialidade dos Direitos Humanos para a humanidade, remonta-se às considerações da pesquisadora Dora Porto (2014, p. 217-218) quanto à importância dos movimentos sociais na luta pela efetivação desses direitos, sobretudo em um contexto em que as pautas reivindicatórias de países periféricos se apresentam como irrenunciáveis e desafiadoras diante das dinâmicas do poder hegemônico.

Nesse contexto, a autora aponta para o desafio da concretização de Direitos Humanos no contexto latino-americano, considerando que estes não se definem, esgotam ou limitam unicamente por instrumentos e diplomas legais de caráter universalista, insuscetíveis de contemplar as particularidades das pautas de reivindicações por direitos dos movimentos sociais de cada país. No âmbito interno das nações, Dora Porto (2014, p. 219-220) identifica a estrutura social hierárquica, desigual e historicamente consolidada de países periféricos como um óbice à implementação de direitos específicos destinados a grupos minoritários e povos tradicionais.

Ao dissertar sobre a consolidação da Bioética nos países “em desenvolvimento”,⁵ Dora Porto (2014, p. 220-221) ratifica a dimensão social assumida pela Bioética Latino-Americana, sustentando a aproximação firmada entre a Bioética e os Direitos Humanos no contexto latino-americano, compreendendo a primeira como ferramenta de luta contra as desigualdades que assolam esse continente e os últimos como marcos regulatórios dos padrões éticos nas relações sociais. Nesse aspecto, a autora tece consistente crítica à implementação dos Direitos Humanos nos países “em desenvolvimento”, como o Brasil, identificando como falha da Bioética, em sua vertente social, o distanciamento entre o seu debate acadêmico e os movimentos sociais, bem como a reprodução verticalizada de suas reflexões sobre a realidade específica de grupos minoritários. Essas são limitações para que a Bioética Social possa constituir-se, nessas realidades concretas, como instrumento legítimo de visibilização das pautas de reivindicações provenientes da cultura específica de cada país.

Ainda no que concerne ao íntimo relacionamento entre os Direitos Humanos e a Bioética, destaca-se, a despeito das críticas contrárias ao argumento de que os Direitos Humanos contemplados pela Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos advêm de uma perspectiva universalista, eurocêntrica e iluminista, que o referido diploma foi também resultado da pauta de reivindicação de povos latino-americanos. O objetivo era que nele fossem inseridas bases para um estatuto

⁵ Nesta tese, utiliza-se a expressão “em desenvolvimento” propositadamente entre aspas, em adesão à crítica proposta por Wanderson Flor e Volnei Garrafa (2011, p. 293) acerca de tal denominação, sugerindo que sua utilização opera como forma de reprodução da colonialidade da vida (fomentando o fenômeno da hierarquização e classificação de vidas por meio da falácia desenvolvimentista).

epistemológico bioético afeto às questões políticas, sociais e culturais de distintos povos e que resultou na abrangência da agenda bioética internacional.

Desse modo, descrevendo a ambiência de tensionamento político que antecedeu a homologação da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos da Unesco, Bussinguer (2014, p. 57) adverte que o referido diploma foi resultado de luta pela ampliação da agenda bioética, sobretudo para que temáticas pertinentes à realidade de países periféricos também pudessem constituir o conteúdo das disposições inseridas em seu teor:

A Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos da Unesco, homologada em 2005, considerada um importante marco definidor do delineamento conceitual da Bioética, depois de sua fase inicial na década de 70 e do estabelecimento da chamada Biética principialista, foi resultante de uma disputa entre forças que defendiam a continuidade do enfoque desenhado no Relatório Belmont, com priorização de temas ligados à tecnociência e às forças que lutavam por uma ampliação da agenda bioética por meio da incorporação de temáticas mais politizadas relacionadas com os problemas que afetam as pessoas de países periféricos, mergulhadas em questões políticas e econômicas associadas à miséria, à pobreza e à desigualdade. Antevendo a importância que a Declaração da Unesco teria com documento-guia para toda a humanidade e na busca por um posicionamento mais concreto e objetivo do que seria a pauta de reivindicações dos povos latino-americanos para inclusão no referido documento, um grupo de 29 especialistas de 11 países da região reuniu-se em Buenos Aires, em novembro de 2004, a convite do Governo Argentino, para preparar o documento que ficou conhecido como a Carta de Buenos Aires, em que se destacou a influência na direção que o texto da Declaração passaria a ter.

De 1998, período em que se vivenciou o aprofundamento da reflexão sobre Bioética nos países latino-americanos, com o debate desenvolvido em Tóquio, no VI Congresso Mundial de Bioética, cujo tema central foi a “Bioética Global”, até 2005, com a internacionalização da Bioética, consolidada pela homologação da Declaração de Bioética e Direitos Humanos da Unesco, a chamada Bioética Brasileira foi sendo construída mediante estudos, aproximação entre grupos e redes de pesquisa latino-americanas, a exemplo, da Rede Latino-Americana e do Caribe de Biética (Redbioética), da Sociedade Brasileira de Bioética (SBB) e da Cátedra Unesco de Bioética da Universidade de Brasília.

Dessa forma, prenuncia Garrafa (2005, p. 130): “Se até 1998 a bioética brasileira ainda era uma cópia colonizada dos conceitos vindos dos países anglo-saxônicos do Hemisfério Norte, a partir do surgimento e consolidação de vários grupos de estudo,

pesquisa e pós-graduação pelo país sua história começou a mudar”.

Nesse cenário de constituição de bases para a emergência e consolidação de uma proposta epistemológica contra-hegemônica na qual se assentaria a Bioética Brasileira, o autor elenca as principais categorias que se situam como foco analítico dos estudos bioéticos, fundamentalmente direcionados à proteção dos vulneráveis, que se desenvolveram no país a partir da Declaração Internacional de Bioética e Direitos Humanos da Unesco, dentre as quais se destacam os denominados quatro “pês” (prevenção, precaução, prudência e proteção):

Categorias como ‘responsabilidade’, ‘cuidado’, ‘solidariedade’, ‘comprometimento’, ‘alteridade’ e ‘tolerância’, dentre outras (19), além do que chamo de quatro ‘pês’ – prevenção (de possíveis danos e iatrogenias), precaução (frente ao desconhecido), prudência (com relação aos avanços e ‘novidades’) e proteção (dos excluídos sociais, dos mais frágeis e desassistidos) – para o exercício de uma prática bioética comprometida com os mais vulneráveis, com a ‘coisa pública’ e com o equilíbrio ambiental e planetário do século XXI, começam a ser incorporadas por bioeticistas latino-americanos críticos em suas reflexões, estudos e pesquisas (GARRAFA, 2005, p. 130).

Nessa linha intelectual, Garrafa (2005, p. 103-131) apresenta, como proposta teórica e prática contra-hegemônica, oriunda de pesquisas desenvolvidas na Cátedra Unesco de Bioética da Universidade de Brasília, a “Bioética de Intervenção”, cujo conteúdo estabelece um elo concreto com os vulnerabilizados, defendendo, como moralmente justificável,

[...] a) no campo público e coletivo: a priorização de políticas e tomadas de decisão que privilegiem o maior número de pessoas, pelo maior espaço de tempo e que resultem nas melhores consequências, mesmo que em prejuízo de certas situações individuais, com exceções pontuais a serem discutidas; b) no campo privado e individual: a busca de soluções viáveis e práticas para conflitos identificados com o próprio contexto onde os mesmos acontecem (GARRAFA, 2005, p. 130-31).

Fundada na crítica aos processos de dominação epistêmica, social e política impostos pelos países centrais, a Bioética de Intervenção possui caráter eminentemente social e propõe uma politização do conhecimento, além de uma intervenção concreta em favor dos socialmente mais frágeis, invisibilizados, apresentando-se como uma perspectiva bioética libertadora.

Nesse viés, é apontada pelos pesquisadores Feitosa e Nascimento (2015, p. 283) como uma proposta epistemológica paradigmática no âmbito da Bioética, que, visando à Justiça Social e tendo como referencial a equidade, propõe-se a operar tanto na dimensão epistemológica, quanto na dimensão política. “Em âmbito epistemológico, por meio da crítica, desconstrução e reconstrução de saberes; no âmbito político, pela reflexão crítica bioética e pela defesa de práticas que estejam comprometidas com a transformação da injusta realidade social” (FEITOSA; NASCIMENTO, 2015, p. 283), questão que será retomada e aprofundada na subseção 2.4 que integra este capítulo.

Importa situar, nesse contexto de reflexão epistemológica sobre a Bioética Brasileira, a pesquisa desenvolvida por Oliveira, Villapouca e Barroso (2005, p. 363-385), sinalizando a emergência de uma comunidade de bioeticistas no país voltados para a adaptação teórica da Bioética à realidade brasileira. Desse modo, identificam-se seis importantes vertentes bioéticas, tendo em vista as tendências fundamentadas na adequação de suas teorias ao contexto sociocultural brasileiro, quais sejam: Bioética da reflexão autônoma; Bioética de Intervenção; Bioética da proteção; Bioética da teologia da libertação; Bioética feminista e antirracista; e Bioética crítica de inspiração feminista.

Depreende-se, das abordagens bioéticas brasileiras supramencionadas, a constatação e reafirmação da inegável contribuição da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos para a comunidade internacional e, em especial, para o avanço das pesquisas acerca da constituição de um corpo de conhecimento bioético tipicamente latino-americano, bem como para a democratização da agenda temática da Bioética no mundo – tanto no que diz respeito à dimensão social dos conteúdos contemplados, quanto no que se refere à manifesta contribuição para promoção, proteção e defesa da cidadania e dos Direitos Humanos, inclusive, e sobretudo, de grupos vulnerabilizados.

Sob essa ótica, trata-se de diploma ético internacional precursor da oficialização do intrínseco e indispensável relacionamento entre a Bioética e os Direitos Humanos e que serviu de base tanto para a visibilização das situações de miserabilidade dos países “em desenvolvimento”, quanto para que a Bioética, em seu caráter social e fundamentalmente comprometido com o enfrentamento das injustiças, como condição

de possibilidade para a efetivação da cidadania de povos cujos direitos são persistente e sistematicamente violados.

Nesse aspecto, remonta-se, brevemente, à análise crítica de Juan Carlos Tealdi (2007, p. 275-376) sobre a imprescindibilidade do relacionamento entre a Bioética e os Direitos Humanos consolidado pela Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos. Para o autor, a Declaração estabelece a relação indissociável entre esses dois campos normativos e, ainda, a necessidade desse relacionamento no contexto de uma ordem globalizada intensificadora de violências e desigualdades. A reflexão bioética atrelada ao corpo normativo jurídico, moral e político dos Direitos Humanos ele denomina “Bioética dos Direitos Humanos”:

Quando se fala em bioética ‘e’ em direitos humanos, sustenta-se que a tarefa crítica e o fundamento que a bioética se propõe fazer no campo ético normativo não podem ser realizados se não for a partir da reflexão sobre o mundo da moral da vida e sobre sua facticidade normativa. Por isso falamos oportunamente de uma Bioética dos Direitos Humanos para nos referirmos à reflexão, deliberação e educação que a bioética faz sobre o corpus normativo jurídico, moral e político dos direitos humanos, que toma como material empírico consolidado. [...] a bioética, em sua pretensão de crítica e reflexão, é obrigada a tratar dos direitos humanos porque eles se revelam o material normativo de maior universalidade na moralidade do mundo atual. Deixar de fazer isso levaria a uma bioética que reflete ou critica a partir do vácuo ou do desconhecimento de sua matéria mais pertinente (TEALDI, 2007, p. 375-376, tradução própria).⁶

No que tange ao aspecto legal e normativo, isto é, do ponto de vista estrutural das normas jurídicas que a compõem, a Declaração de Bioética e Direitos Humanos é constituída por 28 artigos, divididos em 5 capítulos, dentre os quais se encontram disposições gerais (art. 1º), objetivos a serem perquiridos (art. 2º), princípios a serem observados (arts. 3º a 17), diretrizes para a sua aplicação, implementação (arts. 18 a 21), promoção (arts. 22 a 25) e interpretação (arts. 26 a 28).

⁶ Texto original: “De lo que se trata entonces al hablar de bioética “y” derechos humanos es de sostener que la tarea crítica y de fundamentación que la bioética se propone hacer en el campo ético normativo, no puede realizarse si no es a partir de la reflexión sobre el mundo de la vida moral y sobre la facticidad normativa del mismo. **Por eso es que oportunamente hemos hablado de una Bioética de los Derechos Humanos para referirnos a la reflexión, deliberación y educación que la bioética hace sobre el corpus normativo jurídico, moral y político de los derechos humanos al que toma como material empírico consolidado. [...] la bioética, en su pretensión de crítica y reflexión, está obligada a tratar con los derechos humanos porque éstos resultan ser el material normativo de mayor universalidad en la moral del mundo actual.** Dejar de hacer esto conduciría a una bioética que reflexionara o criticara desde el vacío o desde la ignorancia de su materia más pertinente” (TEALDI, 2007, p. 375-376).

Quanto aos objetivos previstos no art. 2º da Declaração (UNESCO, 2005), cumpre descrevê-los a seguir:

- (i) **prover uma estrutura universal de princípios e procedimentos para orientar os Estados na formulação de sua legislação, políticas ou outros instrumentos no campo da bioética;**
- (ii) **orientar as ações de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e empresas públicas e privadas;**
- (iii) **promover o respeito pela dignidade humana e proteger os direitos humanos, assegurando o respeito pela vida dos seres humanos e pelas liberdades fundamentais, de forma consistente com a legislação internacional de direitos humanos;**
- (iv) reconhecer a importância da liberdade da pesquisa científica e os benefícios resultantes dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, evidenciando, ao mesmo tempo, a necessidade de que tais pesquisas e desenvolvimentos ocorram conforme os princípios éticos dispostos nesta Declaração e respeitem a dignidade humana, os direitos humanos e as liberdades fundamentais;
- (v) **promover o diálogo multidisciplinar e pluralístico sobre questões bioéticas entre todos os interessados e na sociedade como um todo;**
- (vi) **promover o acesso equitativo aos desenvolvimentos médicos, científicos e tecnológicos**, assim como a maior difusão possível e o rápido compartilhamento de conhecimento relativo a tais desenvolvimentos e a participação nos benefícios, **com particular atenção às necessidades de países em desenvolvimento;**
- (vii) salvaguardar e promover os interesses das gerações presentes e futuras; e
- (viii) ressaltar a importância da biodiversidade e sua conservação como uma preocupação comum da humanidade.

Salientam-se os objetivos delineados nos subitens i, ii, iii, v e vi do art. 2º por guardarem maior pertinência com o objeto desta pesquisa e, assim, contribuir para o avanço da reflexão proposta, na medida em que endossam a potencialidade da Bioética e dos Direitos Humanos para, em conjunto e complementarmente, se constituírem como áreas do conhecimento norteadoras de políticas públicas destinadas à tutela dos direitos de grupos vulnerabilizados e, além disso, propositivas de perspectivas alternativas decoloniais na concretude das relações humanas.

Especificamente quanto aos princípios contemplados pela Declaração, enfatizam-se, além dos tradicionalmente reconhecidos e persistentemente estudados pelo campo da Bioética – benefício e dano (art. 4º), autonomia (art. 5º), consentimento (arts. 6º e 7º), vulnerabilidade (art. 8º), privacidade (art. 9º) e confidencialidade (art. 9º) –, também aqueles que viabilizaram o aprofundamento do debate bioético para questões globais de interesse público e social relevantes e ligadas à tutela de direitos humanos individuais, difusos e coletivos, quais sejam: dignidade (art. 3º), igualdade (art. 10),

equidade (art. 10), justiça (art. 10), não discriminação/não estigmatização (art. 11), respeito à diversidade cultural e ao pluralismo (art. 12), solidariedade e cooperação (art. 13), responsabilidade social (art. 14) e proteção das gerações futuras, do meio ambiente e da biodiversidade (art. 17).

Sem deixar de considerar os limites postos pela pretensa universalidade que caracteriza a mencionada Declaração, afirma-se, em consonância com a crítica político-epistêmica advinda das bioéticas latino-americanas (propositadamente, no plural), que os princípios nela enunciados demandam (re)leitura específica e condizente com a concretude das relações sociais e políticas de cada nação. Nesse viés, sua compreensão demanda análise constante e concreta à luz da realidade específica e, notadamente, das problemáticas persistentes identificadas em um dado país, neste caso, no Brasil.

Desse modo, e tendo em vista a imprescindibilidade da reflexão acerca dos princípios, valores e limites bioéticos – oriundos, sobretudo, de uma hermenêutica guiada pela Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos – e de suas potenciais contribuições à libertação do racismo estrutural que se apresenta persistentemente na realidade brasileira, propõe-se uma articulação teórico-conceitual da Bioética Latino-Americana – fundada na libertação dos vulnerabilizados – com a “Educação em Direitos Humanos” e, especialmente, a “Educação das Relações Étnico-Raciais”.

2.4 BIOÉTICA LATINO-AMERICANA (DE INTERVENÇÃO) E LIBERTAÇÃO NA INTERFACE COM A (RE)LEITURA DOS PRINCÍPIOS DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE BIOÉTICA E DIREITOS HUMANOS DA UNESCO

Dentre as premissas indispensáveis ao avanço das reflexões propostas, encontra-se o intrínseco relacionamento entre a Bioética Latino-Americana e a categoria analítica libertação, a qual se constitui como alicerce para a concretização da Bioética cotidiana, entendida como instrumento de transformação social mediante a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos e, principalmente, dos direitos de grupos sociais excluídos da sociedade.

Afirma-se, portanto, que a libertação pressupõe uma compreensão contextualizada dos dilemas morais persistentes identificados em uma dada sociedade, a fim de que se torne possível identificar as questões bioéticas que assumirão centralidade nesse domínio, sobre as quais a atuação da Bioética se dirigirá com vistas à libertação dos processos de dominação e de opressão que retroalimentam as desigualdades.

Nessa perspectiva, retomando a relevância da releitura dos princípios da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos, destacam-se, em observância à pertinência temática desta pesquisa, os princípios de Justiça (art. 10) e de não discriminação/não estigmatização (art. 11), sobre os quais cumpre evidenciar, em observância à realidade concreta de países considerados periféricos, de que modo se relacionam com o conceito de libertação e devem ser reinterpretados visando a concretizá-la.

Garrafa e Manchola-Castilho (2017, p. 21-25), em uma proposta de reinterpretação do princípio de justiça em Bioética, previsto no art. 10 da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos da Unesco, abordam, dentre outras questões, sua relação com os conceitos de empoderamento, libertação e emancipação das pessoas e dos povos. Nesse contexto, identificam uma aproximação entre o empoderamento – que, segundo a proposta de Amartya Sen, parte da ideia de descentralização do poder político com vistas à livre participação da vida social – e a libertação – entendida, a partir dos estudos de Paulo Freire (1997), como verdadeiro exercício da autonomia – esclarecendo, no entanto, quanto a esta última, que, além de apontar para os limites políticos impostos à autonomia, revelando as posições de poder, também implica uma tomada de posição na luta política em prol dos excluídos da sociedade. Paralelamente, os autores compreendem a emancipação – assumida como efetiva independência, autonomia para a tomada de decisões livres – como categoria complementar e enriquecedora do conceito de libertação:

[...] a ideia de empoderamento dos sujeitos individuais, vulnerados em consequência do processo histórico e das características culturais das sociedades nas quais estão inseridos, atravessa o todo social, interagindo como elemento capaz de amplificar vozes dos segmentos alijados do poder de decisão e promovendo sua inserção social [...]. As ideias de Sen, a respeito de empoderamento, podem ser comparadas, por proximidade, com as do educador brasileiro Paulo Freire, quando este fala de libertação. Guardadas as peculiaridades de cada uma das expressões e sua aplicação a diferentes contextos, Sen expressa com uso da categoria empoderamento aquilo que Freire denomina libertação. **No entanto, essa concepção de**

libertação implica em mais do que o simples reconhecimento da existência de poder. Ela, necessariamente, aponta o *locus* onde se instalam as forças capazes de obrigar os indivíduos à sujeição e à fragilidade, manifesta na incapacidade de desvencilhar-se da submissão. Ao definir esse *locus*, Freire identifica a oposição entre cativo – ou privação do direito de escolha – e a libertação, o verdadeiro exercício da autonomia [...]. À ideia de libertação pode ser somada a de emancipação que a complementa e enriquece [...]. Emancipação significa franquia, independência, liberdade, o caminhar com as próprias pernas que se inicia com a libertação (GARRAFA; MANCHOLA-CASTILLO, 2017, p. 23-25, grifo nosso).

A importância da aproximação das três expressões – empoderamento, libertação e emancipação – com a dimensão política do princípio bioético de justiça consiste no potencial de todas elas para, a despeito das variações conceituais, contribuir concretamente para a efetivação da justiça social, em consonância com uma Bioética pública manifestamente comprometida com a inclusão social, ou seja, com a constituição de sujeitos verdadeiramente livres para participar dos processos de ação e de tomada de decisão sobre questões políticas, especialmente aquelas que diretamente os afetem.

Para a construção de uma bioética pública e cidadã, a inclusão social significa ação cotidiana de pessoas concretas e necessita ser trabalhada também na sua dimensão política, como um processo no qual os sujeitos livres e autônomos articulam suas ações [...]. **De todo modo, a utilização de qualquer das três expressões acima analisadas, no contexto da bioética e sua relação com o Princípio da Justiça – empoderamento, libertação e emancipação – não obstante suas conotações diversas, pode contribuir para uma melhor compreensão da dimensão política do princípio de justiça em bioética, como um processo dinâmico que necessita ser construído e levado à prática, objetivando o estabelecimento da verdadeira justiça social (GARRAFA; MANCHOLA-CASTILLO, 2017, p. 25-26, grifo nosso).**

A par da inegável contribuição das três perspectivas de viés libertador evidenciadas, sobressai da concepção de libertação, de inspiração freiriana, a inclinação da proposta advinda da Bioética Latino-Americana que alicerça esta pesquisa, intimamente orientada pela Bioética de Intervenção. Isso porque

[...] a libertação desvela as posições de poder e permite pressupor uma tomada de posições no jogo de forças pela inclusão social. A utilização da libertação em bioética possibilita indicar em qual direção deve ser conduzida a luta política para garantir tal liberdade (GARRAFA; MANCHOLA-CASTILLO, 2017, p. 24).

A tomada de posição, no contexto do processo histórico político-social característico de países periféricos, perpassa, necessariamente, a assunção de uma identidade militante diretamente comprometida com os primados da solidariedade e da justiça social, em flagrante oposição às múltiplas desigualdades reproduzidas e retroalimentadas pelo sistema econômico neoliberal nas sociedades contemporâneas.

Nesse cenário, a Bioética de Intervenção “[...] se apresenta como proposta de libertação, que leva em conta as injustas relações estabelecidas entre o Norte e o Sul, evidenciadas pelas desigualdades sociais que distinguem os países centrais dos países periféricos” (FEITOSA; NASCIMENTO, 2015, p. 280).

Coaduna-se com a Ética da Libertação, de matriz dusseliana, baseada na perspectiva dos oprimidos, explorados, pobres, excluídos, alijados da sociedade, daqueles que são vítimas das situações de injustiça e opressão histórica e cotidiana, em favor dos quais a luta transformadora e suscitadora da consciência crítica deve ser travada com vistas à libertação:

[...] interpretar o mundo numa exclusiva posição teórica pressupõe aceitar o sistema dado a partir de seu próprio horizonte [...] se deve superar a mera posição teórico-cúmplice da filosofia com o sistema que gera vítimas e **comprometer-se praticamente com estas vítimas, a fim de colocar o caudal analítico da filosofia ético-crítica (que é a plena ‘realização da filosofia’) em favor da análise das causas da negatividade das vítimas e das lutas transformadoras (libertadoras) dos oprimidos ou excluídos** (DUSSEL, 2012, p. 321, grifo nosso)

Sob essa ótica, esclarecem Feitosa e Nascimento (2015, p. 281) que a Bioética de Intervenção consiste em um “[...] referencial utópico libertador que se traduz em uma Bioética do cotidiano fundamentada na ética da libertação [...]”. Daí por que se ocupa dos conflitos morais persistentes na sociedade, insurgindo-se tanto do ponto de vista epistêmico, quanto do ponto de vista “práxico” contra os processos de exclusão, opressão e demais óbices à concreta libertação.

Garrafa e Godoi (2014, p. 157-166), em uma proposta de releitura do princípio de não discriminação e não estigmatização, previsto no art. 11 da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos da Unesco, reafirmando a sua centralidade na agenda bioética contemporânea, apontam, como indispensáveis, à compreensão dos processos de produção de práticas estigmatizantes e discriminatórias os conceitos de

identidade, alteridade, diferença e tolerância. Desse modo, identificam, na intersubjetividade, no diálogo estabelecido no encontro com o outro (alteridade), o alicerce para a construção da identidade pessoal e de grupo, fundamental para o reconhecimento da pluralidade e das diferenças, bem como para o exercício da tolerância:

O conceito de **identidade** evoca a ideia de diversidade, que se traduz nas diferenças de classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual etc. O pensamento pós-moderno apresenta uma abertura sem igual para as **diferenças**, para a heterogeneidade social que habita o cotidiano das pessoas e das instituições. **São múltiplas e diversas as formas de existência humana, e essa pluralidade pressupõe a liberdade e a igualdade do direito, de todo ser humano, de viver e de pensar segundo seus valores, crenças e opções.** Somos ao mesmo tempo iguais e diferentes. Iguais em decorrência de nossa condição humana, que nos faz merecedores da mesma consideração e respeito, portadores dos mesmos direitos, mas, ao mesmo tempo, singulares, o que nos torna necessariamente diferentes [...]. O reconhecimento da pluralidade ou da diversidade da existência humana impõe o exercício da virtude da **tolerância** (GARRAFA; GODOI, 2014, p. 160-161, grifo nosso).

Nesse cenário, tem-se, a partir do reconhecimento e do respeito à diversidade e ao pluralismo moral, que a compreensão dos processos de produção de práticas estigmatizantes e discriminatórias e da reprodução de desigualdades, mediante sistemas de hierarquia e de dominação, perpassa a análise de estruturas macrossociais, integrando o debate bioético contemporâneo por meio de importantes balizas oriundas da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos da Unesco: a dignidade da pessoa humana e os princípios bioéticos da não estigmatização e da não discriminação. É a partir da apreensão dessas estruturas que a Bioética, em sua dimensão de transformação social e de libertação das amarras estigmatizantes e discriminatórias, norteadas pela equidade e pela justiça, poderá contribuir para que as situações de violência e de violação de Direitos Humanos, de natureza individual ou de grupo, sejam transpostas:

As violações recorrentes dos direitos humanos com base em discriminações e preconceitos étnicos, de gênero, de orientação sexual, ou qualquer outro, afrontam a vida em sua dignidade e devem integrar o rol de preocupações do debate bioético. Essa incorporação não deve se dar apenas nos pontos de intersecção social com a saúde, mas naquilo que o social representa em si como objeto próprio de interesse da bioética, ao menos na perspectiva da bioética comprometida com a equidade e a justiça [...]. **A dignidade da pessoa humana é um princípio central dos direitos humanos. Sua defesa é imperativa e requer a luta contra os processos de discriminação e estigmatização, que contribuem para aumentar a**

vulnerabilidade de determinados grupos sociais. As diferenças e distintas moralidades não devem se constituir como fatores discriminatórios. Esse é um aspecto basilar da bioética, o que lhe confere caráter eminentemente social. **A bioética comprometida socialmente defende que a diversidade não seja sufocada pela perspectiva hegemônica [...]** (GARRAFA; GODOI, 2014, p. 164).

Evidencia-se que a Bioética Latino-Americana, também segundo a proposta de ressignificação dos princípios da não discriminação/não estigmatização, encontra-se fundamentalmente compromissada e atrelada com os princípios de equidade e de justiça, primados que operam em consonância com a proposta contra-hegemônica que subjaz a Bioética de intervenção, qual seja, a intervenção na realidade com vistas ao enfrentamento das injustiças sociais, mediante a proteção dos excluídos, a afirmação do papel do Estado, o respeito aos direitos humanos:

A bioética de intervenção se revela como uma perspectiva teórica ainda em construção, mas com estrutura alicerçada sobre premissas claras. Na mesma medida que se mostra fundamental a aceitação do pluralismo moral, a bioética de intervenção também invoca a necessidade de uma bioética laica, ao propor a elaboração de uma teoria desvincilhada de códigos, normas ou qualquer parâmetro de conduta fechado. **Defende que a bioética deve ser pautada sob a égide da liberdade, sem, contudo, se apartar de algumas finalidades básicas, tais como: a proteção dos excluídos; a afirmação do papel do Estado; o respeito aos direitos humanos e ambientais. Essas são as alternativas apresentadas para combater as injustiças sociais. Portanto, sob o viés da bioética de intervenção, ao Estado atribui-se o papel irrenunciável de intervir diretamente em benefício dos vulneráveis** (OLIVEIRA; VILAPOUCA; BARROSO, 2005, p. 371).

Além disso, destaca-se que o pluralismo moral, que caracteriza as sociedades contemporâneas, pode ser apontado como base para a compreensão dos conflitos éticos e das balizas bioéticas a serem observadas para seus enfrentamentos. A questão da diferença e da necessária coexistência mútua dos diferentes se afigura como essencial para a Bioética crítica, especialmente, na proposta direcionada aos países latino-americanos, em que se pretende repensar estruturas visando à libertação dos miserabilizados.

Sobre a importância da diferença (e dos elementos que a distinguem dos conceitos de vulnerabilidade e desigualdade), Debora Diniz e Dirce Guilhem (1999, p. 2, grifo nosso) elucidam:

Diferença é um valor moral da modernidade que merece e deve se preservado. É uma conquista histórica de povos e sociedades que lutaram e

acreditaram nos pressupostos ilustrados da dignidade da pessoa humana, da liberdade, da democracia. **O pressuposto da diferença é, assim, um dos componentes do projeto filosófico do pluralismo moral; um projeto em torno do qual boa parte das teorias críticas da bioética se harmonizam, pois é o que garante a certeza de que, apesar de a humanidade divergir em pontos fundamentais sobre a existência, coexistência mútua na diferença possível.** Portanto, é fundamental diferenciar vulnerabilidade de diferença e, ainda, desigualdade de diferença. **E o que torna desigualdade e diferença duas categorias apartadas é o acesso e o usufruto do poder social concedido a cada pessoa.**

Nesse sentido, as autoras identificam a potencialidade da diferença compreendida como valor moral indispensável e compatível com o projeto filosófico do pluralismo moral, além de apontar para a necessidade de sua distinção da desigualdade, a qual se apresenta em um contexto de depreciação, no qual aos diferentes é atribuído o “não lugar” da discriminação, isto é, da negação de voz ativa, participação e gozo de direitos.

Decorre da constatação desse lócus estigmatizante e de invisibilização, assim como do compromisso das Bioéticas críticas – e notadamente da Bioética Latino-Americana traduzida na vertente da Bioética de Intervenção – firmado com os diferentes – aqueles historicamente excluídos e marginalizados – o dever de repensar e ressignificar tanto os pressupostos hierárquicos de gênero, classe, ou raça – que estruturam as sociedades e, por meio de processos de dominação, imperam sobre a moralidade social –, quanto os pressupostos ideológicos da Bioética hegemônica fundada em “[...] pressupostos absolutos, ocidentais (euro-americano), racistas (branco), classistas (capitalista) e sexistas (masculino)” (DINIZ; GUILHEM, 1999, p. 2).

Cumpramos observar que o reconhecimento e a afirmação do pluralismo moral e ético e do respeito à diversidade conduzem à observância de limites acerca do que deve ser tolerável nesse contexto da afirmação da liberdade e das diferenças, isto é, da identificação de questões intoleráveis sobre as quais se deve necessariamente convergir, a exemplo da luta intransigente contra as desigualdades. Desse modo, salientando a necessidade de um olhar crítico direcionado às disparidades sociais e, especialmente, sobre a assimetria de gênero, Debora Diniz e Dirce Guilhem (1999, p. 4, grifo nosso) advertem:

[...] **o limite da tolerabilidade das teorias críticas seriam todas as formas de opressão social onde a desigualdade seria a esfera do social que justificaria a intervenção em nome do intolerável.** Intolerável e opressão são sinônimos para as teorias críticas, assim como liberdade e igualdade são equivalentes. **É neste sentido que a bioética crítica,** e mais especificamente a bioética crítica de inspiração feminista, **propõe:** **1)** não a uma epistemologia “essencial” da certeza, mas sim a uma epistemologia compensatória da desigualdade; **2)** não a uma ética feminina do cuidar, mas sim a uma ética do cuidar associada à ética do poder; **3)** não a um ser humano abstrato, genérico e universal, mas sim a uma atenção às condições de vulnerabilidade; **4)** não a uma visão superficial do conflito moral compromissada com a hegemonia do poder, mas sim a uma análise crítica das estruturas de poder presentes na sociedade e sua influência lesiva na escolha das pessoas, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade; **5)** não à manutenção do *status quo* da disciplina, mas sim a uma prática ética e biomédica que contribua para o fim da desigualdade e da opressão; **6)** não ao absolutismo, mas sim à adoção de um relativismo aberto de inspiração pluralista; **7)** não à tolerância radical, mas sim ao reconhecimento do erro moral da opressão; **8)** não ao liberalismo individualista ocidental, representado por uma autonomia sem limites, mas sim ao pluralismo moral como exercício de liberdade; **9)** não ao indivíduo como referência de análise, mas sim ao indivíduo em sua rede de relações sociais; e **10)** não, definitivamente não, à acomodação teórica e instrumental, mas sim a uma análise crítica dos pressupostos fundamentais e silenciosos da bioética.

Guiada por tais proposições e fundamentada em uma compreensão de liberdade que tem como pressuposto a existência do outro é que a luta pela libertação dos processos de exclusão e de opressão deve ser trilhada. Nesse aspecto, remonta-se à constatação de María Luisa Pfeiffer (2011, p. 74), segundo a qual a “La libertad humana no es incondicionada, su mayor condicionamiento es la presencia irrenunciable del otro. Hacemos nuestra vida com otros, dependemos de otros y es esa convivencia lo que es constitutiva de nuestra condición”.

Complementarmente, dada a pertinência, também se alude à definição de Flávia Piovesan (2016, p. 401) acerca da fundamentação ética dos direitos humanos, alicerçada na consideração do outro e, especialmente, na afirmação de sua dignidade para livremente se desenvolver na sociedade. Para a autora:

A ética emancipatória dos direitos humanos demanda transformação social, a fim de que cada pessoa possa exercer, em sua plenitude, suas potencialidades, sem violência e discriminação. **É a ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito,** dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas, de forma livre, autônoma e plena (PIOVESAN, 2016, p. 401, grifo nosso).

Desse modo, baseando-se em uma ética de alteridade e de respeito aos direitos humanos, estes compreendidos segundo uma concepção material e concreta de dignidade (FLORES, 2009), afirma-se que o compromisso com a libertação e com o respeito às diferenças não induz a tolerância radical e incondicionada da ação livre; pelo contrário, impõe a observância ao pluralismo moral, compreendido como exercício de liberdade, isto é, pautado em uma epistemologia criticamente posicionada e direcionada ao estabelecimento de estratégias concretas de oposição e enfrentamento às desigualdades e às opressões.

A libertação preconiza, assim, a interação com o outro e a tomada de consciência crítica sobre a sua situação de vulnerabilidade. Demanda, portanto, análise crítica das estruturas de poder da sociedade e de sua influência sobre o lugar social das pessoas, especialmente daquelas vulnerabilizadas.

Sob tal prisma, a (re)leitura crítica dos princípios da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos da Unesco constitui-se como tarefa inesgotável e irrenunciável, sob pena de acomodação teórica, despolitização da Bioética e, conseqüentemente, impossibilidade fática de contribuir concretamente para a transformação social.

Daí se dizer que a Bioética Latino-Americana e, em especial, a Bioética de Intervenção, a fim de viabilizar concretamente a libertação dos processos de dominação, deve, necessariamente, orientar-se segundo uma perspectiva decolonial, amparada pela análise crítica – inspirada pelos estudos sobre colonialidade, desenvolvidos especialmente por Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Enrique Dussel – e inserida na reflexão bioética por Wanderson Nascimento e Volnei Garrafa (2011, p. 291), dialogando com conceitos e teorias oriundos do Norte epistêmico, sem deixar de atentar-se “[...] às armadilhas que essas teorias podem trazer”. Nesse cenário, a Bioética de Intervenção

[...] assumiu a tarefa de denunciar e desmistificar a imagem colonizada de vida, que se afirma por imperialismos de diversas ordens (político, econômico, moral, biomédico, etc.) e que findam por não apenas estruturar as desigualdades sociais, mas contribuir para que elas se mantenham (NASCIMENTO; GARRAFA, 2011, p. 291).

Destaca-se, nessa tarefa de denúncia e de oposição aos silenciamentos reproduzidos pelo pensar-agir hegemônico, a imprescindibilidade da articulação teórico-metodológica e prática da Bioética de Intervenção com a categoria de análise “Libertação”, não apenas para a compreensão das desigualdades interseccionais estruturalmente consolidadas e retroalimentadas, mas também, e sobretudo, para a formulação de propostas concretas de enfrentamento dessas desigualdades a partir do reposicionamento do lugar de interpretação dos fatos sociais.

2.5 BIOÉTICA LATINO-AMERICANA (DE INTERVENÇÃO) E DIREITOS FUNDAMENTAIS À LUZ DA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO

Complementarmente à abordagem da Declaração de Bioética e Direitos Humanos da Unesco e da proposta de sua leitura e interpretação com base na realidade de países latino-americanos, mostra-se de suma importância realizar uma primeira aproximação teórico-conceitual entre a Bioética de Intervenção e a Educação, a partir da pedagogia da libertação inaugurada por Paulo Freire.

Reafirmando o caráter crítico e socialmente comprometido da Bioética de Intervenção com as populações excluídas dos países periféricos do mundo globalizado, Ivone Laurentino dos Santos identifica, nessa tomada de posição em favor dos marginalizados, o principal ponto de interseção entre a Bioética de Intervenção e a proposta freiriana de uma Pedagogia da Libertação:

Evidencia-se que o aspecto que mais aproxima a BI da PL de Freire, é que tais teorias se constituem como projetos ético-políticos em defesa das populações vulneráveis, especialmente aquelas em situação de desamparo tanto pelo agravamento das desigualdades e iniquidades globais, quanto a nível local pela ausência do Estado em setores que requerem indispensável atuação pública. Ambas as teorias denunciam a realidade desfavorável em que se encontram os excluídos do sistema capitalista, ao mesmo tempo em que ambas sinalizam a possibilidade de mudança social, através da ação solidária em prol dos desprovidos ou socialmente desamparados (SANTOS, 2014, p. 155).

A autora confronta referenciais e categorias teóricas contidos nas obras do educador Paulo Freire com os princípios da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos da Unesco – Dignidade e Direitos Humanos (art. 3º); Autonomia e Responsabilidade Individual (art. 5º); Respeito pela Vulnerabilidade Humana e pela Integridade Individual (art. 8º); Igualdade, Justiça e Equidade (art. 10); Não

Discriminação e Não Estigmatização (art. 11); Respeito pela Diversidade Cultural e Pluralismo (art. 12); Solidariedade e Cooperação (art. 13); Responsabilidade Social em Saúde (art. 14); Proteção das Gerações Futuras (art. 16) e Proteção do Meio Ambiente, da Biosfera e da Biodiversidade (art. 17) –, os quais, frise-se, também embasam a Bioética de Intervenção, demonstrando que a fundamentação desses princípios se encontra substancialmente representada no discurso freiriano:

Em síntese, o reconhecimento da injustiça; a indignação frente a exploração, a discriminação e o preconceito; o apelo à necessidade de respeito pela dignidade humana, o respeito pelo pluralismo e a diversidade cultural e o desejo de transformar a realidade e amenizar o sofrimento daqueles que estão à margem do sistema capitalista, dentre outros aspectos, aproximam as abordagens [da BI e da PL] (SANTOS, 2014, p. 164-165).

Sustenta que a Bioética de Intervenção, fundada na proposta epistemológica da Pedagogia de Libertação, também tem como objetivo a luta pela libertação dos oprimidos, o estímulo de uma responsabilidade e solidariedade críticas, em manifesta oposição à neutralidade e apatia diante das injustiças sociais. Para a autora, “[...] a bioética tem na PL de Freire, recursos para seguir na luta e na defesa incondicional da busca pela justiça e igualdade de direitos, sem jamais abrir mão do respeito à diversidade cultural, ao pluralismo de ideias e de comportamentos” (SANTOS, 2014, p. 165). Nesse viés, vislumbra na Ética Universal do Ser Humano, oriunda do pensamento de Freire, ferramentas epistemológicas para que a Bioética de Intervenção possa concretizar seu intento de transformação da realidade:

Ao propor que os oprimidos assumam a luta por um mundo mais justo e mais solidário, **Freire anuncia, esperançosamente, a possibilidade de construção coletiva de uma realidade nova, pautado no que ele denomina de ‘ética universal do ser humano’; uma ética que, uma vez completamente de acordo com a DUBDH, prioriza a autonomia, a liberdade, o bem-estar, a proteção e respeito à integridade dos vulneráveis e a qualidade de vida de absolutamente todos os seres humanos.** Trata-se da mesma ética defendida pela BI, que se opõe frontalmente a ideologia do mercado, pois tem como base a ‘amorosidade’ para o mundo, a alegria frente a ‘boniteza da vida’, a solidariedade com os outros e a esperança mediante a necessidade e o compromisso de transformar a realidade, caso ela não favoreça a todos e todas (SANTOS, 2014, p. 163, grifo nosso).

Além disso, salientando a contribuição da Bioética de Intervenção, alicerçada na Pedagogia da Libertação e norteada pelos princípios da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos da Unesco, para a concretude das relações sociais e, especialmente, para a visibilização e o enfrentamento das causas dos excluídos, bem

como para que estes assumam uma consciência crítica sobre suas próprias realidades, libertando-se das amarras da opressão, Ivone Laurentino dos Santos (2014, p. 161-162, grifo nosso) aduz que:

Com Freire, a Bioética e, especialmente a BI, tem a oportunidade única de contribuir mais incisivamente – em sintonia com o que enuncia os princípios da DUBDH [...] – com a tarefa de retirar da obscuridade as vozes silenciadas pela opressão, pela fome, pela miséria e pelo analfabetismo [...]. Dito de outro modo, em parceria com Freire, a Bioética pode desempenhar um papel importante no sentido de oferecer aos ‘demitidos da vida’, ferramentas para que possam lutar, na perspectiva de que possam deixar de ser apenas ‘sombras dos outros’. [...] o fato é que, a partir da parceria de Freire com teorias como a BI, que dão a devida visibilidade a causa dos excluídos do sistema capitalista, bem como com o apoio de documentos como a DUBDH; os analfabetos, sem tetos, sem terras, famintos, negros, mulheres, homoafetivos; enfim, **discriminados e estigmatizados de toda ordem, têm a possibilidade de revolucionar o mundo; expulsando de suas consciências as ideologias dos carrascos que lhes oprimem, para, a partir dessa primeira tomada de consciência, lutar para concretizar a utopia e o sonho de sociedades que não excluam ninguém em nome do lucro e da malvadez neoliberalista.**

Tratando-se, portanto, de perspectivas críticas que dialogam entre si e que se concretizam no mundo da vida a partir de um posicionamento militante e socialmente comprometido com a defesa irrenunciável dos Direitos Humanos em observância às pautas de reivindicações de grupos vulnerabilizados, a luta da Bioética de Intervenção, assim como a da Pedagogia da Libertação, não se esgota na denúncia das iniquidades, mas nela encontra substrato para ativamente intervir com o objetivo de superá-las.

Destaca-se que, a partir desse intrínseco diálogo entre a Bioética de Intervenção – abordagem teórica proposta na Cátedra Unesco de Bioética da Universidade de Brasília – e a Pedagogia da Libertação –, teoria de base emancipadora desenvolvida pelo educador brasileiro Paulo Freire –, Santos, Shimizu e Garrafa (2014, p. 271-281) reafirmam o caráter ético-político dessas teorias e o seu objetivo primacial de defesa das populações marginalizadas e de busca de inclusão social, isto é, da efetiva autonomia dos oprimidos, da tomada de consciência crítica na luta contra as desigualdades:

[...] A BI, portanto, se recusa a ficar apenas teorizando frente às iniquidades socioeconômicas que tão fortemente impactam a vida de boa parte das pessoas, especialmente nos países em desenvolvimento. Preocupada, como a PL, com os excluídos do sistema produtivo e com aqueles indivíduos cujos

padrões de sobrevivência não atendem a critérios mínimos do que se entende por qualidade de vida, a BI chama a reflexão para o debate, para a militância e para a luta (SANTOS, SHIMIZU; GARRAFA, 2014, p. 277).

Pautam-se, portanto, em uma epistemologia que considera o caráter histórico e dinâmico das estruturas, a movimentação sugerida pela práxis (ação/reflexão) sobre o mundo em favor dos excluídos sociais. Fundamentam-se na solidariedade crítica que opera como importante instrumento de justiça social, assumindo claramente a posição na luta pela libertação dos oprimidos:

A luta de Freire, com a qual concorda a BI, é para que os países do Sul tomem consciência de suas próprias realidades e cada ser humano, a seu modo, tome para si a tarefa de construir coletivamente uma sociedade diferente que, sendo dona de si mesma, tenha os cidadãos como protagonistas de suas histórias; trata-se de uma sociedade disposta a se descolonizar e cortar as correntes que prejudicam seu desenvolvimento e a tornam objeto de interesses estranhos, desarticulados com seus próprios modos de vida ou, como no dizer de Fanon, uma sociedade que se autoliberasse do compromisso firmado com o opressor em assimilar a sua cultura e nela aventurar-se; comprometendo-se a fazer suas as formas de pensamento dos burgueses colonizadores [...]. **Com e a partir do pensamento de Freire, a BI manifesta-se claramente a favor da sua luta pela libertação dos oprimidos**; oprimidos pelas injustiças, oprimidos pela miséria, pela fome, pela 'malvadez' dos donos do poder. Além disso, tanto para Freire como para a BI, a libertação não será resultado de ações individualistas, mas de uma relação afetiva com os outros, como consequência da solidariedade para com os vulneráveis e do compromisso em lutar pelo resgate de sua dignidade. **Trata-se de se solidarizar com os que estão à margem não somente do consumo, mas de serviços essenciais como saúde, educação, segurança etc., firmando um compromisso irrevogável com todos os que sofrem com discriminação e estigmatização, para que, juntos, possam se engajar na construção de um mundo socialmente mais justo** (SANTOS, SHIMIZU; GARRAFA, 2014, p. 278).

A solidariedade opera nessa conjuntura como elemento de intervenção na realidade e de mobilização em favor dos excluídos. É a partir dessa ferramenta teórico-metodológica que a luta pelos Direitos Humanos, por equidade, pela justiça social e, notadamente, pelo alcance da autonomia se torna possível de ser articulada e consolidada no seio da sociedade. É, assim, por meio da autonomia efetiva, que a liberdade, paulatinamente, em um processo de vir a ser (FREIRE, 1997, p. 107-108), vai se constituindo e se fortalecendo como realidade concreta e reinventando o mundo. Essa reinvenção pressupõe liberdade como meio e fim, em um movimento dialético de rompimento e de construção. Rompimento com os processos históricos de dominação e de opressão e construção coletiva de caminhos alternativos, de estratégias para a libertação (SANTOS, 2014, p. 163).

Nesse contexto, remonta-se ao papel da Educação que, guiada por essa pedagogia política, tanto na proposta pedagógica freiriana, quanto na Bioética de Intervenção, “[...] partilha do mesmo compromisso com a liberdade”. A pedagogia freiriana e a Bioética de intervenção “[...] concordam que a educação pública é o caminho para a efetiva transformação da sociedade” (SANTOS, 2014, p. 160). A educação é, portanto, uma forma de intervenção em prol da luta dos oprimidos e da tomada de consciência crítica para o exercício efetivo da liberdade:

[...] A BI e a PL concordam que a utopia de uma educação crítica pode fazer diferença na vida dos oprimidos, nas suas tomadas de consciência e nas suas lutas por reconhecimento de suas dignidades e de recuperação de seus direitos fundamentais. [...] faz-se necessário o estabelecimento de uma parceria entre a educação e a bioética; **não qualquer educação, nem qualquer bioética**; mas uma educação e uma bioética que, a serviço da liberdade, possam transcender aos meros condicionamentos e contribuir para a inventividade e criatividade humanas, de modo que ambas possam promover o debate sobre a condição de homens e mulheres no mundo, bem como sobre suas contradições, suas esperanças e suas possibilidades; **uma bioética e uma educação que frente à notória divisão ‘entre um pequeno número de países ricos e poderosos e uma imensa maioria de populações que vivem na pobreza e na miséria’, possam fazer a diferença na defesa dos mais desprovidos, se solidarizando com seus problemas concretos [...]** (SANTOS, 2014, p. 160).

A articulação desses conhecimentos críticos que se dispõem a analisar e intervir sobre a realidade direcionando um olhar sensível e solidário às desigualdades é condição para a efetivação da liberdade e da cidadania, é pressuposto para que se repensem as mazelas sociais que caracterizam os países periféricos à luz dos mecanismos políticos que as reproduzem, estruturam e consolidam. É condição para que se compreenda e se instrumentalize a luta contra os processos históricos de dominação a partir de estratégias voltadas a descolonizar o saber, o ser e o poder.

Nessa conjuntura é que se propõe, a partir da Bioética de Intervenção, em sua dimensão de libertação (norteada pela pedagogia freiriana), refletir sobre as desigualdades persistentes no Hemisfério Sul (e, especificamente, no Brasil), buscando referenciais outros que não os hegemônicos para a compreensão do mundo, dos processos de exclusão, em consonância com uma racionalidade crítica à colonialidade, especialmente à colonialidade do poder, em uma busca concreta por alternativas viáveis ao seu enfrentamento.

2.6 BIOÉTICA LATINO-AMERICANA (DE INTERVENÇÃO) E ENFOQUE ANTIRRACISTA SOB A ÓTICA DOS ESTUDOS SOBRE COLONIALIDADE E DA CRÍTICA AO EUROCENTRISMO: BASES PARA A FORMULAÇÃO DE UMA BIOÉTICA CRÍTICA FUNDADA NA PERSPECTIVA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Tendo como base a compreensão dos estudos sobre colonialidade, que se constituem, na América Latina, como resultado da consciência crítica acerca das mazelas oriundas dos colonialismos que perduram por meio do estabelecimento do padrão de poder mundial, determinante das formas de conhecer e vivenciar o mundo segundo critérios de hierarquia e exclusão, evidenciam-se movimentos de descolonização e de visibilização de outras perspectivas contra-hegemônicas que visam a sobretudo desvelar os processos de inferiorização do outro e desconstrução de subjetividades e que têm em comum o fato de se desenvolverem a partir de “[...] uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos” (ESCOBAR, 2003, p. 53).

Consoante esclarece Aníbal Quijano (2005, p. 129-130, grifo nosso), precursor da conceituação de colonialidade do poder, ao discorrer sobre os reflexos do eurocentrismo na história da América Latina,

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. **Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos.** E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.

Assim, guiados pela constatação da distorção dos modos de ser, viver e de conhecer, produzida e reverberada pelo eurocentrismo na história da América Latina, e tendo como substrato a denúncia fundada na colonialidade do poder, que se expressa na

evidenciação da “[...] continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126), afirma-se que o processo da modernidade (re)produz uma epistemologia, geopoliticamente advinda da Europa Ocidental, que se sedimenta sob a forma de dominação de povos e culturas contra-hegemônicas.

A apreensão do conceito de colonialidade do poder e a difusão de estudos analíticos embasados na referida categoria abriram caminho para uma nova leitura da história do poder hegemônico, especialmente, da América Latina. Corroborando tal assertiva, a antropóloga Rita Laura Segato (2013, p. 18) identifica a perspectiva crítica desenvolvida por Quijano “[...] como un momento de ruptura de gran impacto en el pensamiento crítico en los campos de la historia, la filosofía y las ciencias sociales en la América Latina, por un lado, y de nueva inspiración para la reorientación de los movimientos sociales y la lucha política, por otro”.

A autora sistematiza pontualmente ao menos 14 das linhas argumentativas articuladas ao conceito de colonialidade do poder, dentre as quais, dada a pertinência teórica para o avanço da reflexão aqui proposta, destaca-se o racismo como elemento constitutivo e instrumental do eurocentrismo. Nesse sentido, sinalizando para a contribuição dos estudos sobre colonialidade para a problematização do racismo, tanto sob a perspectiva da discriminação racial baseada em aspectos fenotípicos, quanto sob a ótica do racismo epistêmico (re)produtor da discriminação no campo do conhecimento e hierarquizador de sistemas de valores e crenças contra-hegemônicos, Rita Laura Segato (2013, p. 29) assevera:

[...] eurocentrismo no es otra cosa que racismo en el campo de la jerarquización y atribución de valor desigual tanto a las personas, su trabajo y sus productos, como también a los saberes, normativas y pautas de existencia propios de las sociedades que se encuentran a un lado y al otro de la frontera trazada entre Norte y Sur por el proceso colonial. Eurocentrismo y racismo no son sino dos aspectos del mismo fenómeno, y esta es una importante contribución que la perspectiva de la colonialidad introduce, alertándonos del hecho de que racismo no habla solamente de la discriminación negativa que pesa sobre el fenotipo de la persona humana que la vincula, como signo, a la posición de los vencidos en la historia colonial: el racismo es epistémico, em el sentido de que las epistemes de los conquistados y colonizados son discriminadas negativamente. Racismo es eurocentrismo porque discrimina saberes y producciones, reduce civilizaciones, valores, capacidades, creaciones y creencias.

Nesse contexto, em que a ideia de raça é identificada como instrumento fundamental do sistema de dominação colonial e, principalmente, do processo de exploração e colonização da América, sobressai a relevância da contribuição do conceito de colonialidade para o aprofundamento dos estudos analíticos sobre as relações étnico-raciais no Brasil, uma vez que, a partir dele, a raça é compreendida como “[...] o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2008, p. 123). Nesse viés, e remontando às palavras de Aníbal Quijano (2000, p. 342):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

A colonialidade é, portanto, compreendida a partir do processo de dominação europeia do continente americano e da conseqüente exploração dos povos legitimada pela imposição do padrão mundial do poder capitalista e, especialmente, pela hierarquização racial.

Decorre dessa conjuntura, ditada pela classificação racial/étnica da população do mundo, a pertinência de, alicerçando-se nos estudos sobre colonialidade, relacionar os fundamentos da Bioética Latino-Americana (de Intervenção) com a filosofia do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, tendo em perspectiva a importância do estímulo à adoção de um posicionamento afrocêntrico para a compreensão do mundo e, especificamente, da Educação Jurídica, mediante referenciais contra-hegemônicos. Trata-se, pois, de uma abordagem eminentemente crítica que visa à constituição de bases para a formulação de alternativas de resistência fundamentadas em epistemologias negras e pós-coloniais.

Nesse aspecto, alude-se aos estudos preconizados por Wanderson Flor Nascimento e Volnei Garrafa (2011, p. 292-293) ao proporem um diálogo entre a colonialidade da vida e a Bioética de Intervenção. Partindo do reconhecimento de que a produção do saber se funda na lógica da colonialidade, os autores estimulam a pensar sobre as formas de vidas diferentes de países centrais e periféricos e os reflexos de seu

escalonamento e hierarquização no contexto da Bioética. Constatam que a colonialidade da vida se manifesta tanto por meio da hierarquização política (ou biopolítica) da gestão da vida, quanto pela hierarquização de vidas, operando, assim, como escusa para a normalização de violências sobre as formas de vida consideradas hierarquicamente inferiores.

Nesse viés, e tendo como exemplo a relação colonizadora sobre a vida estabelecida a partir do critério do duplo padrão metodológico (*double standart*) utilizado para as pesquisas clínicas desenvolvidas em países periféricos, os autores compreendem “[...] a colonialidade da vida como base da biopolítica hegemônica e, especialmente, de algumas bioéticas despolitizadas, horizontais, distantes da realidade, deliberadamente ‘neutras’ e assépticas” (NASCIMENTO; GARRAFA, 2011, p. 292-293), de forma a corroborar a permanência de lógicas de subjugação do ser, do saber e do viver nas sociedades contemporâneas, cujas injustiças fomentadas são, por vezes, reproduzidas de modo sutil, escamoteado, pulverizado e abstrato sob a vertente da globalização. Sobre essa questão, advertem os autores:

Foi-se o colonialismo, ficou a colonialidade. A mesma lógica de usurpação, exploração e violência continua sendo aplicada, só que agora com métodos mais sofisticados do que a presença formal da metrópole no país colônia. A América Latina é colonizada sem uma metrópole única. **Nisso reside um dos efeitos mais perversos da colonialidade: não há um Estado-Nação concreto a quem culpar pelos desmandos e injustiças que ceifam vidas em nome do progresso do mundo globalizado.** É o próprio mundo globalizado, entidade ao mesmo tempo concreta e ultra-abstrata, que é responsável pela atual colonialidade, que fora gerada em outro tempo e em outras circunstâncias. **A vida segue marcada pelo traço da diferença colonial. A vida de quem habita em condição hegemonicamente privilegiada os países centrais do Norte é política e ontologicamente mais valiosa do que a vida de quem habita, em processos marginais, o Sul** (NASCIMENTO; GARRAFA, 2011, p. 292-293).

A colonialidade da vida opera como estratégia biopolítica e de estratificação da vida. A vida, apreendida no entorno da colonialidade, é regulada pelo processo de racialização dos corpos e, por que não dizer, em alusão à categoria analítica de Mbembe (2014), pela necropolítica, estabelecendo e legitimando uma dinâmica de gestão da vida e da morte das populações, norteadas pelo racismo.

No tocante à articulação do conceito de colonialidade ao pensamento de Michel Foucault, é pertinente registrar que não se limita à aproximação realizada com a

categoria biopolítica já que, seguindo a proposta de Ivânia dos Santos Neves (2015; 2020) e Flávia Marinho Lisbôa (2020), também pode ser identificada na convergência epistemológica com o conceito de “dispositivo”⁷ e, mais especificamente, de “dispositivo colonial”,

[...] constituindo-se como ferramenta que permite abordar discursivamente as relações de poder na sociedade brasileira (e América Latina como território de colonização europeia), inevitavelmente intercortadas pela colonialidade, uma vez que esta envolve em um sistema de opressões todos os grupos sociais marcados pela diferença ao padrão eurocêntrico (homem, branco, hétero e aliado à rede de poder hegemônico) com a normalização do gênero, da raça, da sexualidade e da classe (LISBÔA, 2021, p. 46).

Com efeito, a aproximação entre os estudos sobre colonialidade e as categorias analíticas foucaultianas – “biopolítica” e “dispositivo” – não ignora o fato de que o filósofo francês, assim como suas teorias, encontra-se posicionado em lugar privilegiado na produção do conhecimento, mas, pelo contrário, tem, na consciência crítica que permite vislumbrar tal constatação, a intrínseca ressalva quanto à eventual limitação epistemológica, sem deixar de reconhecer a potencialidade das abordagens teóricas do autor para dialogicamente fortalecer os referenciais analíticos desta tese. Nesse viés, em consonância com Wanderson Flor do Nascimento e Volnei Garrafa (2011, p. 294):

O objetivo, portanto, é utilizar criticamente o pensamento desde o Sul, para o Sul, através do Sul, com apropriação crítica das ferramentas conceituais advindas de diversos lugares, incluindo o Norte, mas sempre com perspectiva de que as ferramentas conceituais lá construídas – ao menos as hegemônicas – escondem as armadilhas da colonialidade.

Nesse cenário, afirma-se que a colonialidade da vida se alicerça na hierarquização estratégica de vidas com vistas à dominação daquelas qualificadas como hierarquicamente menos valiosas. Ressalta-se que “A colonialidade da vida – como faceta da colonialidade do poder – tem dispositivos silenciosos de reprodução” (NASCIMENTO, GARRAFA, 2011, p. 293-294). Nessa conjuntura, a Bioética de

⁷ O conceito de dispositivo foi cunhado por Michel Foucault em entrevista realizada com o autor em 1977. Nesse contexto, foi definido como: “Conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (FOUCAULT, 2012, p. 364).

Intervenção, e seu manifesto comprometimento de ordem teórica e prática com o enfrentamento dos imperialismos éticos e das injustiças sociais,

[...] com uma fundamentação epistemológica crítica direcionada a estudar as desigualdades sociais e outras situações persistentes existentes no Sul, por ter se arvorado a pensar para o Sul, apresenta-se como com uma precondição e disposição concretas para fazer parte do contexto de uma perspectiva crítica à colonialidade do poder, do saber, da vida (NASCIMENTO; GARRAFA, 2011, p. 294).

Nesse viés crítico às colonialidades, é que se propõe refletir sobre a hierarquização política (ou biopolítica) da gestão da vida de uma sociedade sobre a outra.

Sobre a temática, e destacando o racismo como princípio constitutivo na modernidade e base para a organização hierárquica da sociedade, Bernardino-Costa, Maldonato-Torres e Grosfoguel (2020, p. 11, grifo nosso) aduzem que:

Tão crucial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não o têm, haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas nas grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra. **O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem.**

Os autores apontam para a tradição do pensamento africano e afrodiaspórico como alternativa epistemológica contra o racismo político e epistêmico, como forma de resistência e de esperança, consubstanciada na visibilização das expressões de espiritualidade, conhecimento, subjetividade, sociabilidade até então silenciadas:

Constitui-se como uma necessidade urgente o diálogo e a afirmação de perspectivas do conhecimento de povos que foram subalternizados dentro da modernidade colonial. Uma dessas perspectivas foi a tradição do pensamento africano e afrodiaspórico. Os estimados 12,5 milhões de africanos que saíram à força do seu continente e se espalharam pelas Américas, Europa e outras localidades da própria África não eram corpos sem mente, que reduziram sua participação nas novas localidades ao trabalho braçal [...]. A partir das suas perspectivas localizações espaço-temporais e dos núcleos cosmológicos das culturas criadas (BOGUES, 2003, HENRY, 2000), os africanos escravizados e seus descendentes, participantes dessa diáspora forçada, contribuíram com a criação e a invenção de uma nova cultura, elaborando novas formas de espiritualidade, conhecimento, subjetividade, sociabilidade. As novas culturas criadas são também projetos políticos, que trazem em seu bojo não somente a dimensão da resistência, mas também a dimensão da esperança. E essas culturas – que para efeito de clareza podemos chamar de culturas políticas – não são ‘mumificações’ históricas, senão passam cotidianamente pelo processo de recriação a partir

de fluxos e trocas de ideias, valores e projetos que circulam pelo mundo afrodiaspórico (BERNARDINO-COSTA; MALDONATO-TORRES; GROSFUGUEL, 2020, p. 16-17).

Nessa conjuntura, salientam a necessidade e urgência da descolonização dos currículos, tanto para que estudantes afro-brasileiros, partindo de suas próprias experiências, possam contribuir para a produção do conhecimento, quanto para que a sociedade como um todo possa se libertar dos limites impostos pela racionalidade imperialista-colonial para vislumbrar outras possibilidades de conhecimento, de existência, de organização da vida político-social. Nessa perspectiva, asseveram Bernardino-Costa, Maldonato-Torres e Grosfoguel (2020, p. 18) que:

[...] uma das necessidades que emergem em todo o processo é a urgência da descolonização dos currículos, esforço que vem sendo empreendido pelos diversos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros das universidades brasileiras. Essa obviamente é uma necessidade para diversos estudantes negros, que são, muitas vezes, os primeiros de suas famílias a chegarem à universidade, que não querem reproduzir o cânone moderno/colonial, mas sim buscar de maneira ativa a produção do conhecimento a partir de suas experiências e vivências. Mas essa é também uma necessidade para aqueles situados no polo hegemônico da sociedade brasileira, que precisa passar por um processo de desimperialização, entendido como um modo de superar a arrogância que os fizeram ignorar outras formas de saber, de existência e de organização da vida político-social.

Com efeito, para o enfrentamento do racismo estrutural que se apresenta como princípio organizador e hierarquizador na América Latina e, especialmente, no Brasil, impõe-se “[...] liberar nossa retina histórica da prisão eurocêntrica e reconhecer nossa experiência histórica” (QUIJANO, 2005, p. 16), lutando contra os fantasmas impostos pelo eurocentrismo.⁸ Para tanto,

[...] é necessário que Dom Quixote cavalgue de novo para desfazer agravos, que nos ajude a desfazer o agravo de partida de toda a nossa história: a armadilha epistêmica do eurocentrismo que há quinhentos anos deixa na sombra o grande agravo da colonialidade do poder e nos faz ver somente gigantes, enquanto os dominadores podem ter o controle e o uso exclusivos de nossos moinhos de vento.

⁸ Sobre os fantasmas históricos da América Latina, nas palavras de Aníbal Quijano (2005, p. 24): “Pode-se, assim, assinalar que **a identidade**, a modernidade, a democracia, a unidade e o desenvolvimento são os fantasmas que povoam hoje o imaginário latino-americano. Com eles começou a conviver desde o fim do milênio passado a rigor, desde que fizemos quinhentos anos um novo e mais sombrio, mais temível em definitiva: o da continuidade ou sobrevivência do próprio processo de produção da identidade latino-americana”.

Trata-se do exercício de desvelar todo o processo de destruição histórica e sociocultural de povos afro-latino-americanos que se estabelece ao longo dos anos mediante uma diversidade de formas aviltantes, a saber:

[...] primeiro, da desintegração dos padrões de poder e de civilização de algumas das mais avançadas experiências históricas da espécie. Segundo, do extermínio físico, em pouco mais de três décadas, as primeiras do século XVI, de mais da metade da população dessas sociedades, cujo total imediatamente antes de sua destruição é estimado em mais de cem milhões de pessoas. Terceiro, da eliminação deliberada de muitos dos mais importantes produtores, não só portadores, daquelas experiências, seus dirigentes, seus intelectuais, seus engenheiros, seus cientistas, seus artistas. Quarto, da continuada repressão material e subjetiva dos sobreviventes, durante os séculos seguintes, até submetê-los à condição de camponeses iletrados, explorados e culturalmente colonizados e dependentes, isto é, até o desaparecimento de todo padrão livre e autônomo de objetivação de idéias, de imagens, de símbolos. Em outros termos, de símbolos, de alfabeto, de escritura, de artes visuais, sonoras e audiovisuais (QUIJANO, 2005, p. 16).

Ressalta-se que, para além da devastação da memória histórica e cultural, consolidou-se, na América Latina, a partir da dominação exercida sob o fundamento da raça, a (des)construção de identidades raciais sob o viés da hierarquia, impondo-se um olhar sobre a história sociopolítica desse continente sob o espectro da naturalização das estruturas de dominação estabelecidas:

A vasta e plural história de identidades e memórias (seus nomes mais famosos, maias, astecas, incas, são conhecidos por todos) do mundo conquistado foi deliberadamente destruída e sobre toda a população sobrevivente foi imposta uma única identidade, racial, colonial e derogatória, 'índios'. Assim, além da destruição de seu mundo histórico-cultural prévio, foi imposta a esses povos a idéia de raça e uma identidade racial, como emblema de seu novo lugar no universo do poder. E pior, durante quinhentos anos lhes foi ensinado a olhar-se com os olhos do dominador. **De modo muito diferente, mas não menos eficaz e perdurável, a destruição histórico-cultural e a produção de identidades racializadas teve também entre suas vítimas os habitantes seqüestrados e traídos, do que hoje chamamos África, como escravos e em seguida racializados como 'negros'**. Eles provinham também de complexas e sofisticadas experiências de poder e de civilização (ashantis, bacongós, congós, iorubas, zulus etc.). E embora a destruição daquelas mesmas sociedades tenha começado muito mais tarde, e não tenha alcançado a amplitude e profundidade que alcançou na América ('Latina'), **para esses seqüestrados e arrastados para a América, o desenraizamento violento e traumático, a experiência e a violência da racialização e da escravidão implicaram obviamente em uma não menos maciça e radical destruição da subjetividade prévia, da experiência prévia de sociedade, de poder, de universo, da experiência prévia das redes de relações primárias e societárias. E em termos individuais e de grupos específicos, muito provavelmente a experiência do desenraizamento, da racialização e da escravidão pôde ser, talvez, inclusive mais perversa e atroz do que para os sobreviventes das comunidades indígenas** (QUIJANO, 2005, p. 17-18, grifo nosso).

Assim, da desconstrução de identidades à perversidade dos processos de opressão, exclusão, invisibilização que recaem sobre a população afrobrasileira,⁹ certo é que o colonialismo deixou significativas marcas, manifestas em vários aspectos da vida cotidiana e, inclusive, da seara educacional. Nesse sentido, “Se a figura do afrodescendente ficou alijada dos livros e dos currículos escolares, tal fato resulta desse processo de apagar a sua imagem como ator no palco do mundo e da sociedade brasileira [...]” (NASCIMENTO, 2003, p. 23).

Evidencia-se, portanto, que o racismo é subproduto de processos de dominação exercidos em escala mundial e disseminados pela hegemonia eurocêntrica. Afirma-se, na esteira dos estudos de Elisa Larkin Nascimento (2003, p. 24, grifo nosso):

A dominação racista tem escopo mundial, pois deriva-se da configuração histórica de imposição da hegemonia de um povo sobre outros. Sua essência está localizada nesse processo, com aspectos comuns aos diversos contextos locais, e o seu instrumento é a ideologia do supremacismo branco. A questão da identidade liga-se profundamente a essa essência da dominação racista, pois **o padrão da brancura derivado da hegemonia do supremacismo branco exerce seu efeito sobre a identidade de todos os povos dominados.** No Brasil, a identidade passa a ser reconstituída em grande parte por meio do sortilégio da cor, que transforma numa busca permanente do simulacro da brancura.

É nesse cenário, marcado pela constatação da mácula resultante da dominação racista sobre os povos afro-latino-americanos, que se propõe, a partir da reflexão inaugurada por esta tese, desenvolver, a partir da Bioética, uma epistemologia outra, fundada em uma crítica afrocentrada ou, ainda, como sugere o pesquisador Renato Nogueira (2012, p. 63), uma filosofia de cunho afroperspectivista e, portanto, suficientemente apta ao exercício de “denegrir a educação”.

Daí decorre a orientação desta tese para a emergência, a consolidação e o fortalecimento de uma escola Bioética antirracista, aludindo-se, para tanto, à reflexão epistemológica cunhada por Oliveira, Villapouca e Barroso (2005, p. 375-376), baseada nos estudos da bioeticista Fátima Oliveira (1995a, p. 103). Asseveram os

⁹ Assim como Elisa Larkin Nascimento (2003, p. 27), comunga-se do seguinte posicionamento sobre qual a terminologia a ser empregada nesta tese: “Adoto também uma prática do movimento social ao utilizar ‘afrodescendente’ e sua contrapartida ‘afro-brasileiro’ em vez de negro, termo que se refere apenas à cor da pele, esvaziando-a das referências históricas e culturais da origem africana. ‘Afrodescendente’ não só preserva a referência histórica e cultural como ainda indica os laços de identidade entre os descendentes de africanos em todo o mundo”.

autores a importância da articulação da abordagem racial com a Bioética, justificando-se tal correlação tanto pelo caráter transdisciplinar da matéria, quanto pela necessidade de um posicionamento crítico convergente com as desigualdades de ordem racial ainda verificadas no país:

O atributo de anti-racista é decorrente da crescente tomada de consciência de toda a sociedade com relação à necessidade de um posicionamento nesse sentido, assim como de ações concretas visando acabar com a perniciosa discriminação racial no país. As análises partem de polêmicas em que mulheres e negros são representantes de grupos em visível desvantagem no acesso aos bens da vida; portanto, muitas vezes, se encontram em condições de vulnerabilidade. Como a bioética é um novo saber, permeado de muitas discussões de vanguarda, não poderia se furtar a refletir questões raciais e de gênero, tão importantes à contemporaneidade. (OLIVEIRA; VILLAPOUCA; BARROSO, 2005, p. 375-376)

Dessa forma, o enfoque bioético antirracista, tal qual o feminista, mostra-se indispensável para “[...] driblar o generalismo ético que muitas vezes deixa de contemplar nuances fundamentais das diferenças humanas” (OLIVEIRA; VILLAPOUCA; BARROSO, 2005, p. 375). Trata-se do desafio de pensar a Bioética a partir das vulnerabilidades existentes e das diferenças, tendo como premissa as consequências do racismo estrutural, inclusive, em sua dimensão epistêmica, nas sociedades contemporâneas.

Nesse viés, ressalta-se que “[...] a ciência é uma construção social e como tal não poderia deixar de estar impregnada das idéias da opressão de gênero e do racismo [...]” (OLIVEIRA, 1995a, p. 103), portanto, “[...] Os veios de pesquisa não são neutros quanto ao recorte de classe, de gênero e de raça/etnia e a definição do que pesquisar em geral está atrelada às necessidades de quem financia ‘aquele’ conhecimento” (OLIVEIRA, 1995a, p. 103).

Sobre o tema, a bioeticista Fátima Oliveira (1995a, p. 104) instiga a comunidade científica a (re)pensar a (re)orientação da produção do conhecimento, sobretudo em uma conjuntura marcada pelo avanço da tecnociência, na qual refletir sobre os desafios sociais – hodiernamente, inerentes à revolução informacional –, avaliando os benefícios e os riscos das inovações advindas de tais saberes técnicos, impõe a responsabilidade de um controle fundamentalmente ético e social, atento ao lócus da produção do conhecimento e ao seu enunciador. Isso porque, conforme adverte a

pesquisadora,

[...] os 'donos' desses saberes são os países ricos, os ditos desenvolvidos, que, como sabemos, não são exatamente um 'bom' exemplo de preocupações humanitárias e éticas em nenhum setor da vida social, política, econômica. A indagação instigante é: o que eles farão com esse biopoder? Sabemos que as nefastas intenções dos chamados sexismo e racismo 'científicos' adquirem 'fôlego' renovado com estes novos saberes/poderes [...]. É forte a 'tentação' de uso destas biotecnologias para fins de eugenia (OLIVEIRA, 1995a, p. 88-89).

Nessa conjuntura, a priorização da abordagem antirracista se apresenta não como alternativa, mas como imprescindível, sobretudo à Bioética, em frente ao seu caráter multidisciplinar, embasado em teorias éticas dedicadas a compreender as vulnerabilidades que assolam o cotidiano social e que repercutem não só na produção científica, mas também no mundo da vida. Destaca-se, nos estudos preconizados por Fátima Oliveira (OLIVEIRA, 1995b, p. 342), a enunciação prospectiva da urgente incorporação da Bioética à luta antirracista no século XXI, sobretudo mediante a mobilização dos movimentos sociais. Nas palavras da autora:

O corpo teórico da bioética e também a base para que o biodireito reflita as indagações e necessidades do seu tempo é uma orientação decisiva uma bússola para que legisladores possam tomando como base a defesa de preservação da integridade e diversidade humana elaborar as novas leis de acordo com o pensamento pluralista contemporâneo. **A bioética ainda é muito tímida até reticente quanto ao combate a opressão de gênero e a opressão racial/étnica.** E não poderia ser diferente visto que a ética é uma construção cultural e como tal não é apolítica. E como disse Mary E Hunt a ética patriarcal se forjou a partir de uma série de experiências que não incluíram as mulheres. Ao que eu acrescento nem os negros e nem os indígenas. Não existe ainda consolidada uma mobilização do Movimento Feminista e Anti-racista visando reorientar a bioética no sentido destas inclusões. É emergencial que deflagremos este processo **uma vez que a bioética com certeza será a pedra de toque da luta pelos direitos humanos no século XXI. Falta uma corrente feminista anti-racista e libertária na bioética. O feminismo e a luta anti-racista precisam se dar conta de que esta parceria precisa ser construída** (OLIVEIRA, 1995b, p. 342, grifo nosso).

Importante consignar, nesse aspecto, que essa reflexão, cunhada por Fátima Oliveira em meados da década de 90, inaugurando um pensamento reivindicatório por uma Bioética não sexista, antirracista e libertária (OLIVEIRA, 1995b, p. 347), já trazia ao debate a potencialidade transdisciplinar da Bioética, sua amplitude temática, articulação com os Direitos Humanos, sobretudo a partir da defesa da dignidade humana e de seu compromisso ético-político afeto às novas narrativas advindas do

pluralismo moral contemporâneo e, conseqüentemente, da constatação da opressão racial e de gênero.

A título de exemplo, como sugere a pesquisa realizada por Bussinguer (2014, p. 211), a aproximação entre a Bioética e as instituições deliberativas e, especialmente, as instituições jurídicas (como o Poder Judiciário, isto é, o Sistema de Justiça brasileiro) detém potencial para, inclusive, oferecer contribuições concretas ao enfrentamento das desigualdades raciais existentes, viabilizando o embasamento e a fundamentação metodológica das decisões em conflitos bioéticos característicos de países latino-americanos a partir da teoria da proporcionalidade do jurista Robert Alexy. Nesse contexto, assevera a pesquisadora:

O racismo disfarçado, escamoteado, que nega ao negro as mesmas condições dos brancos no que tange ao acesso à saúde e que impõe aos negros e pobres um encarceramento em massa, evidencia sinais de um Judiciário que não se preocupou em aplicar de fato a proporcionalidade, mas que poderá ser ajudado pela aproximação com a Bioética (BUSINGUER, 2014, p. 211).

Complementarmente, e de modo convergente aos estudos que alicerçaram a proposta da mencionada autora, infere-se que, ao referir-se à potencialidade da Bioética para o enfrentamento do racismo no contexto do Sistema de Justiça brasileiro, não se alude a qualquer perspectiva bioética, mas àquela fundamentalmente vinculada com o respeito à diversidade, com a cultura latino-americana, com a justiça social e, por que não dizer, com uma vertente de cunho manifestamente antirracista.

Fato é que se pensar uma epistemologia bioética antirracista em meados da década de 90 já se apresentava como urgência e desafio, com muito mais razão, na atualidade, em que se vivencia o acirramento das desigualdades raciais, fundadas no racismo estrutural que permeia a sociedade. Tal pertinência é ratificada, principalmente, a partir dos estudos sobre colonialidade.

(Re)posicionando a Bioética de Intervenção na crítica à colonialidade, sem deixar de reconhecer a importância de sua formulação, tampouco as críticas inerentes à aplicação de seus principais fundamentos teóricos de matriz eurocêntrica – Utilitarismo (norteado pela equidade) e Consequencialismo Solidário –, Nascimento e

Garrafa (2011, p. 296-297) advertem quanto à necessidade de harmonizar tal fundamentação com a proposta de descolonização do saber, sob pena de se incorrer na reprodução dos limites inerentes à racionalidade moderna de cunho universalista e homogeneizante, insuscetível de contemplar a complexidade e heterogeneidade das relações sociais e, por conseguinte, inviabilizadora do compromisso concreto de intervenção civil, política e social com vistas a confrontar as situações geradoras e intensificadoras de vulnerabilidades.

Nesse sentido, com a finalidade de possibilitar que a aplicação dos fundamentos que alicerçam a Bioética de Intervenção seja libertadora (e não vulnerabilizadora), sugerem, dentre outras questões, a descolonização tanto da equidade, quanto da solidariedade, em um exercício dialógico de construção coletiva embasada na alteridade, de modo a se compreender que:

Buscar a equidade não é fazer pelo mais vulnerável o que nós, na posição menos vulnerável, julgamos mais apropriado, mas construir com ele um espaço em que as diferenças não sejam hierarquizadas. Ser solidário não é julgar que os mais vulneráveis são incapazes de mobilidade e melhorias autorrealizadas; tampouco é acreditar na possibilidade de transformação e entregar os mais vulneráveis à própria sorte. A solidariedade está mais ligada com o acolhimento da alteridade [...], no qual o 'eu' não prescreva o campo de pertença e atuação do outro. Esse acolhimento nos enviará ao cuidado, à responsabilidade com esse outro, sobretudo na suposição de que esse outro está sempre vulnerável às nossas ações (NASCIMENTO; GARRAFA, 2011, p. 296-297).

Dessa forma, os autores estimulam a formulação de uma autocrítica no contexto da compreensão dos fundamentos nos quais se alicerçam a aplicação da Bioética de Intervenção, pontuando contribuições para o seu constante aperfeiçoamento à luz de uma perspectiva viabilizadora de vidas e, por que não dizer, de vivências, não colonizadas.

Nesse aspecto, tem-se a Bioética Latino-Americana (de Intervenção) como relevante referencial epistemológico para a tomada de decisões envolvendo conflitos morais em países latino-americanos e, mais que isso, como ferramenta teórica, que, uma vez orientada pela proposta de descolonização da vida, revela-se fundamental tanto para fomentar o diálogo entre/com diferentes perspectivas e conhecimentos subalternizados, quanto para promover a potencialização do exercício da cidadania, concebida como convivência ética e harmônica com os diferentes.

Tal contributo epistemológico da Bioética Latino-Americana foi, inclusive, prenunciado por Bussinguer e Salles (2014, p. 32-33) (2016) ao vislumbrarem essa Bioética como conhecimento propício ao exercício da cidadania e da participação democrática, isto é, como saber “[...] capaz de viabilizar, no plano nas relações cotidianas, a democracia ideológica, étnica, social e, até mesmo, política”.

Sob a ótica da teoria contra-hegemônica da democracia, delineada por Boaventura de Sousa Santos e Leonardo Avritzer (2002), ao identificarem o que há em comum na realização da democracia participativa nos países do Sul, as autoras compreendem a democracia como uma questão de conquista de espaços decorrente de lutas políticas por reconhecimento (e não como um problema exclusivamente técnico) e, assim, afirmam que “[...] a reivindicação dos movimentos comunitários por participação nos processos de tomada de decisões que os afetem constitui o exercício da democracia participativa, substancialmente considerada e, simultaneamente, é fonte de realização do diálogo entre distintas cosmovisões que sustenta a bioética” (BUSSINGUER; SALLES, 2014, p. 32-33).

Na busca por identificar, no âmbito da Bioética, referenciais epistemológicos antirracistas para a implementação na Educação Superior Jurídica, considera-se a Bioética Latino-Americana (de Intervenção), compreendida a partir da autocrítica de seus fundamentos, baseada tanto na colonialidade da vida (NASCIMENTO; GARRAFA, 2011, p. 287-299), quanto na constatação da interseccionalidade de vulnerabilidades característica de países latino-americanos (NASCIMENTO; MARTORELL, 2013, p. 423-431), como eixo analítico hábil à compreensão e interlocução da filosofia, do pensamento, das experiências e das tradições de países e povos/etnias africanos e afro-brasileiros.

Trata-se do exercício de concretizar um diálogo não hierarquizado, destituído de superioridade – alicerçado no fato de que “[...] uma perspectiva descolonizadora para a bioética deve enfrentar a questão das vozes dialogantes” (p. 428) – predispondo-se a operar, não de modo excludente em relação ao pensamento ocidental, mas pondo-se “[...] em travessia, entre as categorias ocidentais e as outras” (NASCIMENTO, 2016, p. 241) e tendo sempre como vetor a interação que se estabelece com base no respeito mútuo, na alteridade, mas também na consciência crítica sobre o lugar social

e político do enunciador e a conseqüente reivindicação de fala e de escuta ativas por parte dos saberes filosóficos não ocidentais, até então abnegados pelo eurocentrismo.

3 AFROCENTRICIDADE COMO REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO

Pensar a Afrocentricidade como referencial epistemológico consiste em aprofundar-se nesse conceito, situando-o no campo dos saberes, bem como apresentando, a partir dos principais teóricos e pesquisas existentes, seu atual estágio de desenvolvimento científico e acadêmico, com vistas a refletir, no horizonte a que se destina esta tese, sobre a libertação dos processos de opressão, desconstrução e subjugação de epistemes afrocentradas, propiciados pelo eurocentrismo.

Para tanto, propõe-se, nesta seção, uma abordagem segundo dois eixos de análise: primeiramente, voltando-se a compreender a Afrocentricidade como filosofia para a releitura e entendimento do mundo a partir da identificação do que subjaz a sua proposta (sem desconsiderar suas dimensões epistemológica, metodológica e paradigmática, a depender da abordagem cunhada pelo autor ao enunciar a teoria), tratando-se, pois, do convite para vislumbrar o horizonte africano como produtor de conhecimento, como forma manifesta de insurgência ao racismo epistêmico; em segundo lugar, aprofundando-se no conceito, elucida-se o seu relacionamento com a ética, evidenciando o compromisso ético nele subjacente em oposição ao colonialismo e tendo como fim a libertação.

3.1 AFROCENTRICIDADE COMO FENÔMENO PRÁXICO-REFLEXIVO PARA A COMPREENSÃO DO MUNDO: PROPOSTA DE (RE)LEITURA E (RE)ESCRITURA DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Inicialmente, partindo da constatação do racismo epistêmico e da conseqüente condição periférica a que foram submetidas a histórica, a cultura, a literatura, a linguística e a econômica africanas Molefi Kete Asante (2009 p. 93) afirma ser a Afrocentricidade “[...] uma questão de localização precisamente porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica”. Significa, portanto, reivindicar o (re)posicionamento do lugar de produção dos conhecimentos advindos da África, bem como de interpretação dos fatos históricos, promovendo um descentramento do eurocentrismo.

Nas palavras de Elisa Larkin Nascimento (2009, p. 206), “O conhecimento científico de que os afrodescendentes necessitam é aquele que os ajude a formular teoricamente – de forma sistemática e consciente – sua experiência de quase quinhentos anos de opressão”. Portanto, ressignificar a histórica ocidental hegemônica com a finalidade de lançar luzes aos conhecimentos até então encobertos por imperialismos, de modo a evidenciar fontes ocultadas ao longo da história dos povos e culturas contra-hegemônicas. Nesse sentido, “[...] A memória africana, baseada no princípio da afrocentricidade, concebe o Egito como resultado da presença negra no mundo, força propulsora da história, ocultada pela historiografia hegemônica que sempre recusou a existência negra” (FILGUEIRA; SILVA, 2019, p. 7).

As pesquisas preconizadas por Cheikh Anta Diop (1974), atestando a origem africana e, em especial, egípcia, da civilização, e por Martin Bernal (2020) demonstrando que a Grécia não antecedeu a África em termos civilizacionais (ASANTE, 2009, p. 100-101), representaram um marco para a releitura da história das civilizações bem como para a compreensão da África a partir de seus próprios referenciais (e não mais em comparação com a Europa).

Nessa perspectiva, “A afrocentricidade emergiu do processo de conscientização política de um povo que existia à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definidas pelos eurocêtricos” (ASANTE, 2009, p. 94). Sobressai dessa proposta a criticidade inerente à ideia de conscientização, uma vez que, mais do que conhecimento, prática e reprodução de costumes e tradições africanas, busca-se, fundamentalmente, a tomada de consciência acerca da adoção de um protagonismo africano para a compreensão do próprio mundo, tratando-se de análise investigativa que, diversamente da imposição eurocentrista, apresenta-se de modo aberto à discussão acerca de seus limites e de suas possibilidades. Desse modo, entende-se que:

Afrocentricidade não é religião, é por isso que os elementos constitutivos dos valores africanos são sujeitos a debate, embora sejam fundamentais para a investigação afrocentrada. No interior da proposta afrocentrada não há sistemas fechados, ou seja, não existem ideias vistas como absolutamente fora dos limites da discussão e do debate. Assim, o emprego da afrocentricidade na análise ou na crítica abre caminho para o exame de todos

os temas relacionados ao mundo africano (ASANTE, 2009, p. 95).

Não se trata, portanto, de uma epistemologia que se pretende universal, hierárquica ou impositora, mas, pelo contrário, advém do reposicionamento do lugar de interpretação dos fatos, fundada na necessidade de reivindicação e resgate da própria biografia, de reconhecimento e reconstrução de conhecimentos, culturas, valores invisibilizados e oprimidos pela racionalidade eurocêntrica. Pelo contrário,

Deve-se enfatizar que a Afrocentricidade não é a versão negra do eurocentrismo. O eurocentrismo é baseado em noções de supremacia branca cujos propósitos são proteger o privilégio e vantagens da população branca na educação, na economia, na política e assim por diante. **Diferentemente do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas dos outros grupos.** Além disso, o eurocentrismo apresenta a história particular e a realidade dos europeus como conjunto de toda experiência humana. Ele impõe suas realidades como se fossem o 'universal', isto é, apresentando branco como representante da condição humana enquanto todo não-branco é visto como um grupo específico, portanto não 'humano' (ASANTE, 2019, p. 138, grifo nosso)

Desse modo, revela-se um tanto quanto questionável pensar que a emergência da Afrocentricidade, como insurgência ao eurocentrismo, poderia se apresentar de maneira análoga às violências que se disseminam por séculos de submissão, escravização, colonização e dominação ocidental, sobretudo porque

[...] as referências à África sofreram um processo de negação e esmagamento que interrompeu seu desenvolvimento, obrigando os africanos a empenhar-se para recuperar seus valores de origem a fim de reconstruir as bases de seu centro, o que não acontece com a civilização ocidental européia. [...] ao propor a recuperação e a reconstrução de um centro africano, **a afrocentricidade não assume uma postura universalista nem pretende impor seu modelo mediante a subjugação de outros povos, como fez o eurocentrismo** (NASCIMENTO, 2008, p. 52, grifo nosso).

O referencial afrocêntrico não se baseia na ideia de uma subjugação ou prevalência em relação a outras epistemologias, pelo contrário, opõe-se manifestamente ao estabelecimento de um padrão mundial como único para todo o mundo e, assim, “[...] a afrocentricidade busca criticar todas as reivindicações exageradas dos particularistas, [ressaltando que] [...] não é necessário parecer-se com a cultura europeia para ser civilizado ou humano” (ASANTE, 2009, p. 108). Sua racionalidade tem como pressuposto o respeito ao multiculturalismo, em oposição à monocultura do saber, do poder, do ser, buscando um espaço para também apresentar-se como

cultura, de modo aberto e dialógico com as demais, inclusive, com a cultura europeia. Nesse sentido, “O afrocentrista sustenta que a cultura europeia deve ser vista como estando ao lado, e não acima, das outras culturas da sociedade” (p. 108).

Aprofundando-se no conceito de Afrocentricidade, Asante (2009, p. 96-102) alude a cinco requisitos mínimos para a caracterização de uma abordagem afrocêntrica, a saber: 1) interesse pela localização psicológica (o afrocentrista deve analisar com base no lugar de fala, isto é, com o lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado em determinado momento na história, tendo como objetivo manter o africano no centro da própria história); 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito (o afrocentrista deve discutir os fenômenos a partir do que pensam, dizem e fazem os africanos, isto é, tendo como ponto de partida o sujeito africano no texto, no evento, no fenômeno analisado); 3) defesa dos elementos culturais africanos (o afrocentrista deve respeitar e proteger valores, hábitos, costumes, religião, cultura ou comportamentos africanos); 4) compromisso com o refinamento léxico (o afrocentrista deve se atentar ao uso da linguagem, engajando-se com a correção de distorções conceituais e até mesmo depreciativas acerca da história e cultura africana); e 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África (o afrocentrista deve ressignificar a história África, baseando-se em seus próprios referenciais e se desviando das narrativas marginalizadoras do continente).

Do ponto de vista metodológico, o autor também destaca, como um importante aspecto para a aplicação da abordagem afrocêntrica, a compreensão do sentido de “africano”, esclarecendo não se tratar de um conceito geográfico, territorial ou meramente biológico. Para Asante (2009, p. 102), “Só quem é conscientemente africano – que valoriza a necessidade de resistir à aniquilação cultural, política e econômica – está corretamente na arena da afrocentricidade”. É, portanto, na conscientização dessa atuação insurgente à opressão racial que o referencial afrocêntrico se caracteriza e se manifesta, de modo que “[...] ser afrocentrista é reivindicar o parentesco com a luta e perseguir a ética da justiça contra todas as formas de opressão humana” (p. 102). Trata-se de um posicionamento concreto sobre o mundo, de uma tomada de posição na história com vistas a reorientação e reinterpretção do conhecimento até então produzido sob o viés da hegemonia europeia.

Consoante esclarece Ama Mazama (2009, p. 111), “O cerne da ideia afrocêntrica está na afirmativa de que nós, africanos, devemos operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora”. A consciência, baseada em critérios oriundos da cultura africana, conduz ao questionamento da normalização da supremacia branca. “A tomada do espaço mental africano ocorre por meio do disfarce de ideias, teorias e conceitos europeus como universais, normais e naturais. Todos são étnicos, menos os europeus” (p. 112). Na medida em que se concebe tal padronização como produto da construção humana, compreende-se a urgência da depuração no olhar sobre o ser africano. “A afrocentricidade é ao mesmo tempo uma crítica e um corretivo à imposição do padrão europeu de vida e consciência humanas como obrigatoriamente universal” (RABAKA, 2009, p. 134)

A emergência da Afrocentricidade ocorre no contexto de insurgência epistêmica e prática aos colonialismos, relacionando-se diretamente com a compreensão de raça como critério central e princípio constitutivo na modernidade colonial e operando como elemento estruturante da produção do conhecimento e da existência, tendo em vista que “[...] a desqualificação epistêmica se converte em instrumento privilegiado da negação ontológica” (MALDONADO; Torres, 2007, p.145).

Sobre o tema, identificando o papel da filosofia no processo de desqualificação ontológica, cuja base encontra assento de ordem filosófico-teológica e colonial, e também de legitimação da escravização, Ngoenha (2011, p. 197-198) sugere que a busca por um referencial africano de matriz filosófica também advém da insurgência e necessidade de ressignificar, a partir dela, a humanidade historicamente negada aos africanos:

[...] de facto, a justificação filosófico-teológica da prática da escravatura, primeiro, e do colonialismo, depois, por parte de um Ocidente humanista e racionalista, dependia de uma prévia desqualificação ontológica, do alter, do Ocidente. Mas se a escravatura foi um processo desconstrutivo da realidade histórico-existencial para as populações africanas, o colonialismo foi um processo reconstrutivo entre historicidades humanas, a partir do quadro da filosofia da história hegeliana ligada a um darwinismo biológico, histórico e social, na qual a África ocupava o último lugar num processo evolutivo. Isto explica duas coisas: que a filosofia, estado supremo da reflexão humana se tenha aplicado minuciosamente no racista sec. XIX a um revisionismo histórico a fim de tirar todas e quaisquer manchas negras no arianismo sem mácula do Ocidente. Mas, *mutatis mutandis*, que os africanos tenham visto na filosofia o lugar epistemológico da reivindicação de uma humanidade que

lhes era negada (Eboussi Boulaga) (NGOENHA, 2011, p. 197-198).

O que se busca, em última análise, é, na realidade, a constituição de bases para um conhecimento de cunho fundamentalmente filosófico, libertador, pautado na justiça social e na concretização de condições equânimes de existência aos africanos, que, ainda contemporaneamente, se encontram submetidos à condição de oprimidos. Ou seja, “[...] o objetivo último da afrocentricidade é a libertação dos africanos, a metodologia afrocêntrica deve gerar um conhecimento que os liberte e lhes traga empoderamento” (MAZAMA, 2009, p. 123).

Convergindo com tal afirmação, alude-se à proposta de Ama Mazama (2009, p. 115-116) ao enquadrar a Afrocentricidade como paradigma. A autora parte do conceito sistematizado por Thomas Kuhn (2003), para acrescentar um importante aspecto peculiar e característico do paradigma afrocêntrico, o “aspecto funcional”. Para Mazama (2009, p.115-116, grifo da autora), “De uma perspectiva afrocêntrica, em que nunca se produz o conhecimento por si mesmo mas sempre em função da libertação dos africanos, *um paradigma deve ativar a consciência africana* para ter alguma utilidade”.

Tal assertiva ratifica a dimensão afrocentrada da proposta inaugurada por esta tese, a qual encontra endosso nos questionamentos formulados por Asante (2009, p. 104) ao dissertar sobre os pressupostos de uma abordagem afrocêntrica:

Na visão afrocêntrica, todo conhecimento deve ser emancipador. Como romper as grades da prisão que mantém os seres humanos na servidão mental? Como fazer justiça em situação nas quais só há injustiça? Como criar condições de liberdade quando os poderes governantes negam ao povo os recursos para a vida? Essas são questões críticas de um paradigma do progresso para a libertação.

Evidencia-se o compromisso a ser trilhado pelo intelectual afrocentrista na persecução de respostas a tais questionamentos, dedicando-se a refletir, para além da historicidade e dos textos escritos, sobre “[...] novas maneiras de deslindar o significado da vida dos africanos nas favelas do Rio de Janeiro e nos subúrbios abastados de Lagos” (ASANTE, 2009, 105-106), valendo-se de referenciais africanos para uma análise mais efetiva da realidade.

Para Molefi Kete Asante (2009, p. 107, grifo nosso), os intelectuais afrocêntricos devem reivindicar a criatividade metodológica advinda da realidade concreta dos africanos, desvencilhando-se da reprodução de métodos de matriz eurocêntrica que, por sua natureza, mostram-se insuficientes para a compreensão e análise da realidade:

O que se fazia necessário com relação à ideia afrocêntrica era a capacidade dos intelectuais de criar métodos que nascessem das respostas a uma teoria centrada. Sem suposições e pressupostos, os métodos se tornam nada mais do que regras destituídas de significado. **O afrocentrista não deve ter pressa em adotar métodos eurocêntricos que fracassaram quando se trata de avaliar os fenômenos africanos.** Fazê-lo significaria que o pesquisador acabaria enredado na prisão mental construída por métodos falidos. Creio que os afrocentristas podem se valer de referenciais culturais africanas a fim de construir instrumentos para uma análise mais efetiva da realidade [...]. **O que estou dizendo é que os afrocentristas devem procurar a agência africana em toda construção metodológica.**

A Afrocentricidade se apresenta como epistemologia, metodologia, perspectiva e posicionamento sobre o mundo, visando à reconexão com a matriz cultural que lhe é própria e a libertação da hegemonia europeia. Define-se, seguindo o que pronunciou Maulana Karenga (1988, p. 404, apud MAZAMA, 2009, p. 116), como “[...] essencialmente, uma qualidade de perspectiva ou abordagem, assentada na imagem cultural e no interesse humano do povo africano”. Nesse contexto, desenvolver pesquisas e enxergar o mundo orientando-se pelo posicionamento afrocêntrico implica, necessariamente, comprometer-se com a análise, desafiando-se a (re)interpretar o mundo e as relações nele estabelecidas com o viés de contribuir para libertação de ordem cultural, epistêmica, política, econômica, social dos povos africanos e de ascendência africana.

[...] a produção acadêmica afrocêntrica deve refletir a ontologia, a cosmologia, a axiologia, a estética, e assim por diante, do povo africano: deve estar centrada em suas **experiências** [...]. Com efeito, partindo o autoconhecimento, toda investigação afrocêntrica deve ser conduzida por meio de uma **interação entre o pesquisador e o tema**. A **imersão** cultural é um imperativo. Além disso, toda investigação afrocêntrica deve ser ativada pelo que Asante chama de ‘alma’, a qual, em última instância, está ligada ao ritmo, o pulso íntimo do cosmo (MAZAMA, 2009, p. 123, grifo nosso).

Merece relevo o caráter constitutivo do envolvimento do pesquisador afrocêntrico com o seu tema de investigação, permitindo inferir uma oposição ao alicerce da suposta neutralidade científica que ampara os métodos e técnicas característicos da dita

ciência moderna. Isso porque a compreensão científica advinda da modernidade conduziu à desvalorização e atribuição de *status* pejorativo das categorias afrocêntricas de análise, isto é, a “[...] uma espécie de reducionismo intelectual que gira em torno da crença, muitas vezes clandestina, de que os negros dão corda à experiência e à emoção, enquanto os brancos contribuem com a teoria e/ou a filosofia” (RABAKA, 2009, p. 133).

Com efeito, reconhecer esse fato não implica descredibilizar, depreciar, tampouco negar reconhecimento à contribuição epistêmica das metodologias situadas no paradigma da modernidade, de inspiração europeia ocidental, mas, por outro lado, visa a advertir quanto à falta de adequação da aplicabilidade acrítica dessas metodologias aos estudos direcionados à interconexão com a visão de mundo afrocêntrica, sobretudo diante da crítica em que se funda a Afrocentricidade, bem como do caráter próprio, específico, que sua abordagem reivindica, demarcando o seu lugar epistemológico e metodológico no âmbito da ciência e da pesquisa acadêmicas para efetivamente intervir na produção do conhecimento.

Aludindo à definição de Reiland Rabaka (2009, p. 129), que explicita a dimensão metodológica da abordagem afrocêntrica, afirma-se que

A afrocentricidade é uma orientação metodológica que advoga a análise da história e cultura africana (isto é, do continente e da diáspora) e, de maneira mais geral, da história e cultura mundiais por meio de uma perspectiva africanas. Seus adeptos afirmam que o conhecimento da história e cultura africanas – clássicas ou contemporâneas, continentais ou diaspóricas – é parte inextrincável e indispensável de uma análise ou interpretação adequada da África e dos povos de origem e ascendência africana.

Daí se dizer que uma análise que se pretenda baseada na Afrocentricidade, tal como a presente, deve, necessariamente, ser permeada por essa orientação metodológica direcionada à releitura do fenômeno analisado sob a ótica da filosofia, história e cultura africana (e, neste caso, afro-brasileira), em observância às teorias delas advindas, mas também às experiências que nelas se originam e que dela emergem, advogando a interpretação “desde” e “para” a África.

Portanto, “O que define um afrocentrista é a utilização consciente de uma abordagem e uma análise do conhecimento e da experiência, orientadas pela história, cultura e

filosofia *Africanas*” (RABAKA, 2009, p. 130, grifo do autor).

Mazama (2009) descreve os seguintes princípios metodológicos a serem observados pela africalogia – disciplina dedicada ao estudo afrocêntrico dos fenômenos africanos (ASENTE, 2009, 107; 109-110):

toda abordagem deve ser determinada pela **experiência** africana; o espiritual é importante e deve ser colocado no lugar devido; a **imersão** no sujeito é necessária; o **holismo** é um imperativo; deve-se confiar na **intuição**; nem tudo é mensurável porque nem tudo é importante é material; o conhecimento gerado pela metodologia afrocêntrica deve ser **libertador** (MAZAMA, 2009, p. 123, grifo nosso).

Ressalta-se, dentre a axiologia que embasa a Afrocentricidade, o olhar sensível, holístico para a experiência, cultura e história africanas, bem como a dimensão de libertação atribuída ao conhecimento, também evidenciada, na teoria afrocêntrica, na prioridade dada à educação. Isso porque “O propósito e a forma da educação constituem uma prioridade do paradigma afrocêntrico em razão de seu potencial libertador” (MAZAMA, 2009, p. 125).¹⁰

Nesse viés, Asante (2019, p.136) pontua as duas principais proposições que embasam o seu pensamento sobre a importância da abordagem afrocêntrica na Educação: “1) Educação é fundamentalmente um fenômeno social cujo propósito é socializar o aprendiz” e “2) Escolas são reflexos da sociedade que as desenvolve”. Significa dizer que uma sociedade cuja norma é a branquitude desenvolverá sistemas educacionais alicerçados na supremacia branca. Daí advém a necessidade de busca de outros paradigmas de análise para a educação na sociedade americana, a exemplo da Afrocentricidade, cuja abordagem, centrada no olhar africano, conduz tanto à inserção de temáticas afetas à visão de mundo africana, quanto à transformação da própria relação professor-aluno:

Na configuração educacional afrocêntrica, [...] professores não marginalizam crianças afro-americanas criando nelas problemas de autoestima porque a história do seu povo raramente é contada. [...] os alunos afro-americanos verão a si mesmos não apenas como aqueles que buscam conhecimentos,

¹⁰ “Para Asante (1988, p. 8), [...] o âmago do racismo está numa ‘sociedade hierárquica que se recusa a reconhecer a agência africana’. Por isso, a proposta da afrocentricidade resultou na fundação de escolas de abordagem afrocentrada e no desencadeamento de um movimento amplo na área da Educação” (NASCIMENTO, 2009, p. 192)

mas como participantes integrais na construção dele. Como o conteúdo de todas as áreas são adaptáveis à abordagem afrocêntrica, os estudantes afro-americanos ensinados a serem centralizados na realidade de qualquer disciplina (ASANTE, 2019, p.136).

Busca-se, por um lado, conscientizar que o “[...] currículo eurocêntrico produz aberrações entre as pessoas de cor” e, por outro lado, reivindicar uma abordagem não hierárquica, em respeito ao multiculturalismo, isto é, às cosmovisões culturais, bem como à diversidade no processo de produção e compartilhamento do conhecimento, pois, “Sem uma educação multicultural, os estudantes permanecem fundamentalmente ignorantes nas contribuições da maior parte dos povos do mundo” (ASANTE, 2019, p. 138).¹¹

Destaca-se, nesse aspecto, que, segundo Asante (2019, p. 138), há um intrínseco relacionamento entre o multiculturalismo e a Afrocentricidade. Para o autor:

A ideia afrocêntrica deve ser um ponto de partida do qual a ideia multicultural deve começar. Uma autêntica educação multicultural, portanto, deve ser baseada sobre a iniciativa afrocêntrica. Se este passo é ignorado, o currículo multicultural, como tem sido definido progressivamente pelos brancos ‘resistentes’, modificar-se-á sem qualquer infusão substantiva do conteúdo afro-americano [...]. (ASANTE, 2019, p. 138).

Trata-se do “desafio revolucionário” de descolonizar o currículo para a incorporação substancial da abordagem afrocêntrica, direcionando, por meio de uma teoria antirracista de cunho multiculturalista, consistente crítica à imposição do eurocentrismo como ideia universal e ao seu modelo de educação como hegemônico. “Educação hegemônica eurocêntrica somente pode existir enquanto os brancos sustentarem que africanos e outros não brancos nunca contribuíram para a história da civilização mundial” (ASANTE, 2019, p. 144).

A pertinência da ideia afrocêntrica na Educação advém da necessidade de uma reforma curricular em oposição à “hegemonia monoétnica no currículo” e tem como objetivo reorientar o sistema educacional a fim de possibilitar que a Educação se desenvolva de modo a proporcionar oportunidades e condições educacionais e de

¹¹ A adoção da Afrocentricidade como referencial de análise desta tese se baseia na coerência interna com o problema de pesquisa em questão, não impedindo que também se reconheça o potencial de outras abordagens de cunho multicultural como indispensáveis à Educação.

aprendizagem equânimes (ASANTE, 2019, 145-146), inserindo o indivíduo africano em seu contexto histórico e criando um ambiente adequado para o rompimento do ciclo de “deseducação e deslocamento” que, ao longo dos anos, tem se reproduzido nas sociedades.

Remonta-se, pois, ao desafio de “[...] escapar da concepção abstrata de igualdade, do currículo universal que se alicerçava no mérito e na neutralidade tendo como fiador a visão monocultural das sociedades ocidentais” (NOGUEIRA, 2012, p. 63). Sobressai dessa proposta inaugurada e estimulada pela afrocentricidade na área da Educação o seu caráter inclusivo, pluriversal e de circularidade das contribuições teóricas e filosóficas africanas em prol de uma Educação fundamentalmente antirracista.

Com efeito, a abordagem afrocentrada pode ser compreendida sob a ênfase de sua dimensão epistemológica, metodológica ou, ainda, paradigmática – a depender da abordagem cunhada pelo autor ao enunciar a teoria – tendo, em todas essas perspectivas, em comum o fato de se apresentarem como insurgência ao racismo epistêmico, concebendo e desvelando o horizonte africano como produtor de conhecimento.

Entender a afrocentricidade como ideia significa anunciá-la como “[...] poderosa visão contra-hegemônica que questiona ideias epistemológicas que estão simplesmente enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal” (ASANTE, 2016, p. 11). Complementarmente,

Como uma ideia intelectual, a Afrocentricidade se anuncia como uma forma de ideologia antirracista, antiburguesa e antissexista que é nova, inovadora, desafiadora e capaz de criar formas excitantes de adquirir conhecimento baseado no reestabelecimento da localização de um texto, uma fala ou um fenômeno (ASANTE, 2016, p. 11)

O autor questiona os processos de dominação e opressão sedimentados pelos colonialismos, e a eles se opõe, ao mesmo tempo em que revela sua potencialidade criativa para produzir um conhecimento outro, fundado na realocação do discurso, da prática, do fenômeno cujo norte, ressignificado, consiste na compreensão da história, da cultura, da reflexão, da filosofia africana. Daí dizer-se que “A afrocentricidade gira em torno da cooperação, da coletividade, da comunhão, das massas oprimidas, da

continuidade cultural, da justiça restaurativa” (ASANTE, 2016, p. 12), de valores que embasam a reflexão de matriz africana.

Importa-nos compreender a Afrocentricidade como Filosofia – sem desconsiderar as outras vertentes em que se manifesta a sua potencialidade (epistemológica, metodológica ou, ainda, paradigmática), mas situando-as também, em certa medida, como corolário de uma dimensão de caráter filosófico mais abrangente – para a releitura e compreensão do mundo. Entendimento relevante sobretudo porque dos estudos filosóficos advêm os fundamentos originários sobre a organização social e a história das civilizações, cujo referencial hegemônico ocidental aponta, como berço da humanidade, a Grécia, quando, na realidade, como demonstraram os precursores Cheikh Anta Diop e Théophile Obenga, a sua origem, situada no Egito, vem do intelecto de egípcios de pele negra do Vale do Nilo (ASANTE, 2014, p. 119-120).

Por outro lado, seguindo a distinção identificada por Reiland Rabaka (2009, p. 143), importa a advertência quanto à dimensão metafilosófica fundada na teorização assumida pela Filosofia Africana em contraponto ao comprometimento *práxico* vislumbrado na apreensão da Afrocentricidade como Teoria Crítica Africana. Isso porque

A teoria crítica *Africana* não é um pensar por pensar (como ocorre com grande parte da filosofia contemporânea), mas um pensar pela vida e pela libertação. Não é apenas um estilo de escrita focalizado no radicalismo e na revolução, mas uma nova forma de *pensar e fazer* revolução, baseada e constantemente construída sobre os radicalismos e as revoluções do passado. [...] a teoria crítica africana busca oferecer alternativas ao que é (dominação e discriminação), projetando possibilidades sobre o que *deveria ser* e o que *poderia ser* (libertação humana e transformação social revolucionária). [...] A teoria crítica *Africana* simplesmente não privilegia nem prioriza o pensamento ou as tradições dos europeus ou de outros grupos étnicos, já que seus focos filosóficos e seus propósitos básicos giram em torno da busca de soluções para os problemas sociais e políticos mais prementes nos mundos-da-vida e nas experiências vividas dos africanos continentais e diaspóricos na época atual (RABAKA, 2009, p. 144-145, grifo do autor).

Desse modo, compreendendo a Afrocentricidade como fenômeno pretensamente prático-reflexivo – de forma a prestigiar, conjuntamente, tanto a potencialidade revolucionária da Teoria Crítica Africana, quanto a dimensão reflexiva da Filosofia a ela subjacente – afirma-se que, seja para entender que “[...] “a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade” (MUNANGA, 2015,

p. 31),¹² seja para elucidar que o desconhecimento da história de um povo é fruto da desconstrução advogada e fomentada pela historiografia colonial, a abordagem afrocêntrica se apresenta como alternativa para (re)pensar e (re)escrever a história da humanidade.

3.2 AFROCENTRICIDADE COMO ALTERNATIVA ÉTICA PARA DESCOLONIZAR O CONHECIMENTO E OS MODOS DE CONHECER: CAMINHO CONCRETO À LIBERTAÇÃO

Aprofundando a pesquisa no conceito de Afrocentricidade e apontando para o que subjaz a sua proposta, enfatiza-se a dimensão ética em que se funda a constituição e o desenvolvimento da sua abordagem. Em alusão à abordagem cunhada por Reiland Rabaka (2009, p. 143), ao concebê-la como Teoria Crítica Africana, afirma-se que

O propósito básico da teoria crítica é relacionar o pensamento radical à prática social revolucionária, o que significa dizer que seu foco – filosófico, social e político – é sempre a busca de alternativas éticas e soluções viáveis para os problemas mais prementes de nossa época.

Nesse sentido, a adoção do referencial analítico afrocêntrico advém, sobretudo, da necessidade de busca por oferecer alternativas éticas e equânimes ao padrão de organização social sustentado em mecanismos de opressão e de subjugação até então estabelecidos.

[...] Considerando-se o fato histórico de que o impulso imperial europeu conduziu ao holocausto e ao aniquilamento físico e cultural quase absoluto dos nativos americanos, ao holocausto (*maangamizi*), à escravização e à colonização dos africanos, ao assassinato em massa, à dominação e à colonização de vários povos asiáticos e ao holocausto dos judeus, os afrocentristas sustentam [...] que os africanos devem deixar de olhar e imitar os europeus e seus costumes. **Devem isto sim, oferecer alternativas éticas e igualitárias à ordem estabelecida**, fazendo perguntas à África e procurando respostas em sua história, cultura, filosofia às principais questões da era moderna (RABAKA, 2009, 131-132, grifo nosso).

¹² Essa assertiva também pode ser vislumbrada nos dizeres de Guerreiro Ramos (1958, p. 156): “Sou negro, identifico como meu o corpo em que o meu eu está inserido, atribuo à sua cor a suscetibilidade de ser valorizada esteticamente e considero a minha condição étnica como um dos suportes do meu orgulho pessoal – eis aí toda uma propedêutica sociológica, **todo um ponto de partida para a elaboração de uma hermenêutica da situação do negro no Brasil**”.

Segundo a perspectiva do afrocentrista, a insurgência dirigida ao Norte epistêmico e, em especial, à localização teórica do conhecimento hegemônico (re)produzido e disseminado pela sociedade, advém da reivindicação por condições e perspectivas éticas de existência, baseada na história, cultura e filosofia africanas. Desta emergem possibilidades filosóficas permeadas pela alteridade, pela diversidade, pela valorização da diferença. Isso porque a Filosofia Africana “[...] prima por uma ética de inclusão, é ciência da sensibilidade, é estética, pensa epistemologias para a vida e mundos melhores, busca conhecimentos propositivos de uma mudança consistente; por fim, trabalha com epistemologias para a práxis” (MACHADO, 2014, p. 16). Daí se dizer, em consonância com a pesquisadora Aldibênia Freire Machado, que a dimensão filosófica dos princípios e valores africanos

[...] cria mundos e encanta, ressignifica e dá sentido, é desterritorializada e caracteriza-se fundamentalmente por ser uma ética implicada no cuidado de si e do outro, por ser uma filosofia da alteridade, por ser uma epistemologia que prima pelas relações étnico-raciais (MACHADO, 2014, p. 17-18).

Portanto, descolonizar o conhecimento é, antes de tudo, uma questão de comprometimento ético com a própria ciência e com os modos de conhecer, seja pela reflexão ética que principia o denominado “giro deconial”,¹³ seja por ser “[...] resultado de um diálogo crítico entre diversos projectos críticos políticos/éticos/epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal” (GROSFOGUEL, 2008, p. 117).

Diferentemente das epistemologias eurocêntricas, a crítica que emerge da proposta de relocalizar o conhecimento se alicerça nas respostas elaboradas por projetos ético-políticos oriundos do lugar subalternizado, do Sul global. Nessa perspectiva,

Ao contrário dos universais abstractos das epistemologias eurocêntricas, que subsumem/diluem o particular no que é indiferenciado, uma ‘diversalidade anticapitalista descolonial universal radical’ é um universal concreto que constrói um universal descolonial, **respeitando as múltiplas particularidades locais** nas lutas contra o patriarcado, o capitalismo, a colonialidade e a modernidade eurocentrada, a partir de uma variedade de projectos históricos ético-epistêmicos descoloniais (GROSFOGUEL, 2008, p.

¹³ Miglievich-Ribeiro e Romera (2018, p. 110, grifo nosso) esclarecem que “O clamor do que passou a ser, também, conhecido como ‘giro decolonial’ ou ‘giro descolonial’, inflexão epistêmica, **ética** e política nas ciências sociais latino-americanas que – chave interpretativa das questões hoje postas para o subcontinente – se tornou o desenvolvimento da competência crítica do ‘colonizado’ para julgar o universo cognitivo do colonizador, na contramão do que se deu por séculos e ainda ocorre, a saber, a introjeção acrítica da cosmovisão alheia em sua própria psiquê que não lhe permite o pensamento autônomo”.

144, grifo nosso).

Compreende-se que a Afrocentricidade opera fundamentalmente como crítica, na medida em que aponta para o deslocamento dos africanos para localizá-los como autores e atores da história da humanidade e, concomitantemente, como corretivo, constituindo-se como propositivo ético igualitário e estabelecendo a realocação e recentralização epistemológica, histórica e cultural africana. O caráter ético subjacente a essa abordagem sobressai da paridade de cosmovisões de mundo concretizada para o afrocentrista, por meio da análise do fenômeno segundo referenciais africanos. Em consonância com Reiland Rabaka (2009, p. 134-135, grifo nosso):

Como crítica, a afrocentricidade localiza os elementos antiafricanos e anti-humanos do pensamento e da prática particulares que se apresentam como 'a religião', 'a ciência', 'a arte' ou até 'a tradição antiga'. Examinando-os contra o pano de fundo da epistemologia e da experiência históricas e culturais africanas, **oferece uma alternativa ética igualitária ao impulso imperial**. Ademais, como corretivo, afrocentricidade *realoca* e *recentraliza*, fornecendo tanto aos seus adeptos quanto aos 'sujeitos' (por oposição a 'objetos') sob exame e/ou questionamento bases mútuas morais sobre as quais se podem engajar criticamente e estabelecer um intercâmbio dialético uns com os outros.

Trata-se de uma ética que se manifesta tanto na defesa de referenciais africanos para análise da ciência e da realidade (em oposição à inferiorização da existência e dos valores africanos, bem como a quaisquer outras formas de dominação), quanto no respeito ao multiculturalismo e no reconhecimento da coexistência de referenciais outros (que também reivindicam o seu lócus de enunciação para a produção do conhecimento). Sobre o tema, aduz Asante (2016, p. 11):

Existe uma ética assertiva entre os afrocentristas para deslocar o discurso em direção a uma abordagem mais orientada para a agência para análise, exames, investigações e fenômenos [...] para demonstrar a ideia de culturas ao lado uma das outras, ao invés da ideia de culturas sendo adotadas por uma ideia particular abrangente.

Busca-se o deslocamento do discurso em defesa da agência africana, isto é, vindicando “[...] o exercício da capacidade de pensar, criar, agir, participar e transformar a sociedade por força própria” (NASCIMENTO, 2009, p. 192), sem, contudo, conduzir essa abordagem ao particularismo exacerbado, incorrendo no

mesmo imperialismo característico de teorias eurocêntricas predominantes.¹⁴

Conforme elucida Asante (2009, p. 103), “Em uma poderosa ética de comunicação e interação entre sujeitos, o afrocentrista estabelece que a agência africana é comparável à de qualquer ser humano” (p. 103). Ou seja, há um fundamento ético na afirmação da Afrocentricidade que a diferencia e distancia do eurocentrismo e que se revela tanto em seu caráter fundamentalmente inclusivo, quanto na sua proposta permeada pela horizontalidade discursiva e existencial.

Enfatizando o papel enriquecedor da abordagem afrocentrada no contexto do multiculturalismo, Elisa Larkin Nascimento (2009, 195-196, grifo nosso) situa, como questionamento central do jogo multiculturalista, o desafio de correção da assimetria de poder fomentada pela hegemonia dominante:

No fundo do jogo multiculturalista está a questão de como, num contexto assimétrico de poder, fundamentar a participação em pé de igualdade de matrizes culturais distorcidas ou apagadas pelo processo de dominação. [...] O recalçamento e o escamoteamento de referenciais das culturas subordinadas restringem o leque de identificações disponíveis aos sujeitos engajados na construção de identidades com um sentido de autoria. As identificações, por mais flexíveis e fluidas que sejam, só podem se constituir mediante referências históricas culturais. **Por isso, a abertura de novas possibilidades de referência oferecidas pela abordagem afrocentrada expande, efetivamente, o horizonte multicultural.** Essa lição da abordagem afrocentrada pode nos levar a pensar na ideia de uma ação e reflexão baseadas num policentrismo crítico. Trata-se do esforço de aprofundar a matriz de cada grupo que comparece à ‘mesa do multiculturalismo’ por meio de uma abordagem centrada, de forma a capacitar seus membros para o exercício de um intercâmbio pleno. Esse exercício implica a articulação de uma crítica ao etnocentrismo ocidental e à hegemonia da branquidade e exige, além do equilíbrio centrado, a disponibilidade dos referenciais necessários que possam dar sustentação à construção do conhecimento de tradições, histórias, culturas e identidades específicas.

A autora evidencia que a abordagem afrocentrada nos permite compreender a importância do leque de referências culturais disponíveis para a identificação, o reconhecimento, o protagonismo na construção de identidades, conduzindo, para além dele, ao exercício de também situar outras matrizes culturais na “mesa do multiculturalismo”, visando à composição dialógica, ao equilíbrio centrado, à

¹⁴ Sobre a ausência de simetria entre Afrocentrismo e eurocentrismo, elucida Elisa Larkin Nascimento (2009, p. 192): “A alegação de simetria entre afrocentrismo e eurocentrismo, paralela à insistência no racismo negro dos antirracistas, não se sustenta porque deixa de levar em conta o fator da hegemonizado poder ocidental”.

articulação e ao fortalecimento da insurgência ao etnocentrismo ocidental e, por que não dizer, o enriquecimento da arena da diversidade e do cosmopolitismo cultural.

Nessa linha intelectual, ao mesmo tempo em que a Afrocentricidade possibilita vislumbrar os africanos no palco como atores, também os situa lado a lado a outras referências culturais igualmente subalternizadas, demonstrando o compromisso ético-intrínseco ao posicionamento assumido em oposição ao colonialismo e, especialmente, em defesa da libertação.

Seguindo a proposta de Katherine Bankole (2009, p. 263), ao dissertar sobre a Teoria Ética Afrocêntrica da Libertação, desenvolvida sob a ótica da feminilidade africana, o referencial afrocêntrico opera de modo convergente com a ética advinda de princípios de poder que regem a história das mulheres negras. Para a autora,

Da perspectiva de uma agência afrocêntrica, a história da feminilidade *Africana* estabelece que as mulheres negras usaram diversos princípios de poder, os quais constituem uma ética afrocêntrica da libertação. Esta, juntamente com a feminilidade *Africana*, contém princípios morais orientados para a ação que são compatíveis com os conceitos tradicionais africanos, incluindo o antigo conceito kemético (egípcio) norte-americano do Ma'at (verdade, justiça, honradez, harmonia, equilíbrio e reciprocidade). Os princípios do Ma'at tinham raízes na experiência africana de mundo, conhecida das mulheres africanas e transmitidas por meio da instrução intergeracional [...]. Tais princípios de poder realocalizaram e reconectaram as mulheres africanas com sua história e humanidade negadas, reforçando as oportunidades de expansão das possibilidades humanas para outras mulheres (BANKOLE, 2009, p. 263, grifo da autora).

Ressalta-se, na produção de conhecimento oriundo da experiência das mulheres africanas, a identificação de princípios de poder que consolidam a denominada ética afrocêntrica da libertação e que permitem a apreensão da feminilidade africana, a valorização da identidade historicamente negada a essas mulheres e a constituição de bases para que a potencialidade de outras mulheres se desvelasse. Conforme aduz Bankole (2009, p. 263):

A natureza complexa da vida histórica dessas mulheres nos informa que algumas delas (tanto como indivíduos quanto em grupos) empregaram muitos desses princípios e que as respectivas ações as definiram como mulheres. Os princípios da teoria ética afrocêntrica da libertação incluem: 1) transformar a ideia de fraqueza (ou fragilidade percebida) feminina em força; 2) relacionar-se estrategicamente, travando combate, com a estrutura de poder; 3) agir de maneira assertiva e peremptória em situações críticas; 4) cultivar um senso reforçado de si mesma, orientado e apoiado pela relação da pessoa

com a comunidade; 5) concentrar a força da comunidade; 6) recorrer ao humanismo essencial; 7) usar o risco como ferramenta necessária de libertação.

Sobressai do conteúdo dessa matriz axiológica a base para a compreensão da vivência embasada na força e resistência intrínsecas à feminilidade própria e particular da mulher africana, na irresignação contra o padrão de poder hegemônico, na autodeterminação e valorização de si orientadas por valores comunitários, na elaboração de ferramentas para a luta pela libertação. Katherine Bankole (2009, p. 274) adverte sobre o poder da história das mulheres africanas e, nesse contexto, aduz que

Ao recordar e manifestar a teoria ética afrocêntrica da libertação, as mulheres negras têm infinitas escolhas. Uma das mais importantes é perceber que seu senso de feminilidade não é definido pelas experiências históricas de mulheres brancas. Outra é serem poderosas mesmo em face de obstáculos aparentemente insuperáveis.

À luz da teoria ética da libertação que emerge da história da feminilidade africana, vislumbram-se experiências e elementos norteadores para a agência africana no mundo que permitem revisitar o lugar de mulheres negras, não mais exclusivamente sob a ótica do histórico de exploração e escravização, mas pela potência de seus saberes ancestrais, pela poderosa influência de seus conhecimentos para a releitura da história da humanidade.

4 CIÊNCIA DO DIREITO, ENSINO JURÍDICO E SUA CRÍTICA EM LUÍS ALBERTO WARAT, ROBERTO LYRA FILHO E JOSÉ GERALDO DE SOUSA JÚNIOR: PREMISSAS MARGINAIS PARA A APLICAÇÃO DE UM PERSPECTIVA PEDAGÓGICA LIBERTADORA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR JURÍDICA

A busca por referenciais teóricos, advindos da Ciência Jurídica, mostra-se fundamental para o aprofundamento da reflexão sobre os limites e às possibilidades de enquadramento da Bioética e da Afrocentricidade como referenciais epistemológicos no âmbito da Educação Superior Jurídica, sobretudo porque, em última análise, a proposta inaugurada por esta tese tem como objetivo primacial e propositivo oferecer contribuições de cunho epistemológico para os cursos de Direito com o fito de, nesse âmbito, estabelecer o que se poderia denominar uma práxis educativa libertadora potencialmente antirracista, fundada na Bioética e na Afrocentricidade.

Nesse contexto, pensar o Direito e o ensino jurídico, aludindo a autores cujas contribuições a esse fenômeno representam marco para a reflexão do que se entende por Direito, revela-se indispensável, seja para delimitar a concepção jurídica que norteia esta pesquisa, seja para elencar os pressupostos do que se pode considerar e nominar, segundo o espectro deste estudo, Educação Jurídica libertadora.

Em alusão à influência do quadro de referência do materialismo histórico e tendo como premissa o fato de que, nessa linha intelectual, a interpretação dos fenômenos encontra-se intimamente relacionada com o modo de produção em determinada sociedade e o relacionamento desse com as superestruturas (políticas e jurídicas), compreende-se o Direito como fenômeno histórico submetido à influência do modo de produção capitalista.

Convergindo com tal assertiva, identificam-se, no rol de referenciais teóricos pertinentes ao avanço das reflexões aqui propostas, a Teoria Crítica do Direito desenvolvida por Luís Alberto Warat, a concepção dialética do Direito (e da Ciência Jurídica) inspirada por Roberto Lyra Filho e a compreensão do Direito como liberdade de José Geraldo de Sousa Júnior, considerando, no bojo dessa abordagem teórica, o legado, extraído da vivência desses autores e, notadamente, da experiência

acadêmica e profissional coerente com as narrativas por eles sedimentadas no campo da Ciência Jurídica. Isso permite identificá-los, cada qual a seu modo, no objetivo comum de repensar criticamente as bases do Direito e do Ensino Jurídico no Brasil, erigindo alicerces para um pensamento outro, para além do tradicionalmente veiculado na academia e na sociedade e, assim, intervir diretamente no processo de reformulação curricular dos cursos de Direito do país.

Ao mesmo tempo em que se reconhece a potencialidade desses autores para, de modo convergente, robustecer a crítica na qual se funda o problema de pesquisa, busca-se, nesta seção, também, de certa forma, homenageá-los por serem indissociáveis de suas respectivas obras, isto, é, porque as perspectivas e posicionamentos teóricos assumidos sobre o Direito se apresentam paralelamente à práxis, de modo que conhecê-los é ao mesmo tempo reconhecer a prática em que subjaz seus discursos. Por essa razão, as subseções dedicadas individualmente a cada autor referem-se ao pensamento preconizado por eles como oriundos de um lugar epistemológico personificado (“em” Luís Alberto Warat, “em” Roberto Lyra Filho e “em” José Geraldo de Sousa Junior) e não apenas como chaves de leitura, como forma de evidenciar a grandeza de suas propostas para a Academia e, sobretudo, para além dela.

Ressalta-se, portanto, que a influência do pensamento inaugurado por esses três autores no campo do Direito opera como relevante substrato analítico para a articulação da Bioética Latino-Americana e da Afrocentricidade com a Educação Superior Jurídica, bem como para a fundamentação da aplicabilidade dessas, como referenciais epistemológicos, à política pública da Educação das Relações Étnico-Raciais, principalmente levando em consideração o posicionamento de Asante (1998, p. xii-xiii, apud NASCIMENTO, 2009, p. 191) sobre a Afrocentricidade consistir em uma localização moral e intelectual comprometida em situar os africanos como sujeitos da história.

Essa concepção foi endossada por Elisa Larkin Nascimento (2009, p. 191, grifo da autora) ao esclarecer que “[...] quem se localiza no *lugar* da abordagem afrocentrada não precisa ser afrodescendente [...]. O que importa é a análise crítica do etnocentrismo hegemônico e a articulação de aplicação criteriosa dos métodos,

conteúdos e fundamentos da abordagem afrocentrada”.

Nessa perspectiva, ao enfatizar a potencialidade da reflexão jurídica de Luís Alberto Warat, Roberto Lyra Filho e José Geraldo de Sousa Júnior, busca-se, também, em certa medida, situar e localizar o pensamento desses autores sobre o Direito na convergência teórica de uma abordagem afrocêntrica.

A crítica reverberada por Luis Alberto Warat, Roberto Lyra Filho e José Geraldo de Sousa Júnior permite a apreensão da concepção de Direito e de ensino jurídico que, de modo coerente com os fundamentos da Bioética Latino-Americana de Intervenção e com a Afrocentricidade, contribui para a implementação da política pública de educação das relações étnico-raciais no âmbito dos cursos de Direito.

Isso porque tais autores sedimentam a abordagem que confronta as bases da Educação Jurídica Tradicional, de matriz kelseniana, a qual, por seu caráter dogmático e adstrito às margens da legalidade, limita a compreensão e a prática do jurista ao conceber o Direito como sinônimo de normatividade cujos fundamentos decorrem, direta ou indiretamente, das balizas da objetividade e neutralidade científica.

Esse pensamento fomenta o distanciamento do jurista da realidade social, do ideal de pureza metódica, que corrobora a separação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, impedindo que a subjetividade se manifeste como vetor analítico, e da autopoiese, que, por definição, restringe a contribuição interdisciplinar na medida em que o caráter autorreferencial veda a consideração de outros horizontes reflexivos, por exemplo, a Sociologia e a Filosofia.

Nesse sentido, apontam-se categoriais analíticas centrais provenientes do pensamento de Warat, Lyra Filho e Sousa Júnior como forma de situar, no âmbito do Direito, a concepção jurídica que norteia esta tese, bem como os pressupostos jurídicos para a constituição de uma práxis educativa libertadora de enfrentamento ao racismo estrutural.

Para tanto, sustenta-se que da epistemologia jurídica dos autores em análise emergem as críticas – ao formalismo, ao positivismo, à racionalidade moderna, ao

tecnicismo, à codificação, ao positivismo, à rejeição da pluralidade, à produção do conhecimento como instrumento a serviço da manutenção da ordem dominante segundo parâmetros de racionalidade científica e de neutralidade etc. Podem ser identificadas no contexto do processo de colonização do saber e do poder, porquanto, direta ou indiretamente, direcionadas a uma perspectiva jurídica de tradição etnocêntrica ocidental, fundada na racionalidade moderna e colonial.

Conseqüentemente, tais críticas, que apresentam como contraponto uma cultura jurídica alternativa e pluralista, tem em comum o fato de ensejarem reflexões sobre a importância de se pensar o Direito segundo perspectivas marginais – que não reverberam a compreensão tradicional, dita oficial – ampliando-o para a consideração e escuta ativa de outros atores sociais no processo de sua criação, o que caminha ao encontro da proposta de descolonização do conhecimento, isto é, da urgência de repensá-lo para além da racionalidade moderna de matriz colonial, impedindo que se apresente e se cristalice como única via, como hegemonia.

Desse modo, identifica-se, na crítica ao pensamento jurídico tradicional elaborada por Luís Alberto Warat, a necessidade de libertar o jurista da concepção hegemônica de ciência e de discurso, salientando a necessidade de uma nova compreensão acerca do conhecimento científico que não ignore a dimensão político-ideológica dos discursos jurídicos e que, conseqüentemente, vislumbre os cursos de Direito como relevantes instâncias de significação e de poder na sociedade. Portanto, eles se constituem como potências para a implementação da política pública de educação das relações étnico-raciais.

A perspectiva jurídica anunciada por Warat dirige-se à defesa de uma epistemologia contra-dogmática capaz de apreender o fenômeno jurídico como totalidade, em sua complexidade, sem desconsiderar as subjetividades, a sensibilidade, o relacionamento do jurista com a realidade na qual intervém, os conflitos sociais, a mediação para o trato das diferenças e, sobretudo, para a gestão dos conflitos éticos decorrentes das relações étnico-raciais que se estabelecem no seio das instituições de ensino e para a apreensão dos limites e das possibilidades postos pela diversidade cultural no âmbito da educação superior.

Alude-se, nesse caso, a um modelo de conhecimento que se caracteriza pelo compromisso de assegurar qualidade de vida, bem como por entender a Ciência Jurídica e o ensino do Direito como espaços de construção coletiva e de possibilidades interpretativas e argumentativas.

Complementarmente, vislumbra-se, na concepção dialética do direito de Roberto Lyra Filho, a necessidade de libertar o jurista do positivismo acrítico e do distanciamento das relações sociais, apresentando a marginalidade como alternativa para a construção de um pensamento novo. Pensamento que se apresenta como inspiração para lançar um olhar racializado sobre as relações sociais e, via de consequência, sobre o fenômeno jurídico, na medida em que concebe os direitos humanos para além da legalidade e possibilita identificar, como importantes pautas valorativas emergentes das lutas para sua efetivação – fruto de reivindicações advindas sobretudo de movimentos populares afrodiáspóricos –, a equidade racial e a diversidade.

O pensamento de Lyra Filho contribui fundamentalmente para fortalecer a crítica sobre as bases nas quais se estruturam os cursos de Direito e que refletem tanto na formação dos discentes, quanto na atuação profissional de juristas reprodutores acríticos da concepção jurídica hegemônica, predominantemente dogmática e alheia às narrativas e aos conhecimentos constituídos, para além da positivação, a partir da normatividade marginal.

Lyra Filho convida à reflexão sobre o compromisso do jurista com a realização da justiça e com o exercício da liberdade, sobretudo porque posiciona o Direito a serviço da democracia e da justiça social efetiva, salientando a relevância de discursos marginais para a transformação e reestruturação do Direito segundo categorias contra-hegemônicas. A denúncia reverberada pelo autor se estrutura no cenário de crise do capitalismo e do socialismo real e, notadamente, no afastamento da pluralidade política e epistemológica, cuja consequência direta consiste na conversão do Direito em mero instrumento ideológico a serviço das classes dominantes.

Portanto, reposicionar o Direito no seio da sociedade e propor um ensino jurídico que não se limite à mera reprodução acrítica da legalidade constituem insurgências

indispensáveis para que a compreensão de ciência não se esgote no dogmatismo, mas, pelo contrário, seja capaz de abarcar, em seu conteúdo, a importância da filosofia, da historicidade, da dialética entre teoria e práxis.

No que se refere ao processo de libertação inspirado pela contribuição de José Geraldo de Sousa Júnior afirma-se **a necessidade de assumi-la como princípio – compreendendo o Direito como consciência da liberdade – e fim da ação do jurista, para libertá-lo, não isoladamente, mas coletivamente, na medida em que promove, com a sua prática a libertação “em conjunto”, alicerçando-se nas vozes que emergem das ruas, orientando-se pelos Direitos Humanos e tendo como norte – em alusão ao objeto analítico desta tese –, a adesão à proposta de intervenção ético-política advinda do atual marco regulatório dos cursos de Direito no Brasil (art. 2º, § 4º da Resolução CNE/CES n.º 5/2018).**

José Geraldo de Sousa Júnior, assenta a permanência e atualidade da concepção jurídica de Roberto Lyra Filho, explorando e sedimentando a aproximação entre o jurista e a sociedade. Consolida a importância de se realizar a mediação humanística entre a visão de mundo e a consciência social e, desse modo, pelo exercício da alteridade, possibilitar a emergência de uma perspectiva jurídica sensível, dialógica e atenta aos aspectos culturais, políticos e sociológicos da realidade opressora que se pretende transformar.

Sua abordagem teórica ratifica a oposição ao modelo de conhecimento científico moderno fortemente caracterizado pela separação entre o pesquisador e o objeto de análise, pela compartimentalização dos saberes, pela pretensão de alcance de verdades universais, pelo distanciamento da prática cotidiana, pela objetividade e neutralidade. Reforça o comprometimento do jurista com as relações sociais de modo consciente sobre as relações de poder e os valores morais vigentes na sociedade (ética).

Nesse aspecto, o compromisso do autor com a libertação – traduzido, nesta tese, na busca por, propositivamente, estimular, no âmbito da Educação Superior Jurídica, práticas libertadoras de enfrentamento ao racismo estrutural – evidencia a necessidade de relacionamento do Direito com dimensão ética e política, sugerindo

a adoção de um posicionamento crítico e concreto sobre o mundo direcionado a conceber os movimentos sociais como sujeitos coletivos de direitos cujas experiências se revelam indispensáveis para o processo de criação e de aplicação do Direito.

Dessa forma assume a liberdade como tarefa e finalidade, como princípio e fim da ação do jurista que, consciente de sua função social e do compromisso firmado com a sua realização, opera, segundo a mediação humanística entre sua visão de mundo e a consciência social, com sensibilidade às reivindicações e aos clamores que nascem dos espaços públicos invisibilizados. Ademais, a atuação profissional de José Geraldo de Sousa Júnior incita a reflexão sobre os marcos regulatórios da Educação Jurídica no horizonte dos Direitos Humanos e à luz da articulação entre teoria e prática, da constituição de ações voltadas à efetivação de direitos, do diálogo interativo entre as instituições de ensino, os atores que diretamente a fomentam (docentes e discentes) e a sociedade, nela abrangida a potência criativa e criadora dos movimentos sociais.

Registre-se que, em que pese a abordagem preconizada pelos três autores supracitados, não aludir diretamente à crítica ou ao diálogo relacionados com os estudos sobre colonialidade, infere-se, dos fundamentos teóricos que consolidam a oposição à epistemologia jurídica tradicional hegemônica de tradição etnocêntrica ocidental, bem como da ambiência reflexiva e conflitiva que define e caracteriza a perspectiva do jurista (no embate dialógico entre o pensamento jurídico considerado conservador e o progressista), a aproximação com o debate sobre a necessidade de um posicionamento epistemológico crítico em relação ao eurocentrismo.

Isso porque buscam, em última análise, desvelar as críticas à dogmática normativa tradicional por meio da análise sociopolítica, da articulação da narrativa jurídica com os conceitos de poder, ideologia, prática social e interdisciplinaridade. Nesse aspecto, salienta-se a denúncia ao caráter mítico, político e ideológico do discurso jurídico, assim como o monismo e o distanciamento do direito e do jurista da realidade social, o compromisso com o exercício do diálogo não hierarquizado e destituído de superioridade (que, embora não se direcione à interculturalidade, opera em consonância com essa vertente na medida em que se harmoniza com a defesa do pluralismo jurídico). Isso porque, consoante elucida Wolkmer (2019, p. 2716),

[...] esse paradigma monista da estatalidade do direito serviu aos interesses dos grandes impérios coloniais dos países centrais, e a imposição de suas diretrizes de legalidade constituíram parte da dominação opressora e da colonialidade do poder. Daí a justificção para a inserção da criticidade descolonial

Sobre essa aproximação com a crítica descolonial, Antônio Carlos Wolkmer (2019, p. 2712-2735) propõe que o pluralismo jurídico seja compreendido como referencial epistêmico e metodológico na insurgência das teorias críticas no Direito. Desse modo, partindo do esgotamento da modernidade eurocêntrica e da insuficiência do direito de tradição etnocêntrica ocidental, baseado nos princípios da cultura liberal individualista, no sistema produtivo capitalista e na racionalidade colonial, o autor assevera a necessidade da crítica descolonial como alternativa para ressignificar a teoria crítica do Direito, renová-la, estimulando a constituição de novos aportes para o pensamento alternativo, plural e emancipatório.

Wolkmer (2019, p. 2717) considera que o declínio da teoria social marxista, ao longo do século XX e início do milênio em curso, foi sucedido por outros referenciais epistemológicos de relevante impacto, a exemplo das filosofias da libertação (com ênfase para Enrique Dussel), do constitucionalismo andino, do feminismo, das questões raciais e migratórias, do ecologismo crítico, do interculturalismo, dos estudos culturais e pós-coloniais e das epistemologias do Sul identificadas na América Latina, na África e na Ásia.

Nesse cenário, o autor aponta, como fragilidade das teorias críticas elaboradas pelas elites dominantes do denominado Norte global, o fato de não levarem em consideração as questões impostas pelo colonialismo, pelo feminismo, pelos grupos étnicos e migratórios. Destaca-se, na constatação de tal insuficiência da teoria crítica, a imprescindibilidade de se direcionar um novo olhar sobre ela que, necessariamente, contemple as vozes do Sul global e que, nessa medida, permita reinventar a crítica jurídica segundo os pressupostos da descolonização do saber, do respeito às diferenças e às diversidades, da busca por processos libertadores, da reconstrução da concepção de utopia, da potencialização de novas formas de resistência e de novas estratégias de ação coletiva revolucionária. Nas palavras do autor:

A retomada e a reinvenção da 'crítica jurídica' têm que desenhar e introjetar pressupostos críticos, expressos nas condições de: a) descolonizar o pensamento crítico tradicional/etnocêntrico e as práticas de opressão sobre as novas subjetividades (ZIBECHI, 2015); b) repensar e propor um projeto de sociedade não excludente, com respeito a diferenças, diversidades e identidades; c) buscar novos processos criadores e liberadores não niilistas e desconstrutivistas; d) recuperar e reconstruir a noção de utopia na perspectiva da 'comunalidad' (coletivos zapatistas), do 'buen vivir' (ACOSTA, 2013) e do 'común' (LAVAL; DARDOT, 2015); potencializar novas formas de resistência (HERRERA FLORES, 2009; GÁNDARA CARBALLIDO, 2013) e estratégias de ação coletiva comum transformadora (WOLKMER, 2019, p. 2717).

Ressalta-se, portanto, que a reinvenção da crítica à teoria tradicional do Direito se caracteriza pela “[...] busca por novas fontes de legitimidade, tais como o reconhecimento de epistemes alternativas que foram ocultadas, minimizadas ou inclusive negadas nas ricas tradições dos saberes da América Latina, África e Oriente” (WOLKMER, 2017, p.36-37). As transformações de ordem política, econômica e social ocorridas na sociedade ao longo do último século resultaram na reflexão sobre a necessidade de se “[...] buscar os instrumentos epistêmicos e metodológicos capazes de questionar radicalmente o poder da colonialidade normativa dominante e definir horizontes pedagógicos instituintes de uma outra normatividade alternativa, plural e descolonial” (WOLKMER, 2017, p. 15-16; WOLKMER, 2019, p. 2720).

Essas considerações devem ser compreendidas no horizonte de ratificação do legado dos autores que contribuíram para erigir e consolidar a crítica que se desenvolveu sobre a dogmática jurídica tradicional no Brasil, especialmente no período imediatamente após a ditadura, em uma ambiência de redemocratização, corroborando “[...] a importância e os efeitos positivos de uma ‘teoria crítica’ para o direito enquanto saber, discurso e prática para erradicar ideias, procedimentos e institucionalidades fetichizadas, opressoras e excludentes” (WOLKMER, 2019, p. 2722).

Dessa forma, evidencia-se que as teorias críticas que marcaram o aludido período, a despeito da diversidade de autores e de referenciais metodológicos – dialético, semiológico, psicanalítico, analítico, sistêmico etc. –, apresentam como ponto analítico convergente “[...] o exercício de denunciar (de forma radical ou moderada), permitir a tomada de consciência, estabelecer formas de resistência, abrir alternativas de ruptura, determinar mudanças intra e extrassistêmicas e instaurar processos de

emancipação” (WOLKMER, 2015, p. 49-59; WOLKMER, 2019, p. 2722).

Constata-se, portanto, que resgatar e revisitar a crítica de autores cuja contribuição se mostra fundamental para o desenvolvimento de narrativas alternativas à dogmática normativa tradicional implica, também, em certa medida, situá-la na conjuntura latino-americana caracterizada pelo exercício crítico descolonial desde e para o Sul global, sobretudo por vislumbrar-se nesse cenário a potência para sua atualização e continuidade.

Nesse sentido, afirma-se que a associação da crítica introduzida pelos referenciais teóricos destacados neste capítulo (Luis Alberto Warat, Roberto Lyra Filho e José Geraldo de Sousa Júnior) às teorias críticas de relevante impacto no âmbito da América Latina (com ênfase para os estudos culturais e deslocações) conduz, na esteira do que sugere Wolkmer (2019, p. 2722), ao fortalecimento e à complementação da criticidade inicialmente propostos, revelando a pertinência e coerência da adesão à abordagem dos autores elencados com a proposta de libertação, fundamentalmente embasada nos estudos sobre colonialidade, advogada por esta tese.

Nesse contexto, nota-se que, tal qual a Bioética de Intervenção embasada nos estudos sobre colonialidade e a Afrocentricidade, a compreensão de ciência do Direito, de Direito e de ensino jurídico, sustentada pelos autores em questão, também se mostra apta a enfrentar a problemática das vozes dialogantes, dos regimes de poder e de autorização discursiva que repercutem na sociedade, incitando questionamentos e reflexões sobre: quem detém o poder de falar no Direito? Que fala tem o poder de efetivamente intervir no processo científico de produção do conhecimento, de interpretação e de veiculação do discurso jurídico e de suas práticas?¹⁵ Questões que aludem diretamente ao escopo do debate instigado por saberes filosóficos não ocidentais, até então abnegados pelo eurocentrismo e que repercutem no exercício crítico de pensar os processos de libertação (e, notadamente, de identificar do que

¹⁵ Em alusão às questões suscitadas e debatidas por Grada Kilomba (2019, p. 30) no Capítulo 2 da obra “Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano: “Quem pode falar? Quem pode produzir conhecimento? E o conhecimento de quem é reconhecido como tal? [...] o que acontece quando nós falamos no centro?”.

carece ao jurista libertar-se) à luz da crítica à epistemologia jurídica moderna.

4.1 DA CRÍTICA AO PENSAMENTO JURÍDICO TRADICIONAL À ELABORAÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA CONTRADOGMÁTICA EM WARAT: PARA LIBERTAR-SE DA CONCEPÇÃO HEGEMÔNICA DE CIÊNCIA E DO CARÁTER POLÍTICO-IDEOLÓGICO DO DISCURSO

A Teoria Crítica do Direito, desenvolvida pelo jurista e filósofo argentino, radicado no Brasil, Luís Alberto Warat, estabelece um diálogo crítico fundamental no âmbito da epistemologia jurídica moderna. A vinda do referido autor ao Brasil, em 1977, repercute substancialmente nos rumos da Ciência Jurídica Tradicional, fundamentalmente positivista, dogmática e, até então, predominantemente, influenciada pelo paradigma kelseniano.

Nesse aspecto, o saber dogmático hegemônico e a suposta neutralidade na qual se embasa são alvos de consistentes críticas realizadas por Warat em relação à estrutura que compõe o imaginário gnosiológico do jurista, ao caráter político-ideológico do discurso jurídico e à necessidade de uma epistemologia jurídica outra, oposta ao dogmatismo e denunciadora de seu caráter mítico e de dominação.

4.1.1 Conhecimento, mito, discurso e poder na Ciência Jurídica

No âmbito da epistemologia crítica das ciências sociais e da semiologia do poder e em alusão à dimensão ideológica das verdades produzidas e emanadas da Ciência Jurídica, Luis Alberto Warat (1995, p. 340) aprofunda uma leitura ideológica do discurso jurídico, visando a elucidar de que modo esses discursos produzem efeitos na sociedade. Para tanto, sustenta que “[...] os critérios epistemológicos do cientificismo são ideológicos, à medida que, em nome da unidade e da objetividade, apagam as relações necessárias entre a teorias e o conjunto de determinações sociais que as marcam discursivamente” (WARAT, 1995, p. 340).

Dessa forma, elucidando as deficiências do positivismo e da crença mítica na pureza metodológica da teoria do Direito que o sustenta, Warat (1995, p. 247-248) advoga que o discurso jurídico é constituído por uma dimensão política, envolvendo “[...]”

formas de conexões que não se apoiam exclusivamente em caracteres lógicos ou valores estruturais, mas que se baseiam no senso comum teórico dos juristas e nas condições materiais da vida social” (WARAT, 1995, p. 247-248). Aduz que por meio do imaginário gnosiológico dos juristas, emerge “[...] uma gramática de produção, circulação e reconhecimento dos discursos do direito” (p. 75) que determina os silenciamentos e interdições discursivas no âmbito da Ciência Jurídica moderna.

Daí se dizer que os juristas, no exercício de seu ofício, são intensamente influenciados por fenômenos extranormativos reguladores de seus atos decisórios e discursivos. Tais elementos exógenos que interferem na (re)produção de significações jurídicas advêm do imaginário dos operadores do Direito. São também responsáveis por determinar o campo de significados do que se traduzirá como real. Sobre o tema, alude-se às elucidativas considerações de Warat (1987, p. 13-14) ao afirmar:

Nas atividades cotidianas (teóricas, práticas e acadêmicas) os juristas encontram-se fortemente influenciados por uma constelação de representações, imagens, pré-conceitos, crenças, ficções, hábitos de censura enunciativa, metáforas estereótipos e normas éticas que governam e disciplinam anonimamente seus atos de decisão e enunciação [...]. Visões, fetiches, lembranças anedóticas, ideias dispersas, neutralizações que beiram as fronteiras das palavras antes que elas se tornem audíveis e visíveis, mas que regulam o discurso mostram alguns dos componentes chaves para aproximar-nos da ideia do ‘senso comum teórico dos juristas’. A expressão serve para chamar a atenção de que nas atividades efetuadas pelos diversos juristas de ofício existe também uma relação imaginária com as mesmas, que determina um campo de significado (um eco de representações e idéias) através do qual determina-se a aceitabilidade do real.

Trata-se, pois, de um convite a vislumbrar o Direito para além do “ser” e “dever-ser”, buscando elucidar o que estrutura e consolidar a doutrina jurídica tradicional na modernidade, tendo em vista a dinâmica ideológica que circunda o imaginário dos juristas. Nessa linha intelectual, identifica-se um campo de significações que delimita o alcance daquilo que se determinará como real aceitável, ocultando e interditando as fragilidades do positivismo jurídico e o que nele não se pretende revelar, ao mesmo tempo em que constrói e propaga verdades favoráveis à sua enunciação e circularidade como discurso hegemônico entre os operadores do Direito.

Nesse viés, o “[...] senso comum teórico dos juristas [pretende designar] [...] as condições implícitas de produção, circulação e consumo das verdades nas diferentes

práticas de enunciação e escritura do direito” (WARAT, 1995, p. 57). Evidencia-se que, por meio dessa conceituação, Warat confronta as bases do pensamento ocidental que concebe a realidade como um dado fático objetivamente observável, sem grandes dissensos interpretativos, ignorando a sua natureza conflitiva, dinâmica e polissêmica, assim como as vozes desconhecidas que constituem o processo de sua construção, estabelecimento e (re)produção.

O autor concebe a Ciência Jurídica a partir dos enunciados jurídicos anônimos que a estruturam e que dialogam entre si, estabelecendo de forma implícita a realidade jurídica dominante (WARAT, 1987, p. 58), opondo-se manifestamente aos pilares epistemológicos da doutrina jurídica tradicional e provocando uma insurgência epistêmica sobre a concepção de ciência, de verdade, de Direito e, sobretudo, acerca do objeto analítico da Ciência Jurídica.

Nesse aspecto, importa salientar que, ao elaborar sua proposta de compreensão pautada na intrínseca associação entre ciência do Direito e ideologia, Warat (1987, p. 59) demarca seu posicionamento epistemológico crítico sobre a ciência e, principalmente, sobre a negação e o ocultamento das dimensões políticas dos sistemas de enunciação. Isso porque, para o autor, o Direito consiste em um instrumento de controle social que produz significações com o fito de consolidar discursos concebidos como verdadeiros. Sobre o tema, assevera:

As significações não deixam de ser um instrumento de poder. Aceitando-se que o direito é uma técnica de controle social não podemos deixar de reconhecer que seu poder só pode manter-se estabelecendo-se certos hábitos de significação. Existe portanto um saber acumulado – difusamente presente nas redes dos sistemas institucionais – que é condição necessária para o exercício do controle jurídico da sociedade. Com isso estamos ressaltando as dimensões políticas dos sistemas de enunciação. Quanto esse sistema é autoritário então precisa solidificar artificialmente as relações sociais, modelando e centralizando a produção de sentido, deixando inelutável a marca do Estado, fábrica então de um sistema de sublimações semiológicas que servem para criar versões do mundo que nos abstraem da história (WARAT, 1987, p. 59).

O Direito exerce o controle sobre as significações, enquadra, enforma, modela e produz os sentidos, sem transparecer a artificialidade desse processo, traduzindo-os de modo imparcial e destituído de historicidade e, assim, legitimando subliminarmente sua permanência. Paralela e complementarmente, os operadores do Direito são os

responsáveis por (re)produzir “[...] uma linguagem eletrificada e invisível – o ‘senso comum teórico dos juristas’ no interior da linguagem do direito positivo, que vaga indefinidamente servindo ao poder” (WARAT, 1987, p. 59).

Nesse contexto, Warat (1987, p. 59) articula os conceitos de conhecimento, mito e poder desvelando os efeitos políticos e ideológicos do discurso jurídico. Demonstra que o que se veicula como ciência jurídica é antes um conjunto de costumes, imagens e crenças intelectualmente aceitos como verdadeiros para encobrir o aspecto político no processo de construção da verdade defendida, inviabilizando a compreensão de que “[...] a história das verdades jurídicas é inseparável (até o momento) da história da repressão burguesa”.

Em suma, o autor se opõe aos primados da doutrina jurídica tradicional, pautada no direito autônomo, autorreferencial e insuscetível de incorporar elementos extranormativos, para demonstrar que as normas jurídicas são fundamentalmente impregnadas por fenômenos sociais. Dessa forma, e levando em consideração o caráter mítico e político que a envolve, compreende

[...] a ciência jurídica, como discurso que determina um espaço de poder, e sempre obscura, repleta de segredos e silêncios, constitutiva de múltiplos efeitos mágicos e fortes mecanismos de ritualização, que contribuem para a ocultação e clausura das técnicas de manipulação social (WARAT, 1995, p. 57).

Enfatiza-se, na crítica direcionada pelo autor ao positivismo jurídico kelseniano, a formulação, em contrariedade ao princípio da pureza metódica preconizado por Kelsen do que denomina “princípio da heteronímia significativa”, para evidenciar a dimensão institucional, social, político e ideológica das significações jurídicas. Nessa linha intelectual, Warat, Rocha e Cittadino (1980, p. 146, grifo nosso) esclarecem:

Uma crítica coerente ao princípio da pureza metódica deve demonstrar que, ao contrário do afirmado por Kelsen, **as significações normativas são determinadas pelo conjunto de fenômenos sociais**. Daí, a necessidade de se formular um critério de sentido oposto ao kelseniano, que possa demonstrar que a significação jurídica é constituída por fatores extranormativos. Essa fórmula de significação alternativa basear-se-á em um princípio que propomos denominar ‘princípio da heteronímia significativa’, que salientará o caráter institucional, social, político e ideológico da produção dos sentidos jurídicos. Este princípio, no entanto, será insuficiente para analisar os discursos jurídicos se apenas considerar as suas condições

retóricas e persuasivas e não se inserir no âmbito de uma semiologia do poder que examine a influência material que possuem esses discursos na sociedade, já que **a significação jurídica está implicada na própria materialidade social: determina-a e, por sua vez, é por ela determinada.**

A Teoria Crítica do Direito que emerge do pensamento preconizado por Warat (WARAT; ROCHA; CITTADINO, 1980, p. 150) visa a desvelar as funções sociais ideológicas da Teoria do Direito tradicionalmente veiculada, lançando luzes às suas contradições, silenciamentos e ocultamentos e, assim, constituindo um contradiscurso que, alicerçado na semiologia do poder, considera que “[...] as linguagens jurídicas são logotécnicas, isto é, construídas a partir de certos centros decisórios da produção da significação” (WARAT; ROCHA; CITTADINO, 1980, p. 150).

Trata-se, pois, de um perfil disciplinar baseado em uma prática discursiva distinta daquela constituída pela teoria da linguagem-signo e que inaugura uma “teoria sociopolítica dos discursos”, compreendendo a significação, no contexto das representações simbólicas da sociedade, como exercício de controle discursivo e, sobretudo, como estratégia de poder. Nessa linha intelectual, Warat (1981, p. 83) entende

[...] o processo de significação como lugar de convergência de um sistema de significações socialmente legitimadas e de um processo social do qual participa enquanto discurso. Desta forma, a Semiologia proposta permitirá evadir-nos de uma história estereotipada e linear, colocando-nos em um lugar teórico, plurianalítico, onde se discute o papel das representações simbólicas da sociedade. A Semiologia do Poder propõe-se à difícil tarefa de construir um discurso de compreensão da realização poder saber [...]. As significações devem ser estudadas como produtoras de efeitos ideológicos de reconhecimento, como gramática organizadora de evocações repressivas e persuasivas e como estratégia mistificadora que oculta a questão dos mecanismos de produção exercício do poder (efeito de desconhecimento).

Sustenta que a linguagem é constituída a partir de decisões emanadas de instâncias relevantes de poder para a produção e circulação das significações jurídicas, como as escolas de Direito e, sucessivamente, o discurso docente, concebido como um poder de segundo grau, por caracterizar-se pelo exercício de controle dos discursos jurídicos dominantes. Nesse viés, afirma-se que

O discurso docente, como lugar de poder, estabelece os ‘topoi’ e as fórmulas tópicas, mediante as quais se constitui o imaginário teórico dos juristas, organizador de seus diferentes discursos. Encoberto pelo saber jurídico dominante, existe um pensamento tópico que permite aos juristas assumir as

principais categorias organizadoras do seu saber como coisas óbvias e não problemáticas. **Esse universo tópico latente, baseado em costumeiros pontos de vista, é que rouba aos juristas a possibilidade de compreender o papel jurídico nos jogos sociais não previstos no sistema tópico postulado. Eis a função das escolas de direito, que nos permite apontá-la como lugar logotécnico dominante** (WARAT; ROCHA; CITTADINO, 1980, p. 150, grifo nosso).

Sobressai da análise supracitada o caráter influente e determinante do discurso docente para a constituição do imaginário teórico dos juristas, selecionando e organizando os discursos jurídicos segundo os pontos de vista dominantes e, conseqüentemente, limitando a percepção do jurista acerca de elementos não contemplados pela doutrina hegemônica reproduzida, bem como sobre a dimensão político-ideológica que sustenta o conhecimento por ela disseminado.

Importa ressaltar que o discurso docente se manifesta por meio de fórmulas tópicas de ordem material (relacionadas com o conjunto de “topoi” materiais destinados a assegurar credibilidade ao discurso, como expressões e conceitos advindos do pensamento jurídico clássico) e formal (referentes ao domínio das regras técnicas que visam a assegurar a produção dos discursos jurídicos, por exemplo, os princípios gerais de processo no âmbito do Poder Judiciário), as quais, em consonância com Warat, Rocha e Cittadino (1980, p. 151-152), resultam na elaboração de um discurso jurídico fantasioso e alienante para os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que estes se tornam incapazes de uma apreensão crítica do conhecimento. Dessa forma, afirmam os autores que

Esta multiplicidade de aspectos tópicos permite a produção de um discurso jurídico fetichizado, que impede aos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem compreender as funções sociais das informações propostas e também as verdadeiras funções que a escola de direito cumpre para impedir a constituição de um lugar fora do poder (WARAT; ROCHA; CITTADINO, 1980, p. 152).

Aduzem, ainda, que as escolas de Direito, concebidas como instâncias de poder, de produção e veiculação das verdades jurídicas, consistem em “[...] escolas de inocência que nos colocam em uma relação fatal de alienação, caracterizada mais pelo que obriga a falar do que por aquilo que impede dizer” (WARAT; ROCHA; CITTADINO, 1980, p. 152).

Nessa conjuntura de reconhecimento de que as Instituições de Ensino Superior de Direito representam relevante lócus de poder na sociedade, consistindo instâncias de formulação e disseminação dos discursos jurídicos e de seus efeitos ideológicos, denota-se, como exercício subjacente a essa consciência crítica, a necessidade de estabelecer e consolidar estratégias e metodologias pedagógicas capazes de contribuir para a consolidação de uma compreensão sobre a Ciência Jurídica, baseada na Teoria Crítica do Direito e na Semiologia do Poder.

Alude-se à busca comprometida com o desvelamento dos processos de alienação nos discursos jurídicos dominantes no âmbito da educação superior e, concomitantemente, com a formulação de uma epistemologia outra, de um contradiscurso, que, diante dos efeitos político-ideológicos dos discursos jurídicos e dos processos sociais de legitimação das significações jurídicas se apresente como discurso dissidente crítico.

Discurso potencialmente apto a contribuir para a abertura do Direito a instâncias de significação advindas da sociedade civil e dos movimentos sociais (como o movimento negro), possibilitando que essas interfiram e permeiem o processo de produção da normatividade e do Direito e, conseqüentemente, consolidem uma racionalidade antirracista, fundamentalmente, influenciada pelos referenciais advindos da Bioética e da Afrocentricidade.

4.1.2 Por uma epistemologia contra-dogmática da complexidade

Guiadas pelas premissas advindas da Teoria Crítica do Direito e da compreensão assumida por Warat (1990, p. 75) acerca do fenômeno jurídico, evidenciam-se, dentre as categorias analíticas que demarcam o percurso epistemológico do autor e se relacionam entre si, as propostas de “carnavalização” do discurso jurídico, de “surrealismo jurídico” e, finalmente, de epistemologia jurídica da complexidade.

Inicialmente, ao conceber uma epistemologia jurídica carnavalizada, o autor objetiva, em última análise, contribuir para a construção de uma Ciência Jurídica aberta a todos e plural quanto aos sentidos da linguagem. Isso porque “[...] o carnaval é, originalmente, um espetáculo sem passarelas” (WARAT, 1990, p. 75), não havendo distinção entre atores e espectadores. Alude-se a uma perspectiva que entende a

linguagem e a interpretação como lugar de ambivalência e, nesse viés, a Ciência Jurídica também é resultado do antagonismo entre o dogmatismo tradicional e a teoria crítica, isto é, entre “doxa” e “episteme” ou, ainda, entre a razão e o desejo, tal qual a metáfora que dá nome à obra em que Warat enuncia tais premissas: a ciência do Direito (Dona Flor e seus dois maridos). Diante das verdades sacralizadas no âmbito da Ciência Jurídica, esclarece o autor que a ideia de carnavalizar o discurso jurídico consiste em uma proposta para

[...] deslocar uma herança, subverter o ideal de uma ciência rigorosa e objetiva, estabelecer o caráter imaginário das verdades e compreender que, através do ‘gênero’ científico, nunca poderá efetivar-se a crítica à sociedade e reconciliar-se o homem com seus desejos (WARAT, 1985, p. 136-137).

O rigor da objetividade científica, assim como a sacralidade das verdades e significações jurídicas impedem que o imaginário do jurista opere livre e criativamente no processo hermenêutico, limitando o conhecimento e as formas de conhecer na medida em que favorece uma normatividade estática, previsível e fundada em uma razão ideal. Ao apontar para o caráter imaginário das verdades, Warat (1985, p. 136-137) nos estimula a repensar as certezas jurídicas e a noção unívoca de verdade, ao mesmo tempo em que permite que se vislumbram a Ciência Jurídica e o ensino do Direito como espaço de construção coletiva e de possibilidades interpretativas e argumentativas.

Infere-se das reflexões prenunciadas pelo autor a emergência de um modelo de conhecimento e de ensino sensível às possibilidades da imaginação discente e, por sua natureza, comprometido com a construção de um mundo novo. Conhecimento é reino de (re)invenção, inventividade, espontaneidade e possibilidades. É também lugar de prazer, desejo, sedução.

Nesse cenário, a proposta pedagógica de carnavalizar a Ciência do Direito e o ensino jurídico permite o encaminhamento da linguagem e das significações para um lugar novo, lúdico, polifônico e não interdito, no qual a realidade idealizada cede lugar à fantasia, à utopia, ao desejo. Consiste em uma técnica por meio da qual se pretende perscrutar o desconhecido e conhecer o que há de oculto, imprevisível e lúdico nas verdades jurídicas. Assevera, portanto, que

[...] a carnavalização pode ser entendida como uma técnica de significação, de um lugar de fala que aproxima a compreensão às vivências; que constrói espelhos para decifrar – através de práticas comunitárias de significação um cotidiano encoberto por verdades, por uma razão ideal. Um cotidiano assim determinado fica impedido de descobrir a positividade do imprevisto, do fantástico, do mágico e do que não pode levar as marcas da coerência (WARAT, 2000, p. 147).

Pertinente é o registro de que a reflexão que principia a concepção carnavalizada do Direito se funda na mesma problemática do paradigma moderno, identificada por Edgar Morin (2007) em sua epistemologia da complexidade, cuja referência se faz por sua reconhecida influência na vertente epistemológica assumida por Warat (2000, p. 173) mediante aplicação ao fenômeno jurídico. Nesse aspecto, o autor identifica, na epistemologia da complexidade, a possibilidade do encontro dialógico entre os discursos da modernidade e os da transmodernidade, sugerindo ser esse o caminho para a democracia. Preleciona o autor:

Morin, através da percepção da complexidade do social, admite a incapacidade do homem para perceber a totalidade do real, a realidade somente se nos apresenta em partes; não existe uma verdade absoluta, mas muitas verdades que dialogam entre si, algumas coincidem, outras são incompatíveis. Ignorar essas partes do real, porque não servem para nossa ideia pronta e etiquetada do mundo, é não compreender a complexidade da sociedade e não compreender-se como parte dessa complexidade [...]. **A Epistemologia da complexidade, de Edgar Morin, detectou os mesmos problemas do paradigma da modernidade constatados pela epistemologia carnavalizada**, tanto que contrapõe razão fechada (logicismo e transcendentalismo característicos da modernidade) e razão aberta (sensibilidade e subjetivismo). [...] **A carnavalização propôs a intertextualidade dos discursos, relativizando o seu caráter dogmático. A carnavalização desde seu princípio foi uma proposta de quebra com o autoritarismo das verdades científicas, ela sempre foi um caminho para a democracia** (WARAT, 2000, p. 173, grifo nosso).

Cumprido destacar que a concepção de ciência que ampara tal reflexão se embasa em uma pedagogia que não se ancora em verdades absolutas e que vislumbra o caos e o conflito como campo de possibilidades para a emergência do pensamento indisciplinado constitutivo de novos saberes. Warat (2000, p. 17) apresenta a mediação como expressão jurídica extranormativa para uma teoria do conflito, definindo-a como procedimento indisciplinado de autoecocomposição assistida das relações conflituosas com o outro. Compreende a figura do mediador como a de um especialista em gente que, por meio de movimentos de sensibilidade, contribui para impulsionar nas pessoas que integram o conflito mecanismos interiores que lhes

permitam assumir um posicionamento ativo na gestão de seus problemas e na melhoria de sua qualidade de vida (WARAT, 2000, p. 6).

Trata-se de uma epistemologia contradogmática na qual a denominada mediação alternativa ou, ainda, a terapia do reencontro, baseia-se em pressupostos psicológicos e psicoterapêuticos. Os diferentes dialogam construtivamente e ressignificam suas diferenças, recorrendo à afetuosidade, ao amor e à sensibilidade em uma busca por autoconhecimento e alteridade. Nesse cenário, a sensibilidade e a mediação são identificadas por Warat como os dois grandes temas do Direito da virada do milênio (WARAT, 2000, p. 10; 17).

O autor adota o conceito de ecoautocomposição, sustentando que a técnica mediadora atua como prática educativa que viabiliza a constituição de subjetividades autônomas e contribui para a negociação e produção das diferenças entendidas como potencialidades. A mediação ressignifica as divergências e permite vislumbrar as diferenças como forma de melhorar a qualidade de vida das pessoas (WARAT, 2000, p. 7-8).

Do ponto de vista epistemológico, Warat (1995, p. 8) defende que o processo de produção de conhecimento contemple os conflitos, as diferenças, o relacionamento entre o sujeito e o objeto, a transdisciplinaridade, sugerindo um modelo epistêmico finalisticamente desafiador, porquanto comprometido com a uma intervenção transformadora sobre a vida. Para o autor:

Epistemologicamente, cada vez resulta mais estimulante uma maior flexibilidade, que tenha a introduzir o caos, as diferenças, a interação entre sujeito e objeto, o fragmentário em todas as disciplinas do conhecimento. Tudo muda com uma rapidez que se converte em um grande desafio epistemológico: **produzir um saber com capacidade para intervir e operar nessa vida de mudança permanentemente surpreendente**. Não podemos ficar ancorados em saberes que nos façam pensar sempre no passado. A verdade tem que ser conjugada no futuro dos verbos (WARAT, 1995, p. 8).

Alude-se ao modelo de conhecimento situado no paradigma da complexidade e concebido como “devir”. Sugere o autor que a noção de epistemologia jurídica, em tempos de racionalidade cibernética e de constantes inovações tecnológicas no campo das ciências, enseja um conhecimento em constante movimento e diálogo,

cuja função se apresente como política de qualidade de vida. Sobre o tema, cumpre remontar às elucidativas considerações de Warat (1995, p. 6, grifo nosso):

A epistemologia como uma política de qualidade de vida. Um lugar de reflexão, sobre como produzir um conhecimento para melhorar a qualidade de vida, que estimule e fortifique a convivência (com um saber destinado a aumentar a qualidade dos encontros com o outro) e nos ajude a salvarnos do strees. A ciência, a técnica que está vindo, mostram alguns lados sombrios. Em seu amparo se formaram enormes conglomerados “tecnoburocráticos”, que por uma parte dominam e achatam os problemas individuais e por outra geram irresponsabilidade (E. Morim) e falta de solidariedade. Duas coisas que levam a paulatina degradação ética. **Me resulta impossível pensar a epistemologia, em outros termos, sem elaborar uma política de civilização onde a solidariedade, os encontros afetivos, a ética, a cidadania, a qualidade geral de vida possam ser concebidas em conjunto como sentido (saberes) que realizam a vida.** Formas de conhecimento que permitem evitar “as cegueiras do pensamento mutilador” (Morim)’.

Compreender a epistemologia como política de qualidade de vida significa pensar o conhecimento não como um fim em si mesmo, mas tendo como objetivo contribuir para a sociabilidade e para os encontros com o outro, fortalecendo vínculos de solidariedade. Desse modo, a função da epistemologia, para Warat (1995, p. 6), “[...] passaria pelo imperativo de produzir um saber, um estilo de conhecimento que gere um diferente tipo de sujeito: um sujeito no outro, que garante a continuidade da ‘condição de investir’; me relaciono com o outro, logo existo”. Sobressai, em seu discurso, uma preocupação fundamentalmente ética sobre os modos de conhecer e, em especial, sobre a destinação do conhecimento que se almeja produzir.

A epistemologia deve ser refletida e elaborada como política civilizacional, compromissada com a solidariedade, com a ética, com o estímulo à afetuosidade, com a cidadania e, sobretudo, com o conhecimento que busca melhorar as condições de existência e de vida das pessoas. É esse o modelo de conhecer que se afigura indispensável, promissor e libertador para a sociedade, caminhando na convergência teórica de uma leitura ecológica do Direito e da não atribuição de limites à sua dimensão criativa na busca por alternativas de existência realizadoras. Trata-se de uma episteme pensada em termos éticos radicais e que viabiliza transformar criativamente a realidade concreta. Nessa perspectiva, Warat (1995, p. 9, grifo nosso) assevera:

A ética tem que ir levando-nos para uma epistemologia radical. Aqui falo de radical no sentido que lhe outorga Anthony Giddens: 'não ter medo de buscar soluções não convencionais para problemas convencionais'. Soluções que não nos levem para o lado sinistro do passado ou do futuro cibernético. O futuro tem flancos assustadores, porém o passado não foi de rosas. Houve muita indignidade nas visões passadas do mundo. **A dignidade tem que ser encontrada de um modo inédito, criativo ao extremo.**

Em consonância com o pensamento jurídico de Luis Alberto Warat (1995), o Direito não se encontra nas legislações, mas nos processos de subjetivação que recriam a realidade com a finalidade produzir novas condições de existência.

O Direito é um processo dinâmico e de constante transformação, caracterizado por sua dimensão revolucionária, criativa e utópica, viabilizadora da cidadania coletiva que se busca fora das regras e que permite atualizar a concepção de Estado de Direito e de Constituição comumente reproduzida.

Segundo essa ótica, seria possível compreender o constitucional a partir da enunciação estética da cidadania, afirmada como esperança na busca pelo novo como fuga da asfixia (monotonia, dominação, exclusão, o horror socialmente instalado). Nesse cenário, Warat (1993, p. 47-48, grifo nosso) apresenta sua compreensão do fenômeno jurídico lançando o que denomina provocações aos juristas acomodados:

Tentarei provocá-los propondo pensar o Direito como um processo de subjetivação (um complexo de retornos) que atua criando a realidade do Direito, atuando e atualizando virtualidades da realidade. [...] A demanda pelo novo como fuga ao sufocamento (monotonia, dominação, exclusão, o horror socialmente instalado). Seria o Direito como evolução revolucionária da cidadania, de uma cidadania coletiva caracterizada como uma subjetividade que produz novas condições de existência. Seria a lei fora das regras. [...] A Constituição do indizível (sonho de outros mundos possíveis) que tenta minar a gestão oportunista das leis. [...] Assim, afirmarei o constitucional em dois planos em permanente comunicação: a) o das regras (o que já foi dito) -b) o dos limites e vazamentos diante das regras aplicadas (a capacidade utópica de sonhar e provocar eventos antecipatórios) ou seja, a atualização utópica do 'Estado de Direito'. [...] Isso me leva a sustentar uma concepção da Constituição como subjetivação, que ainda não encontra expressão normativa, afirma-se esteticamente como esperança, como jogo poético com o limite. Eu vejo assim, porque entendo que o que há de novo no direito e na política só pode ser afirmado por meio da expressão poética. E não vejo por que não chamar de Constituição essa enunciação estética da cidadania.¹⁶

16 Texto original: "Trataré de provocarlos proponiendoles pensar al Derecho como proceso de subjetivación (un complejo de retornos) que actúa creando la realidad del Derecho, actuando y actualizando virtualidades de lo real. [...] Seria el Derecho como devenir revolucionario de la ciudadanía, de una ciudadanía colectiva caracterizada como subjetividad productora de nuevas condiciones de existencia. Seria el Derecho fuera de las normas. [...] Así, afirmaré lo constitucional en dos planos

Nessa trilha de compreensão, articula-se o lugar epistemológico representado pelo pensamento de Luis Alberto Warat (1993, p. 47-48) com a proposta de adoção da Bioética e da Afrocentricidade como aportes epistemológicos no âmbito da educação superior jurídica. Isso porque a proposta de uma epistemologia contra-dogmática, embasada no paradigma da complexidade em uma compreensão ecológica do Direito, na medida em que concebe a epistemologia em termos de política de qualidade de vida e apresenta uma perspectiva jurídica não limitada às leis, possibilita refletir e elaborar o discurso jurídico criativamente e (re)pensá-lo finalisticamente como um instrumento de transformação e de criação de novas e melhores condições de existência.

Nesse contexto, o comprometimento ético e valorativo que subjaz a epistemologia enunciada por Warat (1993, p. 47-48) fornece relevantes contribuições para o que se poderia denominar uma práxis educativa libertadora, ou seja, não reprodutora dos processos de exclusão e de dominação e, potencialmente, antirracista.

Além disso, a implementação da política de educação das relações étnico-raciais no âmbito dos cursos de Direito demanda uma ciência jurídica reinventada, dinâmica e aberta quanto às práticas comunitárias de significação. A ideia de carnavalização do discurso jurídico consiste em ferramenta propícia à compreensão das vivências e caminha de modo convergente com a concepção epistemológica concebida em termos de política civilizacional, compromissada com a solidariedade, com a ética, com o estímulo à afetuosidade, com a cidadania e, sobretudo, com o conhecimento que busca melhorar as condições de existência e de vida das pessoas. Essa matriz epistemológica, alinhada aos fundamentos advindos da Bioética e da Afrocentricidade, materializa o pensamento complexo que deve nortear a ciência jurídica, potencializando o lugar de inventividade e de alteridade que caracteriza o processo de produção do conhecimento jurídico.

en comunicación permanente: a) el de las reglas (lo ya dicho) -b) el de los límites y fugas frente a las reglas aplicadas (la capacidad utópica de soñar y provocar acontecimientos anticipadores) es decir, la actualización utópica del 'Estado de Derecho'. Lo que enuncia el Derecho a lo nuevo. Estoy hablando del deseo de alteración de la subjetividad como substancia constitucional dada en los acontecimientos. Esto me lleva a sostener un concepto de Constitución como subjetivación, que todavía no encuentra expresión normativa, se enuncia estéticamente como esperanza, como juego poético con el límite. Esto lo veo así, porque entiendo que lo nuevo en Derecho y política, sólo puede ser enunciado a través de la expresión poética. Y no veo por que no llamar de Constitución a esa enunciación estética de la ciudadanía" (WARAT, 1993, p. 47-48).

Alude-se a uma perspectiva educacional fundamentalmente transformadora e dissociada do discurso jurídico de abstração caracterizado pela “[...] fuga do mundo e de qualquer possibilidade de sentir os homens e seus vínculos” (WARAT, 2010, p. 49). Tal compreensão se orienta para a proposta, enunciada pelo professor Ricardo Goretti Santos, de uma “pedagogia da mediação”, compreendida como processo, técnica e exercício filosófico na relação com outro. Sobre o tema, cumpre explicitar as considerações do autor quanto a essas três dimensões da proposta pedagógica defendida:

Uma pedagogia da mediação, seja ela considerada como: i) processo (sequência desestruturada de atos transformadores, concatenados de forma lógica e coexistencial, no curso de sessões conjuntas e privadas presididas por um mediador, com vistas à construção de uma solução dialogada, autônoma e compartilhada para um dado conflito de interesses); ii) técnica (instrumentos utilizados pelo mediador para efeito de exploração aprofundada dos interesses em jogo, fortalecimento do diálogo entre as partes, restabelecimento da relação intersubjetiva entre os mediados, transformação e empoderamento dos atores protagonistas no conflito e construção de uma solução acordada para o conflito); ou **iii) filosofia (modo não violento de ser e agir no mundo, na relação com os indivíduos, pautado no exercício constante do diálogo e da responsabilidade pelo Outro)** (SANTOS, 2016, p. 302).

A compreensão filosófica da pedagogia da mediação repercute no horizonte desta tese, na medida em que busca fortalecer e estimular, dentro e fora dos estabelecimentos educacionais, um modo de ser e agir no mundo e nas relações intersubjetivas, o que se revela promissor e indispensável para a gestão dos conflitos éticos decorrentes das relações étnico-raciais e, sobretudo, para a apreensão dos desafios, dos limites e das possibilidades postos pela diversidade cultural no âmbito da educação superior.

Nesse sentido, viver e se relacionar à luz do pluralismo moral e da complexidade que caracteriza a sociedade contemporânea impõe a defesa de uma epistemologia jurídica que caminhe em direção à concretização da utopia, em alusão a uma Ciência do Direito e a um modelo de ensino jurídico que considere o conflito como potência para a emergência de métodos e técnicas plurais na gestão das controvérsias e das diferenças.

4.2 CONCEPÇÃO DIALÉTICA DO DIREITO E CRÍTICA AO ENSINO JURÍDICO EM ROBERTO LYRA FILHO (DA OPOSIÇÃO ENTRE DIREITO E LEGALIDADE À AFIRMAÇÃO DA MARGINALIDADE COMO ALTERNATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVAS CATEGORIAS JURÍDICAS): PARA LIBERTAR-SE DO POSITIVISMO JURÍDICO ACRÍTICO E DO DISTANCIAMENTO ENTRE O JURISTA E A REALIDADE SOCIAL

Remontando à importância da obra do jurista Roberto Lyra Filho (1980) para o ensino do Direito, Horácio Wanderlei Rodrigues (2008) apresenta a contribuição do autor como “diagnóstico proposta de cunho epistemológico” – na medida em que se volta para a análise crítica do objeto e do método de conhecimento no Direito – e também “político” – porquanto comprometida em compreender, mais que aspectos curriculares e didático-pedagógicos, a estrutura político-social-econômica que constitui o sistema educacional.

A proposta “marginal” identificada no pensamento de Lyra Filho (1980, p. 5) situa e demarca o posicionamento político-ideológico que emerge de seu trabalho, destituído de neutralidade científica e sempre direcionado a denunciar as amarras dos processos de opressão e dominação. Nos dizeres de Rodrigues (2008, p. 8-9):

Foi ele sempre um homem que lutou, em todos os momentos, pela democracia, pelo fim da opressão e da exploração. O seu diagnóstico-proposta para o ensino do Direito vincula-se à sua práxis – ultrapassa em muito os estreitos limites pedagógicos. Ela é uma nova forma de ver o Direito: como instrumento de libertação e de realização da justiça social. O seu diagnóstico-proposta é, antes de qualquer coisa, político.

No que concerne à crítica direcionada por Roberto Lyra Filho ao ensino do Direito, ressalta-se o equívoco de ordem estrutural identificado pelo autor na própria concepção do Direito, referente à sua apreensão tradicional como sinônimo de direito positivado, isto é, validado pelo Estado. Compreender o Estado como única fonte válida do Direito induz o jurista a entender o conteúdo do Direito de modo incorreto, bem como a reproduzir, na aplicação, tal incorreção. Para o autor:

[...] existe um equívoco generalizado e estrutural, na própria concepção do Direito que se ensina. Daí é que partem os problemas [...]. É preciso chegar à fonte e não às conseqüências. [...] temos que repensar o ensino jurídico, a partir de sua base: o que é Direito, para que se possa ensiná-lo? Noutras

palavras: **não é a reforma de currículos e programas que resolveria a questão. As alterações que se limitam aos corolários programáticos ou curriculares deixam intocado o núcleo e pressuposto errôneo.** Se principiarmos com a idéia redutora do Direito no chamado ordenamento jurídico – único, hermético, estatal – já teremos estabelecido, neste primeiro passo, o engano que vai gerar tudo o mais [...]. Dizer [...] que do Estado organizado emana todo direito válido [...] é de um ilogismo flagrante. Não se pode admitir como fonte de todo direito o que se pretende juridicamente formado (LYRA FILHO, 1980, p. 5, grifo nosso).

Evidencia-se nessa constatação a necessidade de aprofundar-se sobre a fonte da problemática jurídica, desafio que antecede qualquer proposição de alternativa voltada exclusivamente para o campo da reforma curricular, sob pena de tornar inócua a pretensão de uma educação jurídica crítica e libertadora, convertendo a compreensão do Direito à mera reprodução do direito positivo, evidenciando sua dimensão dogmática, calcada no ensino tradicional e, conseqüentemente, restringindo o seu objeto. Defende o autor:

[...] a) que o Direito é um fenômeno bem mais complexo do que se *postula*, ainda hoje, no debate sobre o seu estudo e ensino; b) que as condições, baseadas nessa camisa de força, desfiguram o Direito, não só em termos gerais, mas até na reta compreensão de cada um dos seus aspectos, sempre isolados, como se fossem compartimentos estanques [...]. A discussão da reforma didática há de assentar, portanto, na ‘re-visão’ do conjunto (LYRA FILHO, 1980, p. 14).

Roberto Lyra Filho (1980) advoga que a compreensão unívoca do Direito limita sua abordagem, inviabilizando a compreensão holística do fenômeno jurídico. Consigna, ainda, o caráter infrutífero de modificações curriculares em um contexto em que a perspectiva jurídica adotada se esgota na apreensão dogmática e compartimentalizada dos conteúdos. Nesse viés, aduz que o Direito:

[...] admite várias abordagens e o erro está em imaginar que o discurso, feito sobre uma delas, abrange o fenômeno em sua totalidade [...]. Assim, de nada serve acrescentar o estudo da Sociologia Jurídica, da Antropologia Jurídica ou da Economia ao currículo, se as disciplinas ‘dogmáticas’ permanecerem dogmáticas [...]. O ponto fraco é que o significante – direito – representa um entroncamento de significados, que designam a realidade complexa, dialética e global do fenômeno jurídico. [...]. Não basta reconhecer que vários aspectos do Direito existem; é preciso vê-los, no seu entrosamento, sendo esta a única maneira de identificar e esclarecer cada um deles, em especial. [...]. É preciso, portanto, manter em vista o direito em devir e sob todas as formas (LYRA FILHO, 1980, p. 8-9).

Conceber o Direito “em devir” e sob todas as formas implica, por um lado, denunciar a dimensão ideológica de sua associação como sinônimo de legalidade. Isso porque,

conforme sustenta o professor Roberto Lyra Filho (1999, p 84-85), o pensamento jurídico tradicional conduz à delimitação do fenômeno jurídico como norma estatal e subproduto das classes dominantes:

A grande inversão que se produz no pensamento jurídico tradicional é tomar as normas como Direito e, depois, definir o Direito pelas normas, limitando às normas do estado e da classe e grupos que o dominam. Ora, a doutrina que 'fecha' todo o fenômeno jurídico, enquanto simples norma da classe e grupos dominantes (ou mesmo de grupos dissidentes retrógrados do tipo de Tradição, Família e Propriedade, que é mais 'realista do que o rei'), subtrai toda dialética.

Por outro lado, entender o Direito "em devir" também significa elucidar, à luz da dialética social, o movimento histórico de constante transformação que se constitui como fundamento da abordagem do fenômeno jurídico de modo entrosado com a vida social, considerando, ainda, a potencialidade das contradições inerentes a esse processo. Nesse viés, afirma-se que:

Direito é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas (LYRA FILHO, 1999, p. 86).

Evidencia-se a necessidade de reconhecer o fenômeno jurídico "em processo" e que, nesse movimento fundamentalmente dialético de realização do Direito, a contradição se apresenta como inerente e indispensável para a concretização do Direito, sobretudo porque este é permeado pela dinâmica social e pelas tensões que dela emergem. Para Lyra Filho (1999, p. 82):

A contradição entre injustiça real das normas que apenas se dizem justas e a injustiça que nelas se encontra pertence ao processo, à dialética da realização do Direito, que é uma luta constante entre progressistas e reacionários, entre grupos e classes espoliados e oprimidos e grupos e classes espoliadores e opressor. Esta luta faz parte do Direito, porque o Direito não é uma 'coisa' fixa, parada, definitiva e eterna, mas um processo de libertação permanente. [...] o Direito não 'é'; ele 'vem a ser' [...].

Trata-se, portanto, de compreender a contradição como elemento constitutivo e como potência criativa para a busca da justiça real, preconizando a justiça social, tendo como último fim a libertação, porque, afinal, "Direito é o reino da libertação, cujos limites são determinados pela própria liberdade" (LYRA FILHO, 1999, p. 90).

Importa observar que o Direito é entendido por Roberto Lyra Filho como teoria e práxis, fundamentalmente relacionado com esse processo histórico e orientado pela abordagem filosófica por meio da qual os dados empíricos são reelaborados e direcionados a uma ontologia dialética do Direito. Vai além do que, segundo o marxismo ortodoxo, consistiria em compreendê-lo como parte da superestrutura, porque o Direito não se resume a “[...] simples veículo superestrutural de dominação” (LYRA FILHO, 1981, p. 28). Pelo contrário, vislumbra-se o Direito

[...] como teoria e práxis das possibilidades de concretização da Justiça Social, em sistemas de normas cuja intensidade coercitiva é particularmente acentuada. Ele está obviamente ligado à Política, no mais amplo sentido (não sectário, partidário), à práxis humana, à História e aos pólos do processo histórico. A abordagem filosófica refocaliza o que o material empírico-científico lhe traz ao moinho da razão histórica e dialética. Direito, então, assume o aspecto geral de setor da práxis social de maior força vinculante, que visa à Justiça através de normas, indicando procedimentos e órgãos mais nitidamente demarcados do que em outros tipos de regulamentação da conduta. Nesse ângulo é que o direito IX nos ajudaria a ver as contradições da pluralidade de ordenamentos, alguns dos quais flagrantemente injustos, pertencem à dialética do Direito mesmo, que não se reduz a nenhum dos seus aspectos, seja ele situado na ordem das legalidades estatais ou em quaisquer outras legalidades competitivas (LYRA FILHO, 1980, p. 26-27).

Ressalta-se que o Direito se apresenta como orientador da práxis humana progressista, a qual envolve:

[...] a) o aproveitamento das contradições dos sistemas normativos estabelecidos [...]; b) a criação de novos instrumentos *jurídicos* de intervenção, dentro da pluralidade de ordenamentos. E o produto final, como testa a história, sempre emana, enquanto veículo de avanço, das classes, grupos, povos e nações ascendentes que representam o futuro, porque neles o progresso está (LYRA FILHO, 1980, p. 27-18).

Nesse contexto, Roberto Lyra Filho adverte quanto à limitação de pensar o Direito de modo a omitir ou negar a sua dimensão praxica, bem como quanto à urgência de fundamentá-lo e delineá-lo à luz da pluralidade de ordenamentos e de legalidades, tendo em vista a potencialidade criativa e libertadora para opor-se aos processos de exclusão e opressão. Nas palavras de Lyra Filho (1980, p. 27-28):

O que mais urgentemente necessita ganhar o primeiro plano do Direito, em sua doutrina, fundada na práxis retamente analisada, é precisamente a discriminação, na pluralidade de ordenamentos e legalidades, do que nelas aponta, encaminha e dirige a criação duma sociedade nova, sem mais discriminações e privilégios, sem minorias favorecidas, minorias oprimidas e classes, ou povos e nações desamparados [...]. Não é óbvio que os currículos

e programas estão, de forma geral, muito longe de ensejar uma abordagem dinâmica, totalizadora e progressista do universo jurídico? Neles, o que adquire relevo é, sempre, o *Direito VI* ainda assim considerado como pleno, hermético e sem contradições; isto é, amputando-se o que, mesmo este possa ter de vitalidade nas contradições gritantes que se pretende negar.

O diagnóstico-proposta apresentado por Roberto Lyra Filho (1981, p. 9) à crise do Direito consiste na concepção que se tem veiculado do fenômeno jurídico reduzido ao viés tradicional, de caráter dogmático e positivista, impossibilitando qualquer pretensão de revitalização curricular ou programática porquanto insuscetível de viabilizar a transformação da realidade, isto é, de realizar o Direito, de concretizar a justiça real. Para o autor, pensar a reforma do ensino jurídico implica “[...] desobstruir canais para a maior participação dos setores progressistas da sociedade civil, num modelo sócio-político e, portanto, jurídico também, de alargamento das bases democráticas, no controle do poder” (LYRA FILHO, 1981, p. 9).

Destaca-se, portanto, que o enfrentamento da problemática que circunda o fenômeno jurídico pressupõe que a Ciência do Direito seja desvinculada do positivismo acrítico, do dogmatismo tradicional, da neutralidade e objetividade do conhecimento, a fim de que o Direito se apresente a partir de uma concepção potencialmente transformadora. Daí por que, para o autor, assim como a concepção de Direito precisa ser repensada, o ensino jurídico também necessita de reavaliação, devendo, para tanto, alicerçar-se

[...] numa revisão global, sociológica e filosófica do que é o Direito [...], em que tudo o mais é corolário, opção metodológica, apuro formal. Porém o ensino jurídico permanece bitolado, sob o impacto, de um lado, das rotinas ineficazes e da castração intelectual; e, de outro, enquanto proliferem ao lado das instituições oficiais ou para-oficiais, os estabelecimentos particulares, no acréscimo duma comercialização desbragada e cúpida. Entre conformismo e faturamento, o Direito define e se deforma. Nada se fará em reparo [...] se não repensarmos o Direito, para, antes de tudo, livrá-lo de teorias cerebrinas e tecnicismos despistadores. **É preciso começar encarando o Direito em função da práxis sócio-política atual, da luta pelo Direito [...] no sentido [...] da dialética de libertação do nosso tempo**, em seu perfil local. [...]. ‘Modernizar’ o mesmo veículo acrítico é contribuir para reforço da dominação (LYRA FILHO, 1981, p. 40-41).

Mais do que uma proposta de modernização do fenômeno, o pensamento de Roberto Lyra Filho desafia o Direito, compreendido a partir de sua dimensão praxica, a revolucionar suas estruturas (em vez de meramente propor reformá-las), ou seja, revolucionar a teoria jurídica dominante. Nesse sentido, a necessária revisão do fenômeno jurídico a que se refere o autor não advém da adoção de soluções

cosméticas isoladamente consideradas, como a alteração curricular, a modificação metodológica, a qualificação do corpo docente, a análise interdisciplinar do Direito, sobretudo por se tratarem de diagnósticos que, por não atacarem a causa real do esgotamento e da estagnação do Direito, se limitam a readequá-lo apenas exterior e aparentemente, consistindo em alternativas insuscetíveis de proporcionar transformação efetiva, isto é, alteração de sua fórmula e transmutação real, ou seja, modificação substancial de seu conteúdo e de suas bases.

Conceber o Direito como instrumento de libertação implica uma mudança paradigmática no âmbito da Ciência Jurídica e do ensino do Direito, visando a vinculá-lo historicamente à realidade concreta vigente, direcionando na busca pela justiça social efetiva. Para tanto, consoante esclarece Rodrigues (2008, p. 31-32):

[...] é preciso negar os paradigmas que têm se alternado, historicamente, como dominantes no pensamento jurídico. É necessário adotar um novo método que revele o fenômeno jurídico em sua totalidade e devir. É necessário encontrar uma forma de colocar o Direito a serviço da democracia a serviço da sociedade. A crítica histórica aos cursos de Direito no Brasil tem-se centrado exatamente na sua desvinculação da realidade social. É preciso enquadrá-lo nesta realidade, não para a sua estagnação, mas para a sua adequação à justiça social efetiva. É esta a proposta de Lyra Filho.

A abordagem dialética do Direito cunhada por Lyra Filho, influenciada tanto pela Escola de Frankfurt, quanto por Hegel e Marx, caracteriza-se, dentre outros aspectos, por situar o Direito no contexto das relações sociais e políticas, de modo a evidenciar as contradições existentes entre as leis e a Justiça, viabilizando consciência crítica com o fito de superá-las. Nesse sentido, advogando que a teoria dialética de Lyra Filho resgata a dignidade política do Direito, Marilena Chauí (1982, p. 29) aduz que

[...] a apreensão do Direito no campo das relações sociais e políticas entre classes, grupos e Estados diferentes permite melhor perceber as contradições entre as leis e a Justiça e abrir a consciência tanto quanto a prática para a superação dessas contradições. Isto significa abrir o Direito para a História e, nessa ação, para a política transformadora.

Sobressai da teoria dialética do Direito de Lyra Filho a desvinculação entre o Direito e a lei, o intrínseco relacionamento do fenômeno jurídico com a sociedade e a prevalência da justiça social efetiva no processo de realização do Direito. O Direito é, portanto, produto histórico dos processos de lutas sociais e das conquistas correlatas,

não se esgotando e nem se reduzindo às normas estatais, pelo contrário, abarcando o pluralismo jurídico e reconhecendo em sua complexidade a potencialidade para a transformação da realidade, para o alcance da justiça concreta. Nesse viés, enfatiza-se, nas palavras de Rodrigues (2008, p. 39), que

[...] a proposta de Lyra Filho rompe com o senso comum dos juristas, daí a sua marginalidade (e marginalização). Nela ele busca recuperar a dignidade política do Direito, como diz Chauí, afastando-o dos positivismos reducionistas e dos jusnaturalismos idealistas, para colocá-lo dentro da história e a serviço da sociedade.

Pertinente remontar à sistematização do pensamento de Roberto Lyra Filho sobre o ensino do Direito realizada pelo professor Horário Wanderley Rodrigues, o qual, além de caracterizar a proposta do autor, também elenca suas principais premissas, dentre as quais se destacam tanto a proposta de posicionar o Direito a serviço da democracia e da justiça social efetiva, quanto a relevância de discursos marginais capazes de solidificar perspectivas alternativas para a ampliação do horizonte jurídico, isto é, para a transformação e reestruturação do Direito segundo categorias contra-hegemônicas. Nesse sentido, Rodrigues (2008, p. 42-43, grifo nosso) assevera que:

[...] f) a proposta de Lyra Filho, mais do que uma proposta alternativa para a teoria e o ensino do Direito, é uma proposta política que busca colocar o **Direito a serviço da democracia e da justiça social efetiva**; g) dentro da atual estrutura é, pelo menos em parte, inviável a sua implantação integral. Mas ela é colocada por ele como uma *utopia* a ser atingida. E dentro das condições do ensino e da estrutura social vigentes, vê a preconização da mudança como o primeiro passo para a sua realização. **É alargando os horizontes, dentro do próprio sistema, propondo novas redes simbólicas a partir das quais se procure compreender e mudar o real, que se pode efetivamente mudá-lo, através de uma práxis transformadora**; h) toda práxis transformadora pressupõe uma nova simbologia como forma de tratar o real e uma utopia como meta a ser atingida. **Não se modifica a práxis jurídica dominante no ensino do Direito, se não se modifica o simbólico a ela correspondente.** Não se cria o novo a partir do vigente. As utopias são necessárias porque revolucionárias; i) **a marginalidade – como negação do instituído – pode ser a única forma eficaz de construção do novo.** Novas teias simbólicas e utopias não se constroem dentro do institucionalizado, dentro do senso comum teórico dos juristas; j) **quem sabe as perspectivas de mudança real, na atual estrutura do ensino do Direito no Brasil, passem, então, necessariamente pela construção de discursos marginais que, propiciando visões alternativas, permitam o seu repensar e a sua reestruturação a partir de novas categorias.** Talvez seja o momento de se ser *realista* e lutar pela concretização das utopias [...].

Estabelecidas tais premissas, destaca-se que a teoria dialética do Direito de Roberto Lyra Filho opera como relevante pressuposto e fundamento para a contextualização,

no âmbito do fenômeno jurídico, da reflexão epistemológica em que se funda esta tese, contribuindo para elucidar a pertinência para o Direito, concebido em sua dimensão praxica, de saberes emancipatórios provenientes da Bioética de Intervenção (fundada nos estudos sobre colonialidade) e da Afrocentricidade, seja para aproximar a Ciência do Direito e o ensino jurídico de gramáticas sociais marginalizadas, como aquelas referentes aos valores e à cultura afro-brasileira, situando no bojo das discussões jurídicas o atravessamento da política pública de educação das relações étnico-raciais, seja para evidenciar o distanciamento e as contradições entre a legislação de regência dessas políticas e o fim pretendido (a equidade racial como justiça efetiva).

O Direito, como instrumento de liberdade, demanda uma abordagem teórica condizente com a realização da justiça efetiva, atenta e aberta às normativas constituídas pelos movimentos sociais (para além da positivação). Nessa perspectiva, a proposta de realocização de narrativas marginais para o centro da análise converge com a concepção do Direito preconizada por Roberto Lyra Filho, na medida em que o Direito é definido como “[...] positivação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formulador dos princípios maiores da justiça social que nelas emergem” (RODRIGUES; GRUBBA, 2013; RODRIGUES, 2008, p. 41).

Ao mesmo tempo em que defende uma concepção dialética do direito permeada pela realidade social, o pensamento de Lyra Filho (1981) reconhece seu caráter utópico e a importância dessa utopia para a práxis transformadora almejada. Cumpre reforçar a advertência do autor quanto à insuficiência da proposta de uma reforma curricular pura e simples como alternativa para a transformação do ensino, da ciência e da teoria jurídica sob o viés contra-hegemônico e tendo como norte os processos de libertação. Isso porque o conteúdo antecede e influencia a forma, em alusão à concepção material de Direito, de modo que a almejada emancipação pressupõe a identificação dos valores historicamente consolidados pela sociedade para fins de definição dos critérios norteadores da teoria e da prática de juristas. Sobre o tema, elucidam Costa e Coelho (2017, p. 95):

Lyra Filho buscou desenvolver uma teoria capaz de contribuir para os processos de emancipação, defendendo que os juristas devem se contrapor à opressão praticada com base nas ideologias jurídicas tanto de direita quanto de esquerda [...]. A alternativa que ele propôs foi a adoção de uma perspectiva dialética capaz de identificar valores objetivos cristalizados no

processo histórico e adotar essas pautas valorativas (chamadas por Lyra de *direitos humanos*) como critérios objetivos de legitimidade, que deveriam guiar a teoria e a prática dos juristas. Lyra buscou um conceito material de direito que incluísse dentro de si o elemento de legitimidade, mas de legitimidade vinculada à mudança e não à fixidez.

Pensar a Ciência do Direito e o seu ensino na sociedade brasileira contemporânea, à luz de Roberto Lyra Filho e na convergência dialógica desta tese, implica lançar um olhar racializado sobre as relações sociais e, via de consequência, sobre o fenômeno jurídico, concebendo os direitos humanos para além da legalidade e identificando-os como pautas valorativas emergentes das lutas para sua efetivação – fruto de reivindicações advindas sobretudo de movimentos populares afrodiáspóricos – a equidade racial e a diversidade.

Nesse viés, a reflexão sobre a política de educação das relações étnico-raciais e sua aplicabilidade no âmbito dos cursos de Direito não se destina a constituir uma proposta pedagógica de formação meramente superficial com a implementação formal da legislação de regência, mas, pelo contrário, visa a confrontar as bases em que se estruturam os cursos e que influenciam tanto os discentes em formação, quanto os juristas operadores e reprodutores acríticos da concepção hegemônica de Direito tradicional. Direito esse predominantemente dogmático e alheio às narrativas e aos conhecimentos exógenos, insuscetíveis de contribuir para a transmutação do Direito e para o redirecionamento de sua concepção, do seu ensino e, notadamente, do seu *modus operandi* para a rota da diversidade e da equidade racial, de modo a reposicionar o Direito a serviço da democracia e da justiça social efetiva.

4.3 DIREITO COMO LIBERDADE EM JOSÉ GERALDO DE SOUSA JÚNIOR: PARA LIBERTAR-SE COLETIVAMENTE A PARTIR DAS RUAS, À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS E PARA UMA INTERVENÇÃO ÉTICO-POLÍTICA NO MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR JURÍDICA BRASILEIRA

A concepção jurídica enunciada por José Geraldo de Sousa Júnior emerge dos espaços públicos e alude diretamente ao movimento de ordem epistemológica e prática denominado “direito achado na rua”, o qual, inicialmente, se consolidou como projeto e, na medida em que se sucedeu o fortalecimento de seu processo de institucionalização, estabeleceu-se no âmbito da Educação a Distância por meio da

série de publicações homônimas.¹⁷ Constituiu-se como linha de pesquisa certificada na Plataforma Lattes de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da UnB e no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da UnB, além de se firmar como disciplina na Graduação e na Pós-Graduação em Direito na Faculdade de Direito da UnB.

Tal concepção advém do construto teórico e prático reverberado pelas pesquisas desenvolvidas, principalmente, por Roberto Lyra Filho, no âmbito da Universidade de Brasília, no contexto do movimento reconhecido como “Nova Escola Jurídica Brasileira”, que reuniu intelectuais para refletirem sobre os contornos e fundamentos do Direito. O objetivo era analisar os movimentos sociais e as experiências populares de criação do Direito com a finalidade de compreender os espaços políticos em que se constituem as práticas sociais enunciadoras de direitos, apreender a natureza jurídica do sujeito coletivo de direito, que, na condição de agente político, intervém na sociedade para promover transformação social e identificar as novas categorias jurídicas provenientes das práticas sociais criadoras do Direito. Nesse sentido, conforme esclarece Sousa Júnior (2017, p. 147),

O trabalho político e teórico de O Direito Achado na Rua consiste em compreender e refletir sobre a atuação jurídica dos novos movimentos sociais e, com base na análise das experiências populares de criação do direito: 1. Determinar o espaço político no qual se desenvolvem as práticas sociais que anunciam direitos, a partir mesmo de sua constituição extralegal, como por exemplo, os direitos humanos; 2. Definir a natureza jurídica do sujeito coletivo capaz de elaborar um projeto político de transformação social e elaborar a sua representação teórica como sujeito coletivo de direito; 3. Enquadrar os dados derivados destas práticas sociais criadoras de direitos e estabelecer novas categorias jurídicas para estruturar as relações solidárias de uma sociedade alternativa em que sejam superadas as condições de espoliação e de opressão entre as pessoas e na qual o direito possa realizar-se como um projeto de legítima organização social da liberdade.

¹⁷ Trata-se da série de publicações, denominada “O Direito achado na rua”, lançada originalmente em 1987, no âmbito da Universidade de Brasília (Unb) e, em especial, no projeto coordenado pelo Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP) e pelo Centro de Educação a Distância (Cead): Introdução Crítica ao Direito (Volume 1); Introdução Crítica ao Direito do Trabalho (Volume 2); Introdução Crítica ao Direito Agrário (Volume 3); Introdução Crítica ao Direito à Saúde (Volume 4); Introdução Crítica ao Direito das Mulheres (Volume 5); Introducción Crítica ao Derecho a la Salud (Volume 6); e introdução Crítica ao Direito e à Justiça de Transição na América Latina (Volume 7) (SOUSA JUNIOR, 2017, p. 146-147).

Alude-se ao compromisso político de o “direito achado na rua” para elucidar sua dimensão, fundamentalmente praxica e realizadora no mundo da vida, no dinamismo das demandas advindas do diálogo ativo com os movimentos sociais, estes compreendidos como sujeitos coletivos de direito e, por tal natureza, integrantes da disputa, que ocorre tanto no campo hermenêutico, quanto no campo da aplicação, pelo direito emancipatório. Trata-se da exigência de aproximação entre Direito e política e do distanciamento da visão estritamente legalista que distorce a compreensão do fenômeno jurídico na medida em que o afasta do movimento social.

Nesse aspecto, o “direito achado na rua” situa-se como relevante referência universitária dessa expressão jurídica de caráter dialógico e inclusiva dos movimentos sociais que se realiza interdisciplinarmente na apreensão complexa do Direito para além do legalismo e de modo atento a outros horizontes reflexivos, como a Sociologia e a Filosofia, e, interinstitucionalmente, no envolvimento da diversidade de agentes de cidadania e de atores políticos (acadêmicos, governamentais, não governamentais, nacionais e internacionais).

Salientando a pertinência da afirmação do movimento para os processos de luta pela consolidação democrática, José Geraldo de Sousa Júnior (2017, p. 148-149) esclarece sobre o caráter inesgotável e inacabado do projeto constitucional estabelecido em 1988 e adverte quanto à atualidade e essencialidade da não acomodação ante a ambiência de pluralidade, sobretudo para que o constitucionalismo democrático não se converta em formalismo inócuo.

Nesse contexto, a proposta de militância de o “direito achado na rua” contribui para o aprofundamento da reflexão sobre a legitimidade democrática, isto é, sobre a atuação da sociedade civil e dos setores organizados da sociedade para a confrontação da ordem estabelecida, para a luta por reconhecimento de suas condições de existência e, fundamentalmente, para reivindicar sua participação deliberativa mediante a inclusão e a centralidade de suas pautas no sistema político. Daí decorre a importância de se “[...] compreender as novas condições sociais, como a emergência de movimentos sociais, de novos conflitos, de novos sujeitos de direitos, e do pluralismo jurídico que instauram e reclamam reconhecimento” (SOUSA JÚNIOR, 2017, 151-152).

Ressalta-se, portanto, que o “direito achado na rua” viabiliza que se mantenha viva e pulsante a participação social, além de se mostrar fundamental para, por meio do estímulo à atuação dos movimentos sociais e de outros atores coletivos de direitos, assegurar que a interpretação e a aplicação dos direitos fundamentais se materializem em consonância com o ideário revolucionário que caracterizou o período de redemocratização no Brasil. Nesse cenário, pensar um “constitucionalismo achado na rua” implica entender o sentido e o alcance da esfera pública “rua” e de seus atores para dimensionar suas reivindicações por direitos no plano do debate jurídico-político.

A rua representa os espaços públicos nos quais se vislumbra o campo de possibilidades criativas para o Direito em seu potencial transformador. É “[...] onde se dá a formação de sociabilidades reinventadas que permitem abrir a consciência de novos sujeitos para uma cultura de cidadania e de participação democrática” (COSTA; SOUSA, 2009, p. 17). Remete ao empenho de deslocar o Direito do lócus de clausura e de intangibilidade, do oficialismo, do tecnicismo, da neutralidade, do legalismo, para apresentá-lo acessível, legitimando o seu exercício no protagonismo de movimentos que emergem da rua, não apenas para aproximá-lo da sociedade, mas, sobretudo, para, por meio dela e de suas reivindicações, reconhecer as bases para sua criação.

Para tanto, ao jurista incumbe, como habilidade, o exercício da subjetividade para a interpretação criativa e imaginária do Direito, isto é, para que se torne possível promover a mediação necessária entre o ser humano e o mundo da vida que enfrenta, tendo como fim último a justiça social, a igualdade material. Destaca-se, nesse ponto, a “[...] mediação humanística entre visão de mundo e consciência social” (SOUSA JÚNIOR, 2017, p. 154) que se mostra indispensável ao debate público por viabilizar a prática da alteridade – do exercício de se colocar à disposição de compreender a realidade social sob a perspectiva do outro – e, conseqüentemente, por possibilitar a emergência de um discurso jurídico sensível e apto a dialogicamente considerar os aspectos culturais, políticos e sociológicos da realidade opressora que busca transformar.

Nesse cenário, remonta-se ao Direito cujas fontes (lei, doutrina e jurisprudência) caminham pelas ruas (SOUSA JUNIOR, 2017, p. 154-155) e que se dispõe a desbravar a complexidade do mundo social, não vislumbrando a norma como

obstáculo para tal empreitada, tampouco a aproximação entre o jurídico, o ético e o político.

O projeto emancipatório que sobressai de o “direito achado na rua” é constituído pelo protagonismo humanista e, em especial, pelos processos de luta que caracterizam e orientam a abordagem dos direitos humanos, entendidos como

[...] um programa que dá conteúdo ao protagonismo humanista, conquanto orienta projetos de vida e percursos emancipatórios que levam à formulação de projetos de sociedade, para instaurar espaços recriados pelas lutas sociais por dignidade (SOUSA JÚNIOR, 2017, p. 155).

Destaca-se que os Direitos Humanos operam como importantes vetores pois são eles “[...] que vão configurar a legitimidade distintiva do que é emancipatório e do que não é [...] na ação dos movimentos, das organizações e dos grupos sociais que recorrem a normatividades e a estratégias reguladoras para ‘levar as suas lutas por diante’” (SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 129).

Nessa linha intelectual, a perspectiva dos direitos humanos e, notadamente, a teoria geral dos direitos humanos emancipatórios, manifesta, em seu conteúdo, o fundamento para a concretização dos princípios que norteiam o “[...] direito achado na rua” (SOUSA JÚNIOR, 2017, p. 155) embasando a concepção de direito na qual se funda, qual seja, o Direito como “[...] enunciação dos princípios de uma legítima organização social da liberdade” (p. 155). O Direito que se realiza histórica e coletivamente e que se dirige ao objetivo da libertação dos oprimidos, daqueles sujeitos sociais cuja condição de alienação opera como óbice à emancipação, na medida em que os “[...] impedem de exercitar a capacidade de transformar seus destinos e de conduzir a sua própria experiência a direção de novos espaços de emancipação” (SOUSA JÚNIOR, 2017, p. 155).

Preconiza-se a liberdade como objetivo e finalidade, como princípio e fim da ação do jurista que, consciente de sua função social e do compromisso firmado com a sua realização, opera, segundo a mediação humanística entre sua visão de mundo e a consciência social, com sensibilidade às reivindicações e aos clamores que nascem dos espaços públicos invisibilizados.

Daí por que refletir sobre a implementação da política pública de educação das relações étnico-raciais no âmbito dos cursos de Direito tem como premissa a adoção dessa perspectiva jurídica, imiscuída na realidade social, que não ignora ou constrange a aproximação com a dimensão política e que, relacionando-se intrinsecamente com os sujeitos coletivos de direito, destina-se à libertação dos oprimidos. Trata-se da adoção de um posicionamento crítico e concreto sobre o mundo direcionado a conceber os movimentos sociais como sujeitos coletivos de direitos cujas experiências se revelam indispensáveis para o processo criativo do fenômeno jurídico.

A constituição de uma práxis libertadora, no âmbito dos cursos de Direito, propicia ao enfrentamento do racismo estrutural, concretiza-se na abordagem de o “direito achado na rua” seja porque parte da proposta de implementação de uma política pública erigida pelo clamor da sociedade civil e, em especial, do movimento negro, seja por convergir com seus fundamentos, concebendo a liberdade como tarefa, como exercício, “[...] que se realiza na História porque não nos libertamos isoladamente, mas em conjunto” (SOUSA JÚNIOR, 2017, p. 156).

Alude-se a uma política pública, embasada em direitos positivados constitucionalmente, que deriva do histórico de lutas e de ampla participação política de atores sociais na esfera pública, sensibilizando para a necessidade de ações concretas no Sistema de Educação destinadas à equidade, à descolonização do saber, à visibilização das condições desiguais de existência no espaço educacional. Nesse contexto, “[...] o movimento negro, entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história” (GOMES, 2017, p. 28) é o sujeito coletivo que protagoniza as demandas por direito que emergem da rua. Pertinente, portanto, é o registro de Alexandre Bernardino Costa e José Geraldo de Sousa Júnior (2009, p. 18), quando elucidam que:

A rua aí é, evidentemente, uma metáfora do espaço público, do lugar do acontecimento, do protesto, da formação de novas sociabilidades e do estabelecimento de reconhecimentos recíprocos na ação autônoma da cidadania [...] o espaço de vivência que, ao ser reivindicado para a vida humana, ‘transforma a multidão de solitários urbanos em povo’.

Ressalta-se, portanto, que a obra de José Geraldo de Sousa Junior (2009, p. 18) expressa a vivacidade e continuidade do projeto cujas bases foram erigidas por Roberto Lyra Filho, introduzindo elementos de concretude no diálogo do Direito com os movimentos sociais por ele iniciados e, assim, reverberando a permanência e atualidade do seu legado.

Afirmar e materializar o Direito como legítima expressão da liberdade, na esteira do que defende o autor, consiste em concebê-lo como processo histórico de libertação, advindo do clamor e das lutas das ruas cuja concretude é alcançada, por meio dos Direitos Humanos, como “[...] enunciação dos princípios de uma legítima organização social da liberdade” (COSTA; SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 19).

Nesse viés, a implementação da política pública de educação das relações étnico-raciais no âmbito da Educação Superior Jurídica encontra amparo, materialidade e força para sua concretização no escopo do movimento “direito achado na rua”. Afinal, é, justamente, das ruas que nasce o clamor por igualdade de condições e de oportunidades, pelo reconhecimento das diferenças, pela valorização da diversidade étnico-racial, pela construção de uma ambiência democrática protagonizada pela pluralidade no cenário da Educação (o que será objeto de abordagem específica no Capítulo 6).

Ademais, o relacionamento das bases do movimento “direito achado na rua” com o objeto analítico desta tese também se vislumbra na sua dimensão dialógica e solidária, expressa no processo de construção de identidades comuns com base nos vínculos de alteridade. Sobre esse tema, em referência à contribuição de Warat, José Geraldo de Sousa Junior (2009, p. 131-132), ao dissertar sobre a libertação como projeto de vida, esclarece a inadequação e insuficiência da concepção normativista do Direito para a efetivação de direitos, aludindo a uma perspectiva segundo a qual “[...] o constituir-se sujeito não derive de uma conversão estruturante e normalizadora como a que o Direito moderno logrou representar, mas resulte de uma convivência capaz de atribuir dignidade e sentido à vida, numa comunidade de não excluídos”.

Salienta-se que a alteridade permite a apreensão da normatividade advinda do diálogo conflitivo com o outro (e não da norma jurídica positivada), categoria analítica de

relevo, inclusive, para aproximar a concepção jurídica em análise da filosofia da libertação latino-americana a partir do conceito “pluralismo jurídico comunitário-participativo”, proposto por Wolkmer e desenvolvido por José Carlos Moreira da Silva Filho (1998). Tal compreensão também se revelará frutífera para a aproximação dos fundamentos da Bioética e da Afrocentricidade.

Acresce-se a tal fundamento o fato de que o processo de libertação no qual se insere a problemática desta tese – libertação do racismo estrutural na Educação Superior – também se direciona à reflexão crítica sobre os padrões do conhecimento científico pretensamente universal, neutro e verdadeiro, que dissocia teoria e prática, isolando seu objeto e o distanciando das demais formas de conhecimento, corroborando, assim, seu direto relacionamento com a concepção jurídica epistemológica ora em análise.

Registre-se que o relevo da atuação acadêmica de José Geraldo de Sousa Júnior também encontra sedimento no exercício profissional desenvolvido pelo referido autor na Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), questão que se atrela à discussão desta tese e, em especial, ao debate referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para aos Cursos de Direito, instituídas pela Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2018 – cujo delineamento será retomado em subseção própria situada no Capítulo 6 deste estudo.

Isso ocorre sobretudo porque suas disposições são, direta ou indiretamente, produto de valores emancipatórios que restaram historicamente consolidados a partir do movimento que estruturou o projeto de reforma do ensino jurídico, posto em questionamento na década de 1990, e, que, ao longo dos anos, se converteram em exigências no âmbito da Educação Superior, principalmente por meio do processo de credenciamento, autorização, reconhecimento e avaliação dos cursos de Direito.

Sinaliza-se, nesse sentido, a continuidade do movimento crítico que emergiu em 1994, com a Portaria n.º 1886, com a permanência de elementos norteadores do currículo e com a orientação de projetos pedagógicos no horizonte dos direitos humanos, sem, contudo, deixar de reconhecer os retrocessos decorrentes. Nesse viés, sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, por meio do Parecer CNE/CES n.º 635/2018, aprovado em 4 de outubro de 2016, José

Geraldo de Sousa Junior (2021, n.p, grifo nosso) assevera:

[...] conquanto os sinais já lançados exibam tremendos retrocessos epistemológicos, pedagógicos e políticos, com movimentos de clara intervenção (até aqui contidos, com as salvaguardas constitucionais, pelo Supremo Tribunal Federal, em face a ataques à autonomia das universidades e à liberdade de ensinar), e também em operações hostis à vocação crítica e livre da educação em geral (leis de mordças, escola sem partido), que já feriram gravemente a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no tocante a fundamentos como flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e redução dos elementos reflexivos do manejo pedagógico, **é certo que na Revisão (Parecer n. 635/2018), apreende-se um vínculo não rompido como o movimento crítico e plural instaurado em 1994, com a Portaria n. 1886, conferido em 2004, com a Resolução n.9, guardando fidelidade a esses elementos estruturantes de uma orientação curricular, ainda que acessíveis a indicações de mais detida qualificação.**

Portanto, aprofundar-se na ambiência em que se sucedeu a reforma do ensino jurídico de 1994 se torna indispensável para o avanço das reflexões, a fim de remontar a questões paradigmáticas que impactaram substancialmente a Educação Superior Jurídica, provocando a abertura do ensino jurídico às instâncias políticas e sociais e atribuindo não apenas ao jurista, mas também às instituições responsáveis por sua formação o compromisso social com a efetivação dos direitos humanos, de modo subjacente à atuação acadêmica e profissional.

Dessa forma, importa remontar ao panorama sistematizado por José Geraldo de Sousa Junior (2002) (2006) para a compreensão da historicidade que subjaz o estabelecimento do eixo designado à formação prática dos juristas no bojo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Jurídico, instituídas pela Portaria n.º 1.886, de 1994, resultado de profícuos debates, estudos, pesquisas, seminários fomentados pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em conjunto com outros atores sociais, por exemplo, a Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico, constituída pelo Ministério da Educação, os dirigentes dos cursos de Direito e seus respectivos Centros Acadêmicos, todos visando à reforma do ensino jurídico no Brasil e, para tanto, questionando não apenas a concepção de Direito hegemônica, mas também sua função, sua orientação, seu modo de produzir conhecimento.

Foi no início da década de 1990 que o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) assumiu o importante papel de, por meio da Comissão de Ensino Jurídico, composta por Silvino Joaquim Lopes Neto, José Geraldo de Sousa Júnior e

Paulo Luiz Neto Lobo, elaborar pertinentes diagnósticos sobre os cursos de Direito do país, incitando reflexões cujos avanços deram ensejo, em 1992, à obra “OAB Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas”.

Nessa publicação, foram identificadas as problemáticas que constituíam a conjuntura do ensino jurídico no Brasil, bem como os desafios e as perspectivas ao seu enfrentamento. Em, 1993, com a publicação da obra “OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação”, restou consignada a estratégia metodológica e de esquematização da temática possibilitando a proposição de meios para a implementação de um sistema de avaliação e de classificação dos cursos de Direito do país. Nos dizeres de Sousa Junior (2006, p. 2), o trabalho empreendido pela Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) mostrou-se hábil para

[...] afastar o jurista das determinações das ideologias, quebrar a aparente unidade ou homogeneidade da visão de mundo constitutiva de um pensamento jurídico hegemônico produzido por essas ideologias e romper [...] com a estrutura do modo abstrato de pensar o direito, inapto para captar a complexidade e as mutações das realidades sociais e políticas.

Buscou-se, com a proposição de reforma do ensino jurídico e com o estabelecimento de critérios avaliativos para os cursos de Direito, estimular reflexões sobre a formação acadêmica e profissional do jurista, a fim de que esta não se limitasse ao pensamento jurídico hegemônico e se tornasse apta a, por meio das práticas sociais, contemplar outras perspectivas acerca do real e do instituído. A reformulação curricular institucionalizada pela Portaria n.º 1.886/94 representou uma revolução sobre a concepção de Direito, sobre a função social assumida por ele e, conseqüentemente, sobre o compromisso finalístico do jurista.

Nessa perspectiva, conforme elucidativas considerações da professora Gilsilene Passon P. Francischetto (2019, p. 46) sobre o tema, a referida normativa promoveu inovações significativas em relação às normas curriculares que a precederam, na medida em que, “[...] além de estabelecer o conteúdo mínimo do curso, fixa as diretrizes para o desenvolvimento de outras atividades importantes para a formação do discente”.

Assim, dentre as novidades introduzidas pela legislação em análise, salienta-se que ela: ampliou a carga horária mínima e máxima de atividades dos cursos de Direito (art. 1º), reconhecendo que o ensino dos conteúdos jurídicos, por sua complexidade e extensão, demanda tempo a fim de esses conteúdos possam ser constituídos por trabalhos qualificadamente; estabeleceu a interligação das atividades de ensino, pesquisa e extensão (art. 3º), com a intenção de viabilizar uma formação fundamental, sociopolítica, técnico-jurídica e prática; instituiu a obrigatoriedade de destinação de cinco a dez por cento da carga horária total para as atividades complementares (art. 4º), sob a forma da pesquisa, da extensão de seminários, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e, inclusive, disciplinas não ofertadas no currículo pleno, enfatizando a importância do conhecimento produzido dentro e também fora da sala de aula; definiu o conteúdo mínimo dos cursos de Direito (art. 6º), diferenciando no currículo as disciplinas denominadas “fundamentais” – Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética, geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado) – das “profissionalizantes” – Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional – sem deixar de reconhecer a possibilidade de inclusão no currículo pleno de outras matérias e de novos direitos em observância à interdisciplinaridade (parágrafo único do art. 6º); e previu a realização de atividades de “estágio de prática jurídica” supervisionado (art. 10º), por meio de Instituição de Ensino Superior, em caráter obrigatório e como componente do currículo pleno, a ser desenvolvido sob a orientação do Núcleo de Prática Jurídica, autorizada, ainda, a complementação de outras atividades práticas mediante convênios com entidades públicas ou privadas voltados à assistência jurídica (FRANCISCHETTO, 2019, p. 36-50).

Enfatizando a contribuição dos estudos realizados pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para o avanço dessa reflexão, José Geraldo de Sousa Junior (2006, p. 4) aponta para as categorias enunciadas, pela Comissão de Ensino Jurídico, como demandas provenientes da apreciação acurada da concretude das práticas sociais e que se constituíram como alicerces para a identificação das ações destinadas, em última análise, à reforma do ensino jurídico, dentre as quais, o estabelecimento de parâmetros avaliativos para os cursos de Direito. São elas:

[...] 1) demandas sociais; 2) demandas de novos sujeitos; 3) demandas tecnológicas; 4) demandas éticas; 5) demandas técnicas; 6) demandas de especialização; 7) demandas de novas formas organizativas do exercício profissional; 8) demandas de efetivação do acesso à justiça; 9) demandas de fundamentação científica e de atualização dos paradigmas (SOUSA JÚNIOR, 2006, p. 4).

A operacionalização de tais demandas pela Comissão de Ensino Jurídico da (OAB) também repercutiu no âmbito do Ministério da Educação (MEC) com a criação da Comissão de Especialistas de Ensino do Direito responsáveis pelos estudos e pela discussão relativa aos instrumentos de avaliação denominados “Levantamento das Condições de Oferta dos Cursos” e “Exame Nacional de Cursos”. Nesse contexto, a mencionada comissão especializada elaborou o documento “Descrição da Área de Direito”, o qual, traduzindo as demandas supracitadas, elencou indicadores a serem observados para fins de adequação dos cursos existentes, bem como para a avaliação dos pedidos de reconhecimento dos cursos já autorizados e dos pedidos de autorização de eventuais novos cursos (SOUSA JÚNIOR, 2006, p. 4).

Ainda no que concerne aos indicadores que estruturavam a avaliação dos cursos de Direito do país, cumpre registrar que foram resultado de um intenso processo participativo de consulta, o que permitiu legitimá-los no âmbito acadêmico e profissional como critérios de qualificação para os projetos pedagógicos de curso, os quais, dada a relevância para a abordagem, importa descrevê-los:

[...] a) padrão mínimo de qualidade, principalmente para os cursos noturnos; b) integração permanente do ensino com a pesquisa e a extensão; c) interdisciplinariedade; d) acervo bibliográfico atualizado mínimo; e) instalações adequadas para a prática jurídica; f) maior dedicação e qualificação do corpo docente, para as atividades de pesquisa e de orientação das monografias finais; g) disponibilidade para áreas de concentração e especialização; h) desenvolvimento de intercâmbios. (SOUSA JÚNIOR, 2006, p. 4).

Destaca-se que tais indicadores permaneceram como elementos norteadores para a avaliação dos cursos de Direito sob a vigência da Resolução n.º 9 de 2004 do Conselho Nacional de Educação, a qual trouxe, como importante endosso da normativa anterior e, em especial, da dimensão epistemológica que a sustenta, em seu art. 5º e respectivos incisos, a determinação de que os conteúdos e as atividades contemplados pelo Projeto Político-Pedagógico e pela Organização Curricular, no âmbito dos cursos de Direito, devem observar os três eixos de formação: o eixo de

Formação Fundamental, cujo objetivo consiste em “[...] integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber [...]”, o eixo de Formação Profissional, que compreende “[...] além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação [...] dos diversos ramos do Direito, [...] contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais [...]” e, finalmente, o eixo de Formação Prática, que “[...] objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares”.

Extraí-se das diretrizes instituídas para os cursos de Direito pela Resolução n.º 9 de 2004, do Conselho Nacional de Educação, o comprometimento das instituições de ensino com a interdisciplinaridade, em uma concepção jurídica que não se esgota no dogmatismo e se encaminha, para além dele, rumo à integração da universidade com a sociedade considerando as correlações do Direito com as dimensões social, econômica, política e cultural e, notadamente, com o aprimoramento conceitual do eixo designado à formação prática jurídica mediante associação da teoria à prática no processo de formação do jurista.

Dessa forma, corroborando o legado do movimento crítico sobre o ensino jurídico, potencializado na década de 1990, convém mencionar, ainda, que a Lei n.º 10.861/2004 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), prevendo a avaliação dos cursos de Direito a partir das instituições, dos cursos e dos estudantes.

Em seu art. 3º, III, a referida legislação estabelece, como exigência a ser observada pelos cursos superiores, a condicionante da responsabilidade social “[...] considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural”. Ademais, dispõe, no art. 5º, que a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) – em substituição ao Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), instituído pela legislação anterior (Lei n.º 9.121/95, regulamentada pelo Decreto n.º 2.026/96).

O Enade passa, então, a avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos contidos nas diretrizes curriculares do curso, suas habilidades e competências (art. 5º, §1º da Lei n.º 10.861/2004), vislumbrando-se, a partir dele e, especificamente da sua regulamentação (Portaria Inep n.º 125/2006), importante indicativo de que os fundamentos que embasavam as normativas regulamentadoras para os cursos de Direito no ano de 2004 refletem, em alguma medida, o ideário em que se articulou o movimento crítico pró-reforma da década de 1990, qual seja, o fato de delinarem como referência o seguinte perfil profissional do graduando em Direito:

Art. 5º. A prova do ENADE 2006, no componente específico da área de Direito, tomará como referência o seguinte perfil do profissional: Assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da Justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2006).

Para Sousa Junior (2006, p.11), o aludido dispositivo legal (art 5.º da Portaria Inep n.º 125/2006) remete a elementos que estimulam o estudante ao desenvolvimento de competências e de habilidades “[...] não somente cognitivas, mas igualmente, atitudinais e afetivas, sem o que não poderá ele dar-se conta das alterações paradigmáticas que movem continuamente o seu horizonte de referências sociais e epistemológicas”. Por essa razão eventual revisão empregada com a finalidade de suprimir valores que restaram historicamente sedimentados e epistemologicamente alinhados com a insurgência que se motivou e desenvolveu no Brasil no início da década de 1990 e que, assim, ressignificou o ensino jurídico no país, implica retrocesso quanto ao marco regulatório no campo da Educação Superior Jurídica.

Nessa linha intelectual, impõe-se reconhecer que, assim como a Portaria n.º 1.886 de 1994 – precursora na instituição de diretrizes amparadas pelos ditames constitucionais – para a regulação dos cursos de Direito representou um passo significativo para a reformulação político-ideológica, metodológica e epistemológica dos cursos de Direito no Brasil, as legislações que a sucederam – e, especialmente, a Resolução n.º 9 de 2004 e, mais recentemente, a Resolução n.º 5 de 2018, ambas editadas pelo Conselho Nacional de Educação – também devem ser analisadas na

trilha dos avanços e retrocessos em relação à mencionada normativa paradigma.

A consciência sobre o processo histórico de articulação e consolidação das primeiras diretrizes direcionadas aos cursos de Direito, instituídas pela Portaria n.º 1.886 de 1994, permeado e motivado pelo intento de rompimento com a herança autoritária que o precedeu, bem como pelo estímulo à formação cidadã, pluralista, inclusiva, democrática e, fundamentalmente, atrelada às práticas sociais, revela-se profícua para incitar o debate sobre a desconstrução das marcas indelévels deixadas pelo colonialismo na história da educação jurídica brasileira. Sobre o tema, refletindo sobre alterações substanciais promovidas pela Portaria n.º 1.886/94 na Educação Superior Jurídica, Gilsilene Passon P. Francischetto (2019, p. 51) esclarece que

[...] com a Portaria n.º 1.886 houve, de fato, um passo importante na longa caminhada rumo a melhoria dos cursos de direito no Brasil. É preciso reconhecer que a base de construção dos cursos jurídicos no Brasil foi resultado da herança forte trazida pela metodologia da universidade de Coimbra. **Mesmo que no momento de criação dos cursos já tinha ocorrido a independência, de fato, nos mantivemos ligados e sob as mesmas bases coloniais.** Tal postura reflete as marcas que foram deixadas pelo colonialismo no Brasil e, em especial, seu produto que é a colonialidade. [...] **mesmo com o fim do colonialismo continuamos convivendo com marcas profundas que foram deixadas quanto ao modo de ser e de viver (não sendo diferente com as faculdades de direito).**

A autora sugere a persistência de traços de colonialidade nos modos de ser e viver – aos quais se acrescenta conhecer e produzir – das faculdades de Direito, cujo rompimento perpassa tanto a consciência crítica do histórico para o desenvolvimento de uma nova racionalidade de enfrentamento a tal herança, quanto a apreensão analítica dos marcos regulatórios que se sucederam para avaliação de possíveis avanços e retrocessos para os cursos de Direito.

Sustenta, ainda, que “Para a desconstrução desses traços de colonialidade no que diz respeito aos cursos jurídicos é preciso uma nova racionalidade envolvendo as instituições, professores e alunos” (FRANCISCHETTO, 2019, p. 52), da mesma forma que as diretrizes curriculares instituídas pela Resolução n.º 9/2004 e, posteriormente, pela Resolução n.º 5/2018 introduzem contribuições hábeis a promover a mitigação dos efeitos da colonialidade no âmbito da Educação Superior Jurídica.

O fortalecimento e a permanência da racionalidade enunciada pelo movimento que encorajou a reforma do ensino jurídico, ao mesmo tempo em que remonta ao caráter atemporal e inesgotável da contribuição de Roberto Lyra Filho, de Jose Geraldo de Sousa Júnior e do legado deixado pelo movimento “direito achado na rua”, também incita a retomada da efervescência crítica que caracterizou o período de seu apogeu e que converteu em exigência, dentre outras questões, a orientação dos projetos político-pedagógicos das Instituições de Ensino Superior no norte dos Direitos Humanos.

Nesse sentido, opera como convite à reflexão sobre os marcos regulatórios da Educação Jurídica à luz da articulação entre teoria e prática, da constituição de práticas voltadas à efetivação de direitos, do diálogo interativo entre as instituições de ensino, os atores que diretamente a fomentam (docentes e discentes) e a sociedade, nela abrangida a potência criativa e criadora dos movimentos sociais.

A problematização sobre o ensino jurídico e os cursos de Direito sugere novos contornos e enfoques no sentido de confrontar as bases estabelecidas para a implementação de um modelo educacional inclusivo, pluralista e, fundamentalmente, cidadão com a Educação estagnadora, bancária e conformista, cujo padrão de conhecimento científico, alicerçado na modernidade e na herança colonial, consiste naquele pretensamente universal, neutro, segregador da teoria e prática, isolado em seus fundamentos, desarticulado de outros conhecimentos e distante das gramáticas sociais.

Nesse contexto, mostra-se atual o diagnóstico traçado há pouco mais de dez anos por Alexandre Bernardino Costa e José Geraldo de Sousa Júnior sobre a característica do conhecimento científico sobre o Direito produzido na universidade, o qual ainda se funda na neutralidade como forma de legitimar o posicionamento conservador sobre a normatividade e as relações sociais. Aduzem os autores que

É importante perceber que a fundamentação teórica da (re)produção do conhecimento jurídico ainda se sustenta na neutralidade, que possibilita à ciência do Direito uma justificativa para a tomada de posição pelo conservadorismo [...] .Salvo honrosas exceções, a ciência do Direito tem-se instituído e desenvolvido, gerando efeitos perversos na prática jurídica cotidiana, que se esconde atrás de alegada neutralidade para

implementar uma visão de mundo conservadora sobre a normatividade e as relações sociais (COSTA; SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 23, grifo nosso)

A neutralidade e o conservadorismo no contexto da ciência jurídica se justificam pela conveniência da desassociação entre o Direito e as dimensões ética e política. Tal separação revela-se “[...] conveniente a uma conjuntura de localização e de isolamento do poder político numa determinada instituição – o Estado – e de fetichização de seu instrumento privilegiado de intervenção – o direito positivo estatal” (SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 250).

Ainda sobre o padrão de conhecimento científico da modernidade, convém mencionar a advertência de Alexandre Bernardino Costa e José Geraldo de Sousa (2009, p. 21-21), quanto ao seu caráter limitador da realidade, universalista e descomprometido com as relações de poder e com os valores morais vigentes na sociedade (ética). Nesse cenário, os autores identificam, como alicerces do conhecimento científico moderno, a separação entre pesquisador e objeto pesquisado, a compartimentalização dos saberes, a produção de verdades pretensamente universais, o distanciamento da prática cotidiana, a objetividade e neutralidade.

Asseveram, sob tais premissas, que “Os saberes isolados, sem diálogo com o senso comum e sem valoração, passam a ser os discursos verdadeiros sobre a realidade, conseqüentemente, objeto de disputa política, pois a fala autorizada da verdade é detentora de poder político” (COSTA; SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 22). Sinalizam, nesse sentido, para a existência de um regime de autorização discursiva cuja validade do discurso é aferida com base no exercício do poder político, conduzindo à reflexão sobre as vozes dialogantes e a importância da defesa do pluralismo jurídico.

Nesse panorama, defende-se a retomada dos fundamentos que alicerçam a concepção epistemológica que dissocia Direito de norma jurídica, ainda que reconhecendo que, por meio dessa concepção, ele possa se manifestar. Remonta-se à análise jurídica que se compromete com as relações sociais e que, conseqüentemente, não ignora as relações de poder e os valores morais vigentes na sociedade (ética): aqueles fundamentais para a percepção e o enfrentamento das desigualdades existentes e estes últimos essenciais para fundamentação da ética da prática jurídica.

Alude-se ao Direito como um vir a ser que se constroi coletivamente, opera em constante movimento e se reinventa criativamente em consonância com o processo histórico e rumo ao exercício da libertação dos oprimidos. Trata-se de vertente que, manifestamente, opõe-se à opressão, constituindo-se como insurgência em prol da realização da justiça social.

Nesse caso, o Direito cujo nascedouro é o clamor dos vulnerabilizados, pela mediação dos Direitos Humanos – identificados como “[...] vetor dialético do processo de conscientização histórica [e] síntese jurídica e critério de avaliação das emergências de normatividade” (SOUSA JUNIOR, 2009, p. 128) –, concretiza-se na enunciação dos princípios de uma legítima organização social da liberdade, traduzindo-se em relevante substrato analítico para, à luz da abordagem da complexidade, promover a articulação de saberes provenientes de outras áreas do conhecimento (como a Bioética Latino-Americana e a Afrocentricidade) com a Educação Superior Jurídica, bem como para fundamentar a aplicabilidade dessa área como referenciais epistemológicos, potencialmente hábeis para contribuir para a implementação da Política da Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Direito.

Dessa forma, preciso enfatizar que o resgate dos fundamentos da literatura jurídica denominada marginal e radical constitui exercício pertinente ao contexto contemporâneo, sobretudo ante os retrocessos alavancados pelo conservadorismo político-científico que, sob a escusa da racionalidade cognitivo-instrumental, tende a promover o afastamento jurídico da fundamentação ética e política indispensável ao exercício e à efetividade dos Direitos Humanos.

5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA PRÁXIS LIBERTADORA PARA OS CURSOS DE DIREITO SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Enfatiza-se, no relacionamento entre os fundamentos da Bioética de Intervenção e da Afrocentricidade, a emergência de epistemologias críticas potencialmente hábeis a concretamente contribuírem para a libertação dos processos de dominação.

Na trilha do que aponta Boaventura de Sousa Santos, ao elucidar as denominadas “epistemologias do Sul” – “[...] conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as conduções de um diálogo horizontal entre conhecimento” (SANTOS; MENESES, 2009, 7) – , evidencia-se, na perspectiva decolonial, a emergência dessas epistemologias fundamentalmente críticas, contra-hegemônicas. Portanto, esses saberes emancipatórios são produzidos a partir do reconhecimento da diversidade étnico-racial e da sua influência nos projetos educativos de valorização cultural e histórica da população afro-brasileira.

Desse modo, complementarmente à abordagem jurídica delineada no Capítulo 4 desta tese e à luz do movimento histórico-social que também constitui a análise da Educação, compreendida segundo os reflexos da influência do modo de produção capitalista, propõe-se elucidar a concepção educacional que alicerça esta pesquisa, a qual se orienta tanto pela concepção dialética da Educação adotada por Paulo Freire e sistematizada por Moacir Gadotti em “Pedagogia da práxis”, quanto pela perspectiva pedagógica decolonial, amparada pela análise crítica, inspirada pelos estudos sobre colonialidade, desenvolvidos especialmente por Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Enrique Dussel.

Esses autores assumem a libertação tanto como fundamento analítico (categoria estruturante), quanto como caminho para o alcance da finalidade pretendida, qual seja, a implementação da política pública de Educação das relações étnico-raciais no bojo da Educação Superior Jurídica mediante a constituição da denominada “pedagogia da práxis” libertadora.

5.1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA DIMENSÃO DE PODER (RAÇA COMO CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO SOCIAL): BASES PARA UMA PRÁXIS ANTIRRACISTA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR JURÍDICA

O racismo no Brasil possui uma configuração estrutural, na medida em que se manifesta como normalidade e opera tanto como ideologia, quanto como prática de naturalização da desigualdade, não se restringindo, portanto, a uma decorrência do mal funcionamento das instituições (racismo institucional) (ALMEIDA, 2018; NONAKA; SANTOS; ZUFFO; CRUZ, 2019).

No processo de construção das identidades étnico-raciais no Brasil, a exclusão representa um elemento constitutivo e estrutural das relações sociais. “A exclusão, entre nós, é uma estrutura profunda de ordem psíquica, cognitiva, ontológica e não meramente socioeconômica” (SEGATO, 2006, p. 81), de modo que, para além da dominação de classe, não há como perder de vista que a escravização de negros no país resultou em condicionantes à ordem democrática. Nesse sentido, ao delinear sobre o cenário de desigualdade e exclusão que demarca a sociedade brasileira, Rita Laura Segato (2006, p. 81) afirma:

As relações sociais próprias da escravidão constituíram-se em matriz de convivência no Brasil, transformaram-se em ‘costume’, numa forma de normalidade. Na sociedade brasileira pós-escravocrata, a suspensão da ordem jurídica que garantia a exclusão na lei foi substituída por uma caução ideológica, o racismo, que passou a ser norma não-jurídica a garantir a permanência da exclusão das pessoas negras.

Ao analisar as razões pelas quais a política pública de cotas raciais resultou em reações contrárias no cenário brasileiro, a referida antropóloga aponta como uma delas o fato de que o racismo é um elemento constitutivo desta sociedade e, mais do que isso, sua manutenção e reprodução se mostram fundamentais para as elites, inclusive, para as elites intelectuais, possibilitando identificar as universidades como o centro gravitacional de reprodução e justificação da estrutura racista e desigual. Nas palavras da autora:

Os mecanismos de expurgo voltados para o próprio interior da sociedade nacional e vitimando particularmente os negros são cruciais para a reprodução do modo de ser e a autopercepção das elites, incluindo a nós mesmos, a elite do saber. Os que excluem e os excluídos não formamos

continentes apartados sem conexão. Muito pelo contrário, fazemos parte de uma economia única que diz respeito tanto à ordem material como à ordem psíquica da sociedade nacional. O expurgo de um outro racialmente marcado como inferior é o gesto no qual se assenta e do qual depende a identidade mesma do sujeito pós-escravista branco. Esse gesto reproduz, nas profundezas do psiquismo historicamente formado, a subjetividade da elite, que afirma o ser como ser-mais frente ao menos-ser dos excluídos, necessitando destes. Nessa economia canibalística, alterar a relação desigual das partes ameaça não somente a posição mas também a identidade mesma do sujeito de elite, ao tocar sua relação hierárquica de mais-ser em relação a outros que são-menos, geralmente marcados racialmente. A universidade, pelo seu prestígio singular entre todas as instituições, é o centro de gravidade dessa estrutura histórica, a usina onde reproduzimos, representamos e justificamos os seus fluxos (SEGATO, 2006, p. 82).

Salienta-se que a economia de poder que sedimenta o racismo no seio social é fomentada pela produção e reprodução, no âmbito das instituições de ensino, dos discursos, das teorias e das epistemologias que lhe dão suporte, consolidando a existência de relações étnico-raciais embasadas em vínculos de desigualdade e de opressão (e não de alteridade).

Advém desse cenário a importância de se promover análises que, visando a compreender o processo histórico e político de dominação que contribuiu para a internalização do não dito racista no cotidiano educacional, partam das premissas de que a raça opera como instrumento de poder manifestado como critério de classificação e hierarquização social da população. Do mesmo modo, as relações étnico-raciais no Brasil têm se estabelecido sob tensão, isto é, conflituosamente e sem estabilidade, desmistificando o discurso da democracia racial, o qual se constitui como relevante fator de invisibilização e silenciamento dos conflitos raciais existentes.

A propagação do discurso da democracia racial robustece o racismo que constitui estrutura social, na medida em que veicula a coexistência harmônica e resignada das diferenças de raça, ocultando os tensionamentos e as desigualdades silenciadas pelo trato cordial.

Além disso, as diversas formas de manifestação das desigualdades raciais na sociedade brasileira são agravadas por mecanismos de invisibilização e desconsideração do debate sobre a questão racial, bem como pela inconsciência e, até mesmo, pelo fechar de olhos sobre o cenário no qual a modificação da ordem

implica alteração da estrutura que sustenta as elites dominantes.

Nesse aspecto, cumpre destacar, assim como Lelia Gonzalez (2020), o caráter sofisticado do racismo latino-americano e sua função de instrumento ideológico para a manutenção das condições de alienação e de dominação. Ratifica a autora que “O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento” (GONZALEZ, 2020, p. 119).

Nesse viés, o esvaziamento da discussão racial, promovido pela negação do racismo velado e incutido na estrutura, bem como pelo ocultamento de sua dimensão ideológica, opera como estratégia de contenção a quaisquer formas de resistências. Isso ocorre sobretudo porque, como lembra Krada Kilomba (2019, p. 226), “[...] o racismo cotidiano tem sido intensamente negado em nossa sociedade e aquelas/es que o experimentam são constantemente lembradas/os de não nomeá-lo, mantê-lo quieto, como um segredo [...]”, sob pena de rompimento com o trato de cordialidade que flexibiliza a rigidez de determinadas fronteiras àqueles que, por razões diversas, se resignam ante a permanência do “status quo”.

Munanga Kabengele (2010, p. 3) assevera que “As diferenças percebidas entre ‘nós’ e os ‘outros’ constituem o ponto de partida para a formação de diversos tipos de preconceitos, de práticas de discriminação e de construção das ideologias delas decorrentes”. Tal assertiva revela-se fundamental para incitar a reflexão sobre a gama de preconceitos decorrente de motivações variadas, fundamentada na classe social, na religião, no gênero, na idade, na cultura, sobretudo em uma sociedade plural e diversificada como a brasileira.

Adverte o autor para o fato de que “[...] os preconceitos são universais, pois não existe sociedade sem preconceito e não há preconceito sem sociedade. Nem por isso devemos naturalizar os preconceitos, pois são fenômenos culturais produzidos pela sociedade na qual eles têm uma certa função” (KABENGELE, 2010, p. 6).

Por conseguinte, as discriminações ocorrem quando o tratamento desigual se concretiza por meio de ações, isto é, “[...] quando a igualdade de tratamento é negada a uma pessoa ou grupos de pessoas em razão de sua origem econômica, sexual, religiosa, étnica, racial, linguística, nacional, etc. diferente da origem do discriminador” (KABENGELE, 2010, p. 8).

Nesse cenário, evidencia-se que as discriminações raciais são corolário de ações e de construções sociais, uma vez que, “No racismo, corpos *negros* são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão *‘fora do lugar’* e, por essa razão, corpos que não podem pertencer” (KILOMBA, 2019, p. 56).

Tais construções decorrem da intolerância, da limitação de pensar as diferenças como adversidades conflitivas inconciliáveis, ao invés de compreendê-las como fagulhas criativas. Desse modo, constroem-se barreiras existenciais e atitudinais para a sociabilidade embasada na alteridade, ou seja, no intento de mergulhar no outro que se desconhece e de, assim, predispor-se a compreendê-lo a ponto de reconhecer como exigência coletiva que a igualdade deve se efetivar como materialidade para todos (e não apenas para alguns). Consoante afirma Kagenbele (2010, p. 6-7),

[...] o fechamento radical em torno de ‘nós’ leva à intolerância e aos mecanismos de discriminação que degeneram em desigualdades e conflitos sociais. Daí a importância e a urgência de outro modelo de educação que enfatize a convivência pacífica e igualitária das diferenças numa sociedade plural como a nossa, onde gêneros, ‘raças’, etnias, classes, religiões, sexos, etc. se tocam cotidianamente no mesmo espaço geográfico. Por isso, o conceito de educação e de uma pedagogia multicultural está invadindo com muita força o vocabulário dos educadores no século XXI.

O debate multicultural no campo educacional se revela pertinente para que se promova a desconstrução teórica e prática das desigualdades étnico-raciais existentes, revelando-se propício para a formulação de questionamentos sobre a naturalização de lugares de mundo – como permitidos a alguns e negados a outros. É relevante também a reflexão sobre os discursos que disseminam a discriminação, por meio da assunção acrítica de preconceitos raciais e, via reflexa, pela busca por ocultar ou legitimar ações de cunho racista no cotidiano, nos olhares, nos gestos, na sutil perversidade do não dito que se manifesta, inclusive, dentro das instituições de ensino.

Nesse contexto, dentre os desafios que se apresentam para a educação, destaca-se o de viabilizar acesso universal sem desconsiderar as diferenças étnico-raciais no processo educacional, sobretudo porque “[...] a educação atravessa uma série de tensões em torno da ideia de que o acesso às instituições de ensino é um direito social de todas as pessoas e, ao mesmo tempo, o respeito às diferenças exige a diversidade de narrativas, de lógicas e epistemologias no currículo” (NOGUEIRA, 2012, p. 62). O campo educacional é, portanto, lugar propício para o enfrentamento e a ressignificação dos conflitos étnico-raciais, mediante a promoção da equidade das perspectivas culturais e da interculturalidade.

Ao descrever o desafio da Educação na sociedade brasileira, o professor Renato Nogueira (2012, p. 63) sugere que este se traduza no “[...] esforço de escapar da concepção abstrata de igualdade, do currículo universal que se alicerçava no mérito e na neutralidade tendo como fiador a visão monocultural das sociedades ocidentais”. Desse modo, o autor manifesta o seu posicionamento crítico quanto às narrativas monoculturais e veiculadoras de saberes pretensamente hegemônicos e universais, apresentando como proposta de insurgência “[...] um exercício filosófico para denegrir a educação” (NOGUEIRA, 2012, p. 63).

Nessa linha intelectual, sustenta que “A monorracionalidade exige um comportamento, uma lógica e protocolos que podem ser subsumidos a um esquema padrão de homogeneização. Denegrir a educação pode trazer justamente a assunção da heterogeneidade como elemento positivo” (NOGUEIRA, 2012, p. 70). Tal proposição merece relevo porquanto inspirada nos trabalhos de autores cujas narrativas guardam pertinência e conformidade com a perspectiva epistemológica afrocêntrica, delineada no Capítulo 3 desta tese.

Nogueira (2012, p. 63-64) aponta para a pluriversalidade da filosofia africana – em oposição à universalidade advogada por vertentes filosóficas predominantemente europeias e estadunidenses – para destacar como “sul” do seu trabalho a proposta do “[...] enegrecimento acerca da diferença entre pessoas monorracionais e polirracionais [cuja premissa indispensável consiste na] diversidade epistêmica como subsídio para a educação”.

Sua proposição se embasa no que denomina “filosofia afroperspectivista”, vertente comprometida com a oposição ao racismo epistêmico, que consiste no “[...] exercício filosófico protagonizado por pessoas com pertencimentos marcados principalmente pela afrodiáspora” (NOGUEIRA, 2012, p. 65)

Insurgindo-se contra a colonialidade e o conseqüente epistemicídio caracterizado pela invalidação de epistemes subalternizadas, como a afrocentrada, como lugar filosófico e epistemológico, o autor se dispõe a ressignificar filosoficamente o conceito da palavra “denegrir”, cuja significação literal remete ao ato de enegrecer, isto é, de tornar-se negro. No entanto, para além da literalidade dessa concepção, sugere, com base na mitologia egípcia e nas contribuições filosóficas de Clyde Ford, que a definição de “denegrir” aluda à ideia de regeneração, de modo que o tornar-se negro se apresente como sinônimo de revitalizar a existência.

Nesse viés, uma educação que se pretenda pluriversal e antirracista deve fundamentar-se no exercício filosófico de denegrir o pensamento e o território epistêmico, isto é, de revitalizar as relações de poder político e social com vistas ao desmantelamento das redes de dominação, de invisibilização, de opressão alicerçadas no etnocentrismo. Sobre a questão, elucida Nogueira (2012, p. 69):

Em termos mais precisos, se trata de amplificar a capacidade criativa e regeneradora como método. Ou seja, não se trata de dividir e divorciar os elementos, mas, compreendê-los de modo articulado, policêntrico, dentro de um polidiálogo, uma efetiva pluriversalidade. Denegrir é pluriversalizar as abordagens, revitalizando e regenerando as redes de relacionamentos políticos, econômicos, etnicorraciais, de gênero, exercícios de sexualidade etc. Denegrir indica um processo de dissolução das modalidades de dominação e subalternização baseadas em critérios etnicorraciais, geográficos, de gênero, na orientação sexual ou exercícios de sexualidade, etc. Portanto, denegrir tem como alvo o abandono das disputas e controles dos bens materiais e imateriais, visando uma cooperação e construção compartilhada dos poderes.

Busca-se, em última análise, pluriversalizar as narrativas em defesa da diversidade epistêmica, a fim de que se torne possível o diálogo cooperativo, a compreensão das diferenças como pontes para a equidade, o que se mostra imperativo no contexto educacional, principalmente, após a alteração do art. 26-A da Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – promovida pela Lei n.º 10.639/2003 (que dispõe sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) e pela Lei

n.º 11.645/2008 (que, complementando a legislação anterior, dispõe sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena), bem como, após a edição da Resolução CNE/CES n.º 5/2018 (que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, estabelecendo, em seu art. 2º, § 4º, que o Projeto Pedagógico do Curso de Direito deverá prever as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, como as políticas de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena).

Assim, no âmbito educacional, a pluriversalidade se apresenta como insurgência pedagógica à monocultura do saber, visando a, na mesma linha da proposta da afrocentricidade – veiculada no Capítulo 3 desta tese –, realocar o conhecimento e os modos de conhecer a partir do questionamento sobre as relações de poder estabelecidas como normalidade e hegemonia. Nesse viés,

A pedagogia da pluriversalidade reconhece as modificações e reacomodações das relações de poder e do modo como atores e atrizes entram em cena nas disputas em torno dos cânones, dos currículos, dos critérios de exame e afins. Dito em outros termos, **a ideia de denegrir a educação pode ser descrita como um esforço de revitalizar as perspectivas esquecidas**, problematizando os cânones, refazendo e ampliando currículos, repensando os exames e as tramas que colocam um suposto saber estabelecido como regra e norma para enquadramento das pessoas que desconhecem o que ‘deveriam’ saber para o seu próprio bem. Neste sentido, a pluriversalidade pedagógica pode trazer, em se tratando de sala de aula, um conjunto de novas alternativas para o aprendizado (NOGUEIRA, 2012, p. 71, grifo nosso).

Denegrir/revitalizar a educação consiste em opor-se ao racismo epistêmico, estimulando o desenvolvimento de abordagens e de narrativas baseadas na pedagogia da pluriversalidade. Implica, portanto, compromisso de buscar alternativas criativas para a consolidação de uma forma de produzir conhecimento finalisticamente orientada para lançar luzes a saberes historicamente silenciados e, por vezes, depreciados pelo etnocentrismo hegemônico.

Denegrir a educação é um convite a adentrar a discussão de poder e, especialmente, dos regimes de autorização discursiva da sociedade brasileira, suscitando o questionamento, na esteira preconizada por Krada Kilomba (2019, p. 53-54), sobre quem pode falar em uma sociedade que tem a branquitude como norma e que, no

campo científico, adota os referenciais advindos da modernidade e do eurocentrismo como padrão para a validação do conhecimento. Ressalta-se que

Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. **A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar** (KILOMBA, 2019, p. 53-54, grifo nosso).

Assim, ampliar o debate sobre as configurações do poder e do conhecimento constitui tarefa tão urgente quanto indispensável porque, afinal, “Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as *muitas* identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento: Quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem?” (KILOMBA, 2019, p. 13, grifo da autora).

Questiona-se, portanto, quais falas e discursos científicos são considerados válidos e verdadeiros e, por outro lado, quais são interditados, estimulando-se um debate dialógico que apresenta como desafio o confronto com as verdades, por vezes, desconfortáveis do “outro”. Nesse cenário de silenciamentos historicamente resultantes da herança colonial, Grada Kilomba (2019, p. 41) apresenta questões e reflexões de relevo que guardam pertinência com o objeto analítico desta tese, na medida em que reforçam a interdição discursiva imposta ao sujeito negro situando a problemática no contexto dos estudos sobre colonialidade:

[...] por que a boca do sujeito negro deve ser presa? Por que ela ou ele deve ser silenciado? O que poderia dizer o sujeito negro se sua boca não fosse selada? E o que o sujeito branco deveria ouvir? Há um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, o colonizador terá que escutar. Ele/ela seria forçado a um confronto desconfortável com as verdades dos ‘Outros’. Verdades que foram negadas, reprimidas e mantidas em silêncio, como segredos. Eu gosto dessa frase ‘quieto na medida em que é forçado a’. Essa é uma expressão das pessoas da Diáspora africana que anuncia como alguém está prestes a revelar o que se supõe ser um segredo. Segredos como a escravidão. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo (KILOMBA, 2019, p. 41).

Na obra “Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano”, Krada Kilomba (2019, p. 224) demonstra, dentre outras questões, a permanência do racismo no cotidiano e identifica a sua coincidência com o colonialismo. Sustenta que a proposta de descolonização se coaduna ao contexto do racismo porquanto este opera de modo

semelhante ao colonialismo. Afirma que o racismo cotidiano tem como função “[...] reestabelecer uma ordem colonial perdida, mas que pode ser reavivada no momento em que o *sujeito negro* é colocado novamente como *a/o Outra/o*” (2019, p. 225, grifo da autora), manifestando-se com o mesmo mecanismo de opressão na medida em que “[...] aprisiona o sujeito negro em uma ordem colonial que o força a existir apenas através da presença alienante do sujeito branco” (2019, p. 227).

Dessa forma, descolonizar se apresenta como tarefa imprescindível para o enfrentamento do racismo epistêmico, isto é, para confrontar as bases do conhecimento científico considerado hegemônico e situá-lo como discurso de poder, reposicionando da margem para o centro da arena os saberes considerados marginalizados.

Descolonizar no âmbito da Educação Superior Jurídica consiste em revisitar as narrativas ancestrais para convocar o jurista em formação a, na esteira preconizada por Adilson Moreira (2017), “pensar como um negro”, isto é, a refletir segundo uma hermenêutica jurídica que o possibilite transpor sem ingenuidade o positivismo acrítico. É, portanto, “[...] reconhecer que a interpretação jurídica possui uma dimensão política e que ela deve estar comprometida com a reforma social”; é reconhecer a condição de subalternidade do sujeito negro na história do conhecimento e da sociedade, questionando a assunção da desigualdade como “norma” e naturalidade. “É expressar descrença na doutrina liberal do individualismo, pensar a igualdade a partir de uma perspectiva transformadora, apontar os problemas com a defesa da neutralidade e da objetividade, uma característica do positivismo ingênuo e estratégico [...]” (MOREIRA, 2017, p. 296).

Ao discorrer sobre a distinção de sua produção acadêmica em relação ao academicismo tradicional pretensamente objeto e neutro, Kilomba (2019, p. 58) situa a discussão na relação centro-periferia e corrobora a importância de localizar o conhecimento posicionando o lugar de fala do pesquisador/enunciador como ponto de partida primordial para a descolonização do conhecimento. Nesse sentido, aduz que

Quando acadêmicas/os *brancas/os* afirmam ter um discurso neutro e objetivo, não estão reconhecendo o fato de que elas e eles também escrevem de um lugar específico que, naturalmente, não é neutro nem objetivo ou universal,

mas dominante. É um lugar de poder. [...] vale lembrar que a teoria está sempre posicionada em algum lugar e é sempre escrita por alguém. Meus escritos podem ser incorporados de emoção e de subjetividade, pois, contrariando o academicismo tradicional, as/os intelectuais *negras/os* se nomeiam, bem como seus locais de fala e de escrita, criando um novo discurso e uma nova linguagem. Eu, como mulher *negra*, escrevo com palavras que descrevem minha realidade, não com palavras que descrevam a realidade de um erudito *branco*, pois escrevemos de lugares diferentes. Escrevo da periferia, não do centro. Este é também o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade [...]. Um discurso que é tão político quanto pessoal e poético [...] (KILOMBA, 2019, p. 58).

Das palavras de Grada Kilomba (2019, p. 58) emergem a consciência da dimensão política do discurso acadêmico marginal, bem como o compromisso com a produção de um conhecimento descolonizador, no qual se situar à margem se afigura como campo de possibilidades para a criatividade de outras práticas, bem como para a resistência às colonialidades. A margem é, por assim dizer, espaço de inventividade “[...] onde novos discursos críticos se dão [e onde] [...] as fronteiras opressivas estabelecidas por categorias como ‘raça’, gênero, sexualidade e dominação de classe são questionadas, desafiadas e desconstruídas” (2019, p. 68).

É desde e para a margem que a democratização do debate científico ocorre e junto dela a abertura para a compreensão de epistemologias outras que não aquelas tradicionalmente veiculadas pelo cientificismo clássico. “Assim, a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos” (KILOMBA, 2019, p. 68).

Decorre de tal constatação a importância de se assumir como premissa indispensável o fato de que “[...] o conteúdo da raça é social e político” (KABENGELE, 2006, p. 52), a fim de que se reflitam sobre as relações, as estruturas, as condições e os dispositivos de poder que mantêm a desigualdade racial, estabilizando as hierarquias raciais existentes, sobretudo sob o viés educacional.

A título de ratificação do caráter político do conceito de raça e da tomada de posição crítica assumida como forma de resistência ao reducionismo de considerar a questão racial como subproduto da desigualdade social, alude-se ao processo de conscientização, motivado pelo Movimento Negro Unificado, em relação ao reconhecimento da identidade racial de “mestiços” como negros, com base na divisão

birracial (negros e brancos). Isso consiste em uma definição política (e não meramente biológica), além de representar intervenção concreta para a construção de vínculos de alteridade entre as identidades raciais. Contextualizando a questão, Kagenbele (2006, p. 53) afirma:

Consciente de que a discriminação da qual negros e mestiços são vítimas apesar da 'mistura do sangue' não é apenas uma questão econômica que atinge todos os pobres da sociedade, mas sim resultante de uma discriminação racial camuflada durante muitos anos, o Movimento Negro vem tentando conscientizar negros e mestiços em torno da mesma identidade através do conceito 'negro' inspirado no 'black' norte-americano. Trata-se, sem dúvida, de uma definição política embasada na divisão birracial ou bipolar norte-americana, e não biológica. Essa divisão é uma tentativa que já tem cerca de trinta anos e remonta à fundação do Movimento Negro Unificado, que tem uma proposta política clara de construir a solidariedade e a identidade dos excluídos pelo racismo à brasileira.

Destaca-se a relevância da atuação do movimento negro brasileiro no processo de ressignificação e de politização da ideia de raça, entendida como “[...] construção social que marca, de forma estrutural e estruturante, as sociedades latino-americanas, em especial, a brasileira” (GOMES, 2012, p. 727). Evidencia-se que compreender raça à luz dos estudos sobre colonialidade impõe sua operacionalização na dinâmica das relações de poder. Por conseguinte, assumir que o conceito de raça detém uma significação fundamentalmente política implica reconhecer que as relações étnico-raciais são estabelecidas na dimensão de poder político e social.

Sobre o tema, Nilma Lino Gomes preleciona que a politização do conceito de raça pelo Movimento Negro brasileiro possibilita a criatividade necessária para a construção de novas perspectivas analíticas no que diz respeito à história de construção das identidades étnico-raciais no Brasil.

Dessa forma, permite analisar a questão racial a partir da desconstrução da ideia de naturalização das hierarquias e da opressão, ao mesmo tempo em que situa a problemática no contexto da democracia e, notadamente, de luta por reconhecimento das diferenças e pela efetivação de direitos, ratificando a insubsistência do discurso mítico da democracia racial. Nesse sentido, sustenta a autora que,

Como discurso e prática social, a raça é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de

emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais. Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos. Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2012, p. 731).

Tendo em vista a reconstrução do conceito de raça no contexto das relações de poder, remonta-se ao papel historicamente assumido pelo Direito e pelas instituições jurídicas, bem como à sua interferência e contribuição para a perpetuação do racismo estrutural sobretudo porque “Os aparelhos jurídicos nunca foram historicamente neutros com respeito às identidades raciais; tiveram como função assegurar a subjugação da população negra pela branca mesmo quando o discurso jurídico não era explícito” (SALES JÚNIOR, 2006, p. 2).¹⁸

A busca por um protagonismo antirracista no âmbito da Educação Superior Jurídica tem como pressuposto a adoção de referenciais teóricos cuja racionalidade crítica possibilite compreender as diferenças e, notadamente, as desigualdades estruturais que caracterizam a sociedade brasileira, na qual se evidencia tanto a opressão histórica, quanto a negação da existência de uma classificação racial da população.

Decorre dessa constatação a proposta de reposicionamento do lugar de fala, a partir da crítica aos colonialismos e, notadamente, de uma pedagogia decolonial, direcionada à Educação Superior Jurídica com vistas à adoção de práticas educacionais antirracistas no âmbito dos cursos de Direito.

¹⁸ Sobre a ausência de neutralidade dos aparelhos jurídicos, alude-se à tese de doutoramento de Ana Luiza Pinheiro Flauzina (2006), na qual a autora demonstra que, historicamente, o sistema penal brasileiro encontra-se condicionado à questão racial, na medida em que está assentado em bases racistas e estruturado para operar como instrumento de controle e de extermínio da população negra.

As considerações prévias até então delineadas revelam-se fundamentais para a apreensão do que se entende por “relações étnico-raciais” e, conseqüentemente, para que se compreenda a pertinência pedagógica de sua articulação com a Educação. Na esteira de Nilma Lino Gomes (2010, p. 22, grifo nosso), relações étnico-raciais podem ser definidas como:

[...] relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais **a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária**. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural.

Dessa forma, é uma conceituação que parte da premissa de que, historicamente, a sociedade brasileira foi constituída por relações raciais de poder, fundamentalmente, desiguais e, por conseguinte, antidemocráticas, tendo o critério “raça” determinante para a identificação do lugar social a ser ocupado pelo sujeito, demarcando, por meio de fronteiras físicas e simbólicas, os modos de saber, de ser, de viver no mundo.

Corroborando essa assertiva, ao fundamentar sua tese de que o critério “raça” constitui uma “categoria mental da modernidade”, Quijano (2005, p. 117, grifo nosso) sustenta que a formação de relações sociais alicerçadas na ideia de “raça”

[...] produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu 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**.

Sobressai da análise de Aníbal Quijano a constatação de que a raça opera como relevante instrumento de poder, de legitimação da opressão e subjugação de povos, deixando de denotar uma expressão da natividade e assumindo uma configuração simbólica e segregadora na sociedade dita moderna. Daí decorre a compreensão de raça como critério de classificação básica da população, cuja racionalidade opera ainda hodiernamente como princípio geopolítico de ação.

A esse propósito, preleciona que o contexto histórico no qual foi produzida e introduzida a ideia de “raça” corresponde ao período de ocorrência do processo de colonização da América e, conseqüentemente, de estabelecimento de uma nova ordem de poder mundial baseada na dominação que repercutiu nas relações e nos processos de construção de identidades e de subjetivação.

Sobre o tema, Petrolina Beatriz Gonçalves e Silva adverte sobre a necessidade de se compreender os processos históricos de ensino e aprendizagem acerca de um povo e da formação da nação, os quais influem diretamente a construção de identidades, na produção de conhecimentos, no modo como as relações de poder se estabelecerão. Segundo a autora (2007, p. 491, grifo nosso):

Para desencadear, executar, avaliar processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como processos de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo dos 507 anos de história de formação da nação. É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. **Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades**, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de **relações de poder**.

À vista dessas reflexões, compreende-se que tratar de Educação das relações étnico-raciais no Brasil é, antes de tudo, reconhecer a dimensão política de “raça” para situá-las historicamente no contexto de relações de poder, elucidando as hierarquizações como subproduto de construções sociais e, além disso, estabelecendo estratégias pedagógicas de ação para o enfrentamento das desigualdades raciais persistentes, uma vez que estas ainda constituem as bases relacionais da sociedade.

5.2 LIBERTAÇÃO “DE” E “PARA” QUÊ? “LIBERTAÇÃO” COMO CATEGORIA ANALÍTICA ESTRUTURANTE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE DIREITO À LUZ DA PEDAGOGIA DECOLONIAL

Pensar a libertação como categoria estruturante no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais pressupõe o enfrentamento do desafio intrínseco à proposta de descolonização de currículos, tal como elucidada Nilma Lino Gomes (2012). Busca-se,

nesta subseção, estimular reflexões sobre a importância do pensar/agir decolonial no âmbito da Educação Jurídica.

Compreender a proposta de se desenvolver um pensamento crítico à racionalidade colonial implica, antes de tudo, entender a distinção entre colonialismo, colonialidade e decolonialidade.

A expressão colonialismo alude a um corpo dito colonizado, censurado, comumente silenciado e, portanto, destituído de voz (HOOKS, 2008, p. 862). Nesse sentido, pode-se dizer que remete às opressões sofridas pelos colonizados no período historicamente reconhecido como de expansionismos territorial, político e econômico dos Estados denominados imperialistas.

Por outro lado, pautando-se na orientação de Luciana Ballestrin (2013, p. 90) referente à expressão “pós-colonialismo”, é possível extrair duas significações: a) a primeira delas consiste em uma definição histórica baseada na identificação do período posterior à descolonização do “Terceiro Mundo”, isto é, a partir da metade do século XX. Trata-se, pois, de momento de conhecimento, bem como da libertação e independência de povos até então colonizados e, em especial, das sociedades dos continentes africano e asiático; b) a segunda delas corresponde ao conjunto de contribuições teóricas, surgidas primeiramente nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, pautadas em estudos literários e culturais que, a partir da década de 1980, passaram a formular questionamentos sobre as amarras coloniais, estimulando perspectivas de mundo desenvolvidas sob o lócus de enunciação do sujeito colonizado.

Nesse sentido, embora sejam variadas e, por vezes, encontrem divergências, as correntes teóricas que se dedicaram a tecer críticas às consequências nefastas que os processos de colonização desencadearam no mundo permitem identificar entre elas a interseção do “argumento pós-colonial”. Nas palavras de Ballestrin (2013, p. 91, grifo nosso):

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o **argumento pós-colonial** em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar **percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é**

um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade.

Depreende-se de tal excerto que os estudos pós-coloniais – os quais foram essenciais para que mais adiante se desenvolvessem também os ditos “estudos subalternos” na América Latina – têm como característica fundante a crítica às relações de colonização e aos colonialismos persistentes, da qual ressoa a importância conceitual da colonialidade.

No tocante à articulação do conceito de colonialidade à questão racial, cumpre remontar à colonialidade do ser segundo a reflexão proposta pelo filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres. A partir de um diálogo com a célebre obra “Pele negra, máscaras brancas”, de Franz Fanon, o autor identifica o racismo como reflexo da colonialidade na vivência dos sujeitos subalternos e aponta para a necessidade de um pensar-agir decolonial e insurgente contra a divisão do “ser” e do “não ser” que caracteriza a modernidade.

Elucida que a colonialidade do ser não se apresenta como subproduto da estrutura de classe, mas no processo de naturalização da condição de superioridade e de inferioridade fixadora das zonas do “ser” e do “não ser”, com base no critério de demarcação da modernidade, qual seja, o racial. Nesse sentido,

A colonialidade do ser se refere não tanto à forma em que os sujeitos modernos se transformam em consumidores ou ficam presos à lógica do capital. Este conceito pretende identificar com mais precisão as formas em que a linha subontológica moderna se produz e reproduz as atitudes humanas que jogam um papel crucial. É na esfera do desejo, da percepção e da atitude principalmente que a colonialidade do ser se situa no sujeito e isto o leva a situar-se não tanto como sujeito do consumo, senão como amo (senhor) natural e cidadão legítimo da zona do ser ou escravo natural, um sujeito inferior que habita a zona do não ser. A zona do ser colonial é posta como a zona da vida que requer ou implica a morte ou a indiferença diante da morte na zona do não ser. No mundo moderno antinegro, a cor da pele se converte na marca que servirá para localizar sujeitos e povos em diferentes zonas. Assim, a naturalização da morte, o conflito, a desumanização e a guerra são expressões primárias da colonialidade do ser. O mesmo se impõe sobre as formas da subjetividade moderna (seja o sujeito enquanto cidadão, enquanto paciente, enquanto sujeito sexuado etc.) já que o sujeito moderno aparecerá sempre localizado em relação à cor, mesmo quando se perceba ou se pretenda se posicionar acima dela (MANDONADO-TORRES, 2016, p. 92-93).

Nesse contexto, defende que a ação decolonial conduzirá o “[...] sujeito cognoscente que emerge da zona do não ser a alimentar-se do ativismo social, da criação artística e do conhecimento (em algum caso também da espiritualidade) em vias de revelar, dismantelar e superar a linha ontológica moderno-colonial” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 94).

Nelson Maldonado-Torres aponta para a epistemologia denominada “transdisciplinaridade decolonial” como proposta para o desenvolvimento de “estudos étnicos”, sustentando que “[...] a transversalidade decolonial tem primazia epistemológica, ética e política sobre a disciplina e o método” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 80), definindo-se, segundo o autor, como

[...] orientação e suspensão de métodos e disciplinas a partir da decolonização como projeto e como atitude. Esta atitude e este projeto são parte do que podemos chamar de consciência decolonial (decolonial consciousness), em contraposição à consciência moderna (modern consciousness). Enquanto a consciência moderna encarrega-se de afiançar as bases das linhas seculares e ontológicas moderno-coloniais, a consciência decolonial busca decolonizar, des-segregar e des-generar o poder, o ser e o saber (Maldonado-Torres, 2007a). Isto é feito ao criar laços e novas formas entre esferas que a Modernidade ajudou a separar: a esfera da política ou do ativismo social, a esfera da criação artística e a esfera da produção de conhecimento (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 93-94).

A partir do pensamento e da consciência decolonial e de seu caráter transdisciplinar, o sujeito cognoscente, situado na zona do “não ser”, é conduzido à “[...] alimentar-se do ativismo social, da criação artística e do conhecimento (em algum caso também da espiritualidade) em vias de revelar, dismantelar e superar a linha ontológica moderno-colonial” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 94). O pensar-agir decolonial opera no horizonte da descolonização, tendo como premissa indispensável a confrontação da rigidez disciplinar e metódica da modernidade epistêmica, uma vez que, a partir dele, “[...] as disciplinas e seus métodos aparecem como tecnologias a serem dismanteladas, criticadas e usadas em um projeto de maior envergadura do que a simples acumulação do conhecimento e a consolidação da linha secular moderna” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 94).

Nesse contexto, destaca-se que as denominadas colonialidades do poder, do saber e do ser se manifestam como “[...] estrutura opressora que denunciam e atualizam a continuidade da colonização e do imperialismo (mesmo findados os marcos históricos

de ambos os processos)” (BALLESTRIN, 2013, p. 110).

Tais considerações têm como escopo salientar o comprometimento com a produção de um conhecimento que opera, necessariamente, como crítica à racionalidade colonial e que encontra assento nos estudos críticos pós-coloniais, mas neles não se esgota, tendo em vista a distinção doutrinariamente construída por teóricos representantes do Grupo de Estudos Modernidade/Colonialidade, segundo os quais a perspectiva decolonial se dispõe a uma tarefa “prático-reflexiva”, isto é, não se restringe a opor uma formulação crítica aos colonialismos, na medida em que também se predispõe a buscar novos horizontes em um diálogo entre produção de conhecimento e estratégia de ação contra as amarras coloniais.

Nessa esteira, pautando-se na elaboração conceitual de Catherine Walsh, ao introduzir a noção de “pedagogia decolonial”, sugere-se, nesta tese, que a implementação da política pública de Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto dos cursos de Direito representa proposta baseada na mesma “insurgência educativa propositiva” que as pedagogias decoloniais incitam. Isso porque são, com base nos dizeres de Walsh (2013, p. 28, tradução nossa):¹⁹¹

Pedagogias que estimulam o pensamento a partir de e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizacionais e vivendo diferentemente. Pedagogias que incitam possibilidades de ser, de sentir, de existir, de fazer, de pensar, de olhar, de ouvir e de conhecer, de outra maneira, pedagogias enrubadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais.

Acredita-se, portanto, que, por seu caráter “prático” – e não apenas teórico –, a pedagogia decolonial seja um pressuposto fundante para que se promova a inserção dos conteúdos sobre a política pública de educação das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas, no currículo, nas metodologias dos cursos de graduação em Direito, bem como para que tal medida resulte, qualitativamente, na concretização da transversalidade versada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (art. 2º, § 4º da Resolução CNE/CES n.º 5/2018) (BRASIL, 2018) e no objetivo

19 Texto original: “Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrubadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (WALSH, 2013, p. 28).

contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (§ 1º, do art. 2º, da Resolução CNE n.º 1/2004), qual seja, “[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como **de atitudes, posturas e valores** que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial [...]” (BRASIL, 2004, p. 1, grifo nosso).

Daí se afirmar que o “sul” desta tese encontra assento na proposta de, no âmbito educacional e em oposição ao racismo epistêmico, decolonizar métodos, disciplinas e abordagens, inclusive, mediante a incorporação de referenciais capazes de potencializar tal intento. Assim, evidencia-se, ainda, a convergência do conhecimento produzido pelos pesquisadores representantes do Grupo de Estudos Modernidade/Colonialidade com a proposta de situar a Bioética Latino-Americana de Intervenção, embasada nos estudos sobre colonialidade, e a Afrocentricidade como aportes epistemológicos para a constituição de uma “práxis” libertadora de enfrentamento ao racismo estrutural no âmbito dos cursos de Direito e, notadamente, para a implementação da política pública de educação das relações étnico-raciais na Educação Superior Jurídica.

5.2.1 Libertação em Dussel: para libertar-se da exclusão e opressão do sistema-mundo forjado na modernidade (e do encobrimento do outro)

Sob o prisma da pedagogia decolonial e assumindo a libertação como categoria analítica basilar na busca de alternativas ao racismo epistêmico no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais, alude-se à compreensão de Enrique Dussel sobre o Sistema Mundo como forma de situar os pressupostos filosóficos para a constituição de uma práxis educativa libertadora na Educação Superior Jurídica, identificando do que careceria se libertar para concretizar o projeto de um ensino pluralista e antirracista.

Nessa perspectiva, ressalta-se que Dussel possibilita pensar o Sistema Mundo para além da leitura tradicional, na medida em que apresenta, especialmente nas suas obras “Ética da libertação: na ideia da globalidade e da exclusão” e “Política de libertação”, a existência de uma organização social, precursora de valores fundamentais no mundo pré-globalizado, de modo tal a desacortinar, na narrativa de

“descoberta” da América, o “encobrimento do outro”.

Destaca-se, na reflexão dusseliana, o rompimento com a narrativa unívoca, linear e tipicamente “moderna” da história do mundo, impedindo de concebê-lo como sinônimo de “mundo globalizado”, isto é, como se o histórico dos estágios de desenvolvimento civilizacionais anteriores não houvesse existido ou, ainda, como se nada, ou muito pouco, tivesse contribuído para a história da humanidade. Nesse aspecto, conforme elucida Daniel Pansarelli (2003, p. 33-34), “[...] a metodologia historiográfica dusseliana é fundamentalmente uma crítica ao nosso modo de conceber a história: linear, moderno, segundo critérios eurocêntricos”.

Dussel lança sobre a realidade um olhar acurado e de valorização das culturas pré-helênicas e não ocidentais e, nessa medida, possibilita compreender e interpretar o Sistema-Mundo a partir da tomada de consciência de que, antes da dominação europeia, não havia um nível de dominação concebido em termos de escala global. Nesse viés, identifica, na pluralidade de sistemas inter-regionais preexistentes ao período de hegemonia eurocêntrica – caracterizado pela chegada e colonização da Ameríndia pelos europeus –, três estágios de desenvolvimento ético-político: a) estágio de egípcio-mesopotâmico (IV milênio a.C.); b) estágio indo-europeu (séc. XX a.C.); e c) estágio asiático-afro-mediterrâneo (séc. IV d. C).

No estágio egípcio-mesopotâmico, Dussel (2002, p. 25-29) identifica, no Egito, a constituição de um “ethos” baseado tanto na teogonia egípcia bantu, quanto no reconhecimento dos filósofos socráticos sobre a precedência da racionalidade egípcia em relação à grega e, na Mesopotâmia, o Código Hamurabi em seu aspecto ético-procedimental que influenciava a constituição do “ethos” do povo e dos indivíduos.

No estágio indo-europeu (século XX a.C.), vislumbra a existência dos sistemas políticos da China (desde 202 a.C.), do continente indiano (desde 322 a.C.), do espaço iraniano e persa (desde 559 a.C.) e das culturas mediterrâneas ocidentais (desde 323 a.C.), nos quais indica, como unidade ética, a ontologia do uno, isto é, uma unidade que fundamenta o ser com base no fundamento metafísico e não corpóreo (DUSSEL, 2002, p. 32-46).

No estágio asiático-afro-mediterrâneo, Dussel (2002, p. 37) vislumbra, na crise do império romano, o contexto histórico no qual a unidade ontológica restou substituída pelo surgimento de uma ética cujo “ethos” é mais carnal e menos espiritual, uma ética da existência de origem africana, oriental e asiática que se afirma na defesa dos pobres, dos oprimidos, dos marginais, dos bárbaros. Por meio desse histórico, demonstra que a invasão europeia da América Latina foi motivada pelo fato de que, geograficamente, a Europa ocupava a “[...] periferia das periferias” (DUSSEL, 2002, p. 55).

Ao propor uma (re)leitura da história do mundo, Dussel (1977) ressignifica a ideia da conquista na América Latina pelos povos europeus a partir da elucidação das estratégias violadoras adotadas para que a Europa fosse concebida como centralidade. Demonstra que o custo do eurocentrismo foi o financiamento pela América Latina, sob a forma de inumanização e de escravização dos humanos ameríndios, da exploração econômica, da imposição de valores cristãos distorcidos, da naturalização do ethos da violência e do extermínio em paralelo à implantação do subethos da América Latina, cujo resultado foi a orfandade cultural. Nesse viés, Dussel (1977, p. 128) afirma:

Chegou àquele mundo cultural ameríndio a conquista do europeu. O varão conquistador se transformou em pai opressor, em mestre dominador [...]. As ‘mulheres índias, seriam mães violentadas do filho: órfão índio ou mestiço latino-americano. Antes dos filhos mestiços, erraram pela América os órfãos ameríndios, objeto da dominação pedadógica.

A (re)leitura dusseliana possibilita refletir sobre um horizonte ético e político segundo o qual o pensamento sobre o Sistema-Mundo se baseie na ressignificação da chegada dos europeus à América como sinônimo de conquista e que, assim, permita vislumbrar o opressor na figura do suposto conquistador, viabilizando a libertação da leitura eurocêntrica da história que compreende o passado como autônomo em relação ao presente.

Do ponto de vista filosófico, a Filosofia da Libertação, enunciada por Dussel, encontra expressão, na segunda metade do século XX, na busca por estabelecer uma perspectiva filosófica latino-americana para além do eurocentrismo. Nessa perspectiva, insurge-se contra o projeto da modernidade embasado na dominação,

exclusão e opressão dos povos, bem como na desconstituição deles como sujeitos de direitos. Consolida-se na luta contra a lógica moderna de produção das diferenças e das desigualdades, bem como pela compreensão das implicações éticas e políticas correlatas. Apresenta-se, portanto, como alternativa transformadora da realidade concreta orientada pela solidariedade, pela justiça social e, fundamentalmente, pelos direitos humanos.

5.2.2 Libertação em Aníbal Quijano: para libertar-se do eurocentrismo e das colonialidades do ser, saber e poder

Sobre a definição de colonialidade, Aníbal Quijano (2005, p. 126) traça pertinente distinção entre colonialidade do poder, do saber e do ser.

Em relação à colonialidade do poder, esclarece que esta se refere, diretamente, à distribuição do controle do poder mundial, na medida em que este obedece a uma lógica de classificação e de hierarquização baseada no eurocentrismo.

Exemplificativamente, a influência exercida pela distribuição do poder mundial na problemática racial é evidenciada na medida em que esta, como já afirmado, submete-se a uma lógica de classificação e de hierarquização pautada em uma perspectiva, fundamentalmente, eurocêntrica, que: a) enuncia a superioridade de valores do ocidente europeu branco; b) invisibiliza culturas e formas de existência; c) nega a estratificação racial na medida em que a compreende como subproduto da desigualdade social; d) sustenta a naturalização dos “privilégios históricos” de alguns e os concebem como “direitos”, induzindo a compreender a sociedade e as relações que nela se estabelecem a partir de conhecimentos e de discursos de invisibilização e desvalorização do “sujeito negro”.

No que tange à colonialidade do saber, Quijano (2005, p. 126) elucida que o eurocentrismo consiste em uma lógica fundamental para sua reprodução na medida em que se constitui como forma de conhecimento e de produzir conhecimento sobre o qual o poder mundial padronizou-se, classificando-se, assim, como colonial/moderno, capitalista e eurocentrado.

Sob tal perspectiva, vislumbra-se a manifestação da colonialidade do saber e, via reflexa, da colonialidade do ser, no contexto da questão racial, na explanação do professor Gustavo Henrique Araújo Forde. Ao tratar da direta interferência do racismo ocidental no processo identitário, o referido autor aduz que a projeção do negro que se tem hoje é resultado de uma produção epistêmica do século XVII que produziu o significante negro como incapaz, ahistórico, escravo, não humano, selvagem etc.). Nas palavras do professor (2016, p. 164, grifo nosso):

Um dos principais focos do racismo ocidental tem sido o processo identitário dos não brancos, ora significando-os como não humanos, ora como quase humanos e ora como humanos de menor valor social. As linhas de cor/raça manipuladas em nome do racismo estigmatizam e desqualificam os não brancos e, ao fazê-lo, lhes imputam um processo de marginalização e opressão social justificado por uma suposta inferioridade racial. Para isso, utilizam a linguagem para o reducionismo histórico-cultural dos diversos povos africanos à condição de sujeito negro ou negroide. **Esta redução não é apenas semântica, mas, sobretudo, político-identitária, pois invisibiliza as singularidades culturais, as experiências civilizatórias e as produções intelectuais dos diversos povos africanos e seus descendentes, a partir da projeção de um sujeito racial 'negro' essencializado, desumanizado e incivilizado.**

Nota-se que os reducionismos pejorativos embutidos em significações comumente reputadas aos afro-brasileiros podem ser vislumbrados como estratégias de dominação persistentes voltadas à invisibilização cultural, política e epistêmica de um povo, interferindo na sua subjetividade, na medida em que se constitui como mácula de seu processo identitário e inviabiliza o reconhecimento de valores ancestrais.

5.2.3 Libertação em Paulo Freire (e Moacir Gadotti): para libertar-se da opressão e da inconsciência à luz da “pedagogia da práxis”

Para Freire, “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2019a, p. 98). Trata-se de prática fundamentalmente crítica, política e pedagógica alicerçada na autonomia, na conscientização, na luta pela liberdade.

Assevera o autor que “[...] a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens” [...] é práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019b, p. 93). A educação libertadora consiste em projeto coletivo (e não individual), amparada em

uma solidariedade radical que se concretiza na luta e no engajamento dos oprimidos em prol de uma pedagogia libertária e, portanto, histórica, dialógica, amorosa, revolucionária, humanitária, democrática, ética e politicamente comprometida em opor-se aos processos de dominação, de conformação, de autoritarismo que demarcam a relação educativa tradicional.

Observa-se, na tomada de posição em favor dos marginalizados, o principal ponto de interseção entre a Bioética de Intervenção e a proposta freiriana de uma Pedagogia da Libertação, uma vez que a aludida vertente bioética embasada na proposta epistemológica da pedagogia preconizada por Paulo Freire também tem como objetivo a luta pela libertação dos oprimidos, o estímulo de uma responsabilidade e solidariedade críticas, em oposição à neutralidade e apatia diante das injustiças sociais. Nesse cenário, educar-se para a libertação consiste na tomada de consciência crítica sobre as condições existenciais e de vida, nela contempladas, as condições de trabalho, de sobrevivência e de resistência.

Para Freire (1980, p. 40), “[...] o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la”. Desse modo, vislumbram-se na Ética Universal do Ser Humano, oriunda do pensamento de Freire, ferramentas epistemológicas para que a Bioética de Intervenção possa concretizar seu intento de transformação da realidade. Enfatiza-se no caráter ético-político da teoria freiriana, e da Bioética de Intervenção a defesa, a valorização e o respeito de diferentes formas e expressões de vida, da dignidade humana e dos direitos humanos fundamentais (SANTOS, 2014, p 156).

Destaca-se que o processo de conscientização dos oprimidos, que opera como premissa para a concretização da pedagogia libertária, coaduna-se com a fundamentação do projeto democrático de um Direito Achado na Rua, na medida em que a liberdade conscientizada impulsiona a organização política para a luta por direitos, fortalecendo e consolidando a autonomia dos sujeitos coletivos de direitos diante da realidade. Isso porque “[...] ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne [...] a realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele

pode fazê-lo” (FREIRE, 1980, p. 40).

Nesse contexto, libertar-se da opressão implica se conscientizar, inquietar-se ante as iniquidades e injustiças, insurgir-se solidária e coletivamente contra as desigualdades persistentes, resistindo ao que se apresenta como destino irreversível para criativa e esperançosamente construir uma outra história possível. Aduz Freire (1992, p. 99) que

[...] a utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos. O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenado à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz.

É preciso, pois, esperar caminhos e possibilidades para se constituir na luta contra as amarras que conduzem à desumanização e à indignidade. O exercício de opor-se à ideologia de exclusão dominante como sujeito autônomo e livre tem como força motriz a utopia, capaz de ressignificar o discurso e prática educacional.

Aderindo à doutrina freiriana e introduzindo perspectivas complementares à sua abordagem, Moacir Gadotti (2000, p. 3-11) reflete sobre as perspectivas atuais da Educação e, assim, situa o cenário educacional no contexto da globalização e da revolução informacional, sinalizando uma educação internacionalizada, sobretudo em alusão à Unesco, caracterizada tanto pela introdução de novas tecnologias e da cultura digital – ensejadoras da difusão do conhecimento –, quanto pelo fortalecimento de teorias fundadas nos paradigmas holomônicos – que visam a “[...] restaurar a totalidade do sujeito, valorizando a sua iniciativa e a sua criatividade, [...] o micro, a complementaridade, a convergência e a complexidade” (GADOTTI, 2000, 4-5).

O autor alude à educação popular, preconizada por Paulo Freire, para resgatar a importância da conscientização, da democratização, da solidariedade, do ensino embasado em temas geradores como ato e prática concreta de conhecimento e transformação político-social. Também menciona o papel político-pedagógico de fortalecimento da cidadania, elucidando a concepção, eminentemente freiriana, na qual sustenta sua compreensão acerca da educação: “[...] pública quanto ao seu

destino – isto é, para todos – estatal quanto ao financiamento e democrática e comunitária quanto a sua gestão” (GADOTTI, 2000, 6-7).

Nessa linha intelectual, antevê premissas para uma “educação voltada para o futuro”, confrontadora das estruturas de conformação e manifestamente direcionada ao exercício de uma função social, de transformação da realidade concreta. A esse modelo educacional denomina “pedagogia da práxis”:

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma *educação voltada para o futuro* será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a *transformação social* do que para a *transmissão cultural*. Por isso, acredita-se que a *pedagogia da práxis*, como pedagogia transformadora em suas várias manifestações, pode oferecer um referencial geral mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural, neste momento de perplexidade (GADOTTI, 2000, p. 7, grifo do autor)

A pedagogia da práxis consiste em um referencial geral que alude a “[...] uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os [e que] [...] se inspira na dialética [...]” (GADOTTI, 1998, p. 28). O conflito é, portanto, categoria elementar e fundante, inerente à educação que se pretende emancipadora, na medida em que a concretização desta pressupõe o confronto da realidade instituída. Por conseguinte, defende o autor que:

[...] o papel do pedagogo é educar e educar supõe transformar e não há transformação pacífica. Ela é sempre conflituosa. É sempre ruptura com alguma coisa, com preconceitos, com hábitos, com comportamentos etc. [...] O educador é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo. O conflito, por isso, está na base de toda pedagogia (GADOTTI, 1998, p. 29-30).

Não há como conceber a educação libertadora em termos de neutralidade, tratando-se, assim, de um intervir pedagógico posicionado sobre o mundo. Remonta a uma tradição marxista, embora nela não se esgote, concebendo “práxis” como sinônimo de “ação transformadora”. Por isso, afirma-se que a denominada pedagogia da práxis “[...] pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo” (GADOTTI, 1998, p. 30).

Consiste em uma perspectiva educacional segundo a qual a dialética inspira uma pedagogia que opera como paradigma para a teoria e a prática, tanto no campo sociopolítico, quanto no âmbito educacional, em reconhecimento do exercício ético-político que constitui o trabalho educativo, concebido como instrumento de luta pela equidade, que endossa o seu intento transformador (GADOTTI, 1995, p. 156-162; GADOTTI, 1998, p. 73).

Tomando por base a definição de pedagogia da práxis, torna-se possível vislumbrar determinadas categorias para a educação do futuro. Nesse contexto, Gadotti sugere que a era informacional desafia a ambiência escolar a reinventar o processo de construção do conhecimento ao mesmo tempo em que direciona a educação para um horizonte mais democrático e reforça a imprescindibilidade do educador consciente e sensível as transformações deste tempo, capaz de transformar informação em consciência crítica a partir da construção de sentidos para a vida das pessoas e, notadamente, para uma sociedade mais justa e, conseqüentemente, menos excludente. Para o autor,

Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações 'úteis' para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação mais geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer (GADOTTI, 2000, p. 8)

A sociedade informacional e do conhecimento deve preconizar um modelo educacional suficientemente crítico para permitir aos discentes pensarem por si, pesquisar autonomamente os resultados, elaborar criativamente teorias, articular teoria e prática. Trata-se do estímulo de competências que não exclui do compromisso escolar a formação cidadã, de imersão no conhecimento de si, do outro e do mundo.

Nesse contexto de impregnação do conhecimento, *cabe à escola*: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não puramente receptora; produzir, construir e reconstruir o conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos, não discriminando o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder (GADOTTI, 2000, p. 8, grifo do autor).

Ressalta-se o quão indissociável da ambiência escolar se mostra a dimensão ética e política da sociedade. O caráter emancipatório da educação subjaz da oposição às desigualdades e às discriminações, de modo que o conhecimento produzido e (re)construído deve ser capaz de provocar essa reflexão (teórica) e intervenção (prática transformadora) sobre o mundo.

À luz dessa compreensão, Gadotti (2000, p. 9-10) identifica alguns pilares orientadores para se pensar a educação do futuro, dentre eles, aqueles identificados pela Unesco na obra “Educação: um tesouro a descobrir” (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser) (DELORS, 2010, p. 31), além da cidadania, da planetaridade, da sustentabilidade, da virtualidade, da globalização econômica, cultural e das comunicações, da transdisciplinaridade, da dialogicidade e dialeticidade.

A proposta de uma educação pós-moderna, filosoficamente orientada pela tradição marxista, descrita pela pedagogia da práxis e inspirada pelos pilares supracitados, ainda se apresenta como desafio aos educadores deste século, na medida em que os convida a caminhar dialeticamente rumo à novidade, ainda que a partir de ideias que não são novas. Isso porque, tal qual assevera Gadotti “[...] o novo brota do velho” e, nesse sentido, “[...] o marxismo, como filosofia da práxis, renascido de sucessos e fracassos de experiências concretas ainda é um paradigma válido para fundar a teoria da educação. Desde que seja concebido de forma crítica!” (GADOTTI, 1988, p. 311).

Guiados por esse horizonte pedagógico, é que se torna possível conceber a educação em termos de libertação, seja da opressão em si, seja da inconsciência das condições de desigualdades estabelecidas como norma na ambiência sociopolítica e educacional, razão pela qual aprofundar-se na proposição de instrumentos de ação política e social no contexto da Educação Superior urge como tarefa inarredável para educadores que se dispõem à crítica de suas bases.

6 A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A TRANSVERSALIDADE DE CONTEÚDOS EXIGIDOS EM DIRETRIZES NACIONAIS ESPECÍFICAS

Do cenário marcado pela constatação do racismo estrutural e epistêmico, advém, sobretudo no âmbito da Educação, o compromisso governamental com a implementação de políticas públicas capazes de consolidar intervenções práticas sobre a relevância epistêmica, cultural, social e política de se promover discussões focalizadas, isto é, não universalistas, acerca das desigualdades étnico-raciais persistentes e, notadamente, sobre aquelas vivenciadas pela população afro-brasileira.

Complementarmente, impõe-se, no âmbito da formação jurídica, estabelecer estratégias que contribuam para a adoção de práticas educativas antirracistas no âmbito da Educação Superior e, em especial, dos cursos de Direito. Implica repensar caminhos até então naturalizados e que, visando à equidade racial, remontam à necessidade de, no bojo das Instituições de Ensino Superior, aprofundar-se sobre perspectivas epistemológicas e pedagógicas contrárias ao etnocentrismo hegemônico e afetas às potenciais contribuições das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” para os cursos de Direito.

Nessa perspectiva, partindo de um pensar-agir decolonial e na busca por estabelecer um referencial pedagógico antirracista no contexto da Educação Superior Jurídica, no presente capítulo, analisam-se as potenciais contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (Resolução CNE/CES n.º 5/2018) – e, notadamente, da disposição normativa que estabelece que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) preveja as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (§ 4º, art. 2º, da Res. CNE n.º 5/2018) – para a implementação da política pública de Educação das Relações Étnico-Raciais, regida pela Lei n.º 10.639/2003 (que instituiu a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira”).

6.1 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: BASES NORMATIVAS E RELACIONAMENTO COM A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Inicialmente, a política pública de Educação das Relações étnico-raciais se apresenta e se consolida, no âmbito do Governo Federal, a partir do engajamento do Ministério da Educação com a pauta de políticas afirmativas e, conseqüentemente, com a implementação de um conjunto de medidas e ações voltadas ao enfrentamento das injustiças raciais e à eliminação da discriminação, bem como à promoção da inclusão social e da cidadania no contexto do sistema educacional brasileiro.

A constatação de um modelo de desenvolvimento excludente e, por sua natureza, intensificador das desigualdades no sistema educativo, acrescida aos dados específicos sobre a situação de disparidade educacional entre pessoas negras e brancas tornou prioritário o fortalecimento de instrumentos e de políticas direcionadas à afirmação da diversidade étnico-racial e cultural, como forma de estímulo à inclusão e à cidadania.

Exemplificativamente, segundo indicadores sociais do IBGE, no contexto universitário, 25,2% dos jovens entre 18 e 24 anos cursam ou concluem o ensino superior. O percentual de jovens de cor ou raça branca que frequentam ou concluem o ensino superior (36,1%) é praticamente o dobro do percentual de jovens pretos ou pardos (18,3%) na faixa de 18 a 24 anos. Embora não se possa afirmar que tal resultado também reflita o quadro do corpo discente das Faculdades de Direito brasileiras – sobretudo pela ausência de direcionamento do estudo para tal âmbito – de certo, representa um importante indicador a ser levado em consideração pela Educação Superior, inclusive, a jurídica.

A par dessa conjuntura, destaca-se que, no ano de 2003, houve a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), responsável por instituir e implementar a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, formalizando a inclusão da pauta racial na agenda política brasileira e o compromisso do país com a adoção democrática, descentralizada e transversal de políticas de ações afirmativas.

No mesmo ano, o Governo Federal sancionou a Lei n.º 10.639/03, que alterou o art. 26-A da Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – para estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio, representando um relevante marco legal e institucional, tanto para a reflexão sobre ocultamento das contribuições culturais, sociais e epistêmicas da população negra nos processos educativos e de constituição da sociedade brasileira, quanto para o reconhecimento de que o acirramento das desigualdades raciais é também reflexo da cidadania historicamente abnegada a esse povo.

A Lei n.º 10.639/2003 representa um paradigma para a Educação, na medida em que, ao promover significativa alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), operou como política de ação afirmativa, direcionada à afirmação da diversidade étnico-racial no âmbito da Educação escolar, abrindo caminho para a formulação de críticas ao silenciamento, até então operante, sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas educacionais. Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2010, p. 1, grifo nosso):

Ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, **articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação**. Ela altera uma lei nacional e universal, a saber, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, incluindo e explicitando, nesta, que **o cumprimento da educação, enquanto direito social passa, necessariamente, pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais**. É importante compreender, então, que a Lei nº 10.639/03 representa uma importante alteração da LDB, por isso, o seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino. **Estamos falando, portanto, não de uma lei específica, mas, sim, da legislação que rege toda a educação nacional**.

Da aprovação da Lei n.º 10.639/2003 também decorreram outras importantes normatizações, a exemplo do Parecer do CNE/CP n.º 03/2004 – que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, trazendo em seu art. 7º a vinculação das Instituições de Ensino Superior –, da Resolução CNE/CP n.º 01/2004 – que detalhou os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei, além de endossar, no § 1º do art. 1º, a sua aplicabilidade ao Ensino Superior –

da Lei n.º 11.645/08 – que alterou a Lei nº 9.394/1996 e a Lei n.º 10.639/2003 para também incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. E, finalmente, do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africana, aprovado em 2009, que se constitui como um indutor da ação governamental no que concerne à Educação das Relações Étnico-Raciais.

O mencionado plano consiste em um documento pedagógico direcionado à implementação das normativas supracitadas – Lei n.º 10.639/2003 (altera a Lei n.º 9.394/1996 para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”), Lei n.º 11.645/08 (altera a Lei nº 9.394/1996 e a Lei n.º 10.639/2003 para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”), Resolução CNE/CP n.º 01/2004 (institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) e o Parecer CNE/CP nº. 03/2004 (regulamenta a alteração introduzida à Lei n.º 9.394/96 pela Lei n.º 10.639/2003).

Ressalta-se que a Lei n.º 10.639/2003, assim como as demais ações governamentais com o fito de implementá-la, resulta da pauta de lutas e de reivindicações dos movimentos sociais ao longo do século XX, especialmente, do Movimento Negro, consolidando o comprometimento do Estado brasileiro com as políticas centradas na questão racial, compreendidas como políticas de Estado (e não de governo). Notadamente, com a busca de alternativas concretas para a superação do racismo estrutural e dos obstáculos persistentes ao desenvolvimento da população negra. Situa-se no conjunto de ações articuladas direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades no cenário de diversidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira.

Enfatizando a atuação do Movimento Negro brasileiro no debate e na luta por equidade racial no âmbito do Sistema de Educação, Nilma Lino Gomes (2011, p. 112-115) apresenta um breve histórico de acontecimentos marcantes no Brasil, especialmente nos séculos XX e XXI, demonstrando que as reivindicações das

organizações políticas da população negra sempre contemplavam em sua agenda a Educação. Acrescenta debates sobre questões, como a necessidade de inserção da temática racial nos livros didáticos, nos currículos, bem como sobre a reprodução do racismo no âmbito escolar, que passaram a assumir um protagonismo na agenda sob forma de pesquisas acadêmicas, mas também de militância, contribuindo para impulsionar e fortalecer a pauta, bem como para pressionar os gestores do Sistema de Educação quanto à urgência da adoção de ações concretas com vistas à equidade racial.

Preleciona a autora (GOMES, 2011, p. 113) que, até a década de 1990, a insurgência do Movimento Negro brasileiro, visando ao acesso à Educação se direcionava à inserção da questão racial no contexto de políticas públicas universalistas, defendendo a escola da educação básica e da universidade para todos. No entanto, com o tempo, revelou-se insuficiente para o atendimento às demandas da população negra, ensejando, no final da década de 1990 e no século que a sucedeu, um avanço no debate no sentido de efetivar políticas de ações afirmativas no âmbito educacional. Sob tal panorama, aduz que

O terceiro milênio traz uma inflexão em relação ao lugar da questão racial na política pública, sobretudo no campo educacional. A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, é considerada um marco. Precedido, no Brasil, pelas pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ, esse momento marca a construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil. **A educação básica e a superior e, ainda, o mercado de trabalho são as áreas mais destacadas.** [...] Nesse contexto o debate sobre o direito a educação como um componente na construção da igualdade social passa a ser interrogado pelo Movimento Negro brasileiro e é recolocado em outros moldes. **Esse movimento traz à cena pública e exige da política educacional a urgência da construção da equidade como uma das maneiras de se garantir aos coletivos diversos – tratados historicamente como desiguais – a concretização da igualdade.** Uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças (GOMES, 2011, p. 114).

Constata-se, no terceiro milênio, uma alteração substancial na agenda e na articulação da pauta de reivindicações do Movimento Negro brasileiro, fortemente inspirado no movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, na direção de políticas públicas de natureza focalizada, como as ações afirmativas, objetivando

intervenções concretas no sistema de educação para assegurar o direito fundamental à igualdade material e à diversidade étnico-racial. Trata-se do reconhecimento das diferenças como forma de garantia de equidade às relações historicamente desiguais. Destaca-se que,

Ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão étnica da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação (GOMES, 2011, p. 115).

Evidencia-se, portanto, que todas as ações e medidas adotadas no âmbito do Governo Federal, com a finalidade de estabelecer e implementar a política pública de educação das relações étnico-raciais, “[...] devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações políticas do movimento negro. A sua efetivação, de fato, em programas e práticas educacionais têm sido uma das atuais demandas deste movimento social” (GOMES, 2011, p. 115).

As políticas de ações afirmativas instituídas no sistema educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que revelam a sua potência em termos de avanço na luta antirracista, também apresentam como limite o fato de haverem sido introduzidas normativamente em conflito com as práticas sociais e com o imaginário racista. Nesse sentido, as alterações, de cunho normativo, decorrentes da implementação da Política de Educação das Relações Étnico-Raciais – por meio da Lei n.º 10.639/2003, do Parecer do CNE/CP n.º 03/2004, da Resolução CNE/CP n.º 01/2004, da Lei n.º 11.645/08 e do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africana – não possuem o condão de alterar a realidade por mero decreto, carecendo de ações, instrumentos e medidas no âmbito nacional, estadual e municipal que endossem a questão racial da educação. Portanto, cumpre remontar à advertência de Nilma Lino Gomes (2011, p. 117) no sentido de que

A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do

branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais. A Lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 precisam ser compreendidos dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e contínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional de Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores(as) de forma mais contundente.

As disposições normativas emanadas do Parecer CNE/CP n.º 03/2004 devem ser interpretadas criticamente à luz dos limites e das possibilidades à sua concretização no sistema educacional brasileiro. A consciência, quanto aos avanços de cunho legislativo na luta antirracista e, sobretudo, ao que ela representa em termos de política pública, não deve ignorar o fato de que a implementação das ações nela contidas exige mais do que a adoção de soluções cosméticas, compartmentadas e desarticuladas de outras políticas estabelecidas no âmbito do Executivo e das instituições de ensino público e privado. Impõe reflexões profundas quanto à coerência do arranjo institucional e às estratégias pedagógicas de implementação no cenário de conflito que caracteriza e demarca o modo como as relações raciais historicamente têm se estabelecido no Brasil. Dessa forma, não há como ignorar as limitações impostas pelo racismo estrutural no processo de concretização das normas que constituem a política de educação das relações étnico-raciais.

Feito esse breve parêntese e retomando a abordagem do arcabouço normativo que regulamenta a Lei n.º 10.639/2003, cumpre consignar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram homologadas, em 18 de maio de 2004, pelo Parecer n.º 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP). Esse documento, institucionalmente, estabelece as referidas diretrizes para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, atribuindo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, a orientação, a promoção da formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como a supervisão do cumprimento das diretrizes.

O mencionado Parecer CNE/CP n.º 03/2004, aprovado à unanimidade pelo Pleno do Conselho Nacional de Educação, sedimenta um rol de princípios, determinações e estratégias de ação a serem adotados no âmbito das instituições de ensino para sua implementação.

Quanto ao aspecto axiológico, explicita que, para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios da “consciência política e histórica da diversidade” (como forma de reconhecimento dos distintos grupos étnico-raciais que integram a sociedade, de valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira no processo de constituição histórica e cultural do país, de enfrentamento das injustiças raciais, de desconstrução do mito da democracia racial e de fomento ao diálogo intercultural); do “fortalecimento de identidades e de direitos” (cuja orientação se dirige para a afirmação de identidades historicamente subalternizadas, o rompimento com a veiculação de imagens depreciativas sobre a população negra e indígena nos meios de comunicação, a ampliação do acesso a informações sobre diversidade, o esclarecimento acerca da concepção de uma identidade universal e o combate à violação de direitos); e das “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” (que encaminham para o estabelecimento de uma variedade de estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem para o ensino crítico, para a valorização da diversidade, da cultura afro-brasileira e africana, para a participação de grupos do Movimento Negro e de outros coletivos culturais na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial no âmbito escolar).

O Parecer CNE/CP n.º 03/2004 elenca providências a serem adotadas pelos sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação, incluindo de Educação Superior. Além disso, revela-se elucidativo quanto à importância do posicionamento político da instituição escolar na promoção da equidade racial e em oposição às discriminações raciais. Nesse sentido, o documento consigna que

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial,

crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (BRASIL, 2004b, p. 16).

Também alerta quanto à importância do comprometimento das instituições de ensino com a adoção de estratégias pedagógicas direcionadas a negros e a não negros de modo a conscientizá-los acerca das situações de desigualdades, da importância da compreensão e do fortalecimento das identidades, da valorização da diversidade étnico-racial com vistas à construção de relações ressignificadas no seio da sociedade. A esse propósito, o Parecer assevera que:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais (BRASIL, 2004b, p. 16-17).

O Parecer CNE/CP n.º 03/2004 contempla relevante advertência quanto à abrangência do compromisso que subjaz a legislação de regência (art. 26A da Lei n.º 9.394/1996), esclarecendo que a indução da ação governamental, no que diz respeito à obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígena no âmbito dos estabelecimentos, públicos e privados, de ensino fundamental e médio, não se restringe à mera inclusão de novos conteúdos no currículo escolar, mas avança para além dessa tarefa, pois visa a estimular uma alteração substancial e de ordem epistemológica nos estudos e nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, bem como no modo como as relações étnico-raciais se estabelecem no seio estudantil e na comunidade em que a instituição escolar se insere.

Nessa perspectiva, visando à valorização da diversidade cultural, racial, social da sociedade brasileira, as instituições de ensino detêm autonomia para estabelecer um canal de comunicação direto e aberto com a sociedade civil e, especialmente, com o

movimento negro, na busca pela construção coletiva de uma abordagem pedagógica capaz de contemplar suas vivências nos processos de ensino e aprendizagem. Sobre a questão, dispõe o Parecer CNE/CP n.º 03/2004:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir, no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. **É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de estudiosos e do Movimento Negro**, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2004b, grifo nosso).

Destaca-se, ainda, no bojo das disposições do Parecer CNE/CP n.º 03/2004, o desafio atribuído aos estabelecimentos de ensino no que se refere à estruturação de seus projetos pedagógicos, os quais devem ser elaborados em observância à exigência do art. 26A da Lei n.º 9.394/1996.

Embora tal dispositivo legal institua a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, importa salientar, em consonância com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e, em especial, com o art. 1º, § 1º da Resolução CNE/CP n.º 01/2004, que a implementação da política de educação das relações étnico-raciais também se dirige à Educação Superior. Inclusive, às instituições que

integram a rede privada de ensino, que devem adequar o currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, nos termos explicitados no Parecer CNE CP n.º 3/2004.

Dentre as ações atribuídas pelo Plano em questão às Instituições de Ensino Superior, enfatizam-se as seguintes:

a) incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE/CP n.º 2004; b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas, seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes; c) dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na lei n.º 11.645/2008; **d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos, paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino e História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei n.º 11.645/08;** e) fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana; **f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais;** g) Divulgar junto às secretarias estaduais, municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica (BRASIL, 2009, p. 39-40, grifo nosso).

Mais do que a alteração do currículo, objetiva-se intervir nas relações sociais que se desenvolvem no contexto da instituição de ensino, constituindo bases para uma formação, fundamentalmente, cidadã que se exercita para além dos muros dos estabelecimentos de educação e que se manifesta tanto no fomento a estudos e pesquisas sobre a temática, quanto no estímulo de práticas cotidianas que elucidem a contribuição do multiculturalismo e do histórico-cultural dos povos africanos, assim como dos indígenas para o processo de formação da sociedade brasileira.

O desenvolvimento de habilidades estudantis que possibilitem ao discente compreender e criticar o modelo de ensino, o currículo estabelecido e a convergência destes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais demanda uma compreensão epistemológica dinâmica, concebida como devir, capaz de constituir-se e reinventar-se dialogica e criativamente em prol de uma ambiência de valorização do pluralismo e da diversidade. Exige uma predisposição institucional a desconstruir-se e ressignificar-se segundo uma nova ordem epistêmica capaz de abarcar a concretude e a complexidade da questão racial, em oposição ao racismo que emerge como estrutura.

Daí se afirmar que a influência do pensamento inaugurado por Luís Alberto Warat, Roberto Lyra Filho e José Geraldo de Sousa Junior opera como relevante substrato analítico para o reposicionamento do fenômeno jurídico na rota da equidade racial e da democracia, bem como para fomentar uma compreensão acerca da Ciência do Direito que contemple a potencialidade do que se situa fora das normativas e que se posiciona de modo aberto e receptivo a críticas e a contribuições advindas de referenciais outros, que não aqueles reverberados pela epistemologia jurídica tradicional, cujo potencial se revele propício à apreensão de uma ação e reflexão antirracista no âmbito dos Cursos de Direito (a exemplo da Bioética Latino-Americana (de Intervenção) e da Afrocentricidade).

Ainda no que concerne à Educação Superior, é pertinente mencionar que o Parecer CNE/CP n.º 03/2004 prevê que tais instituições devem elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória, além de construir estratégias educacionais orientadas pela igualdade e em oposição às práticas discriminatórias. Complementarmente, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais dispõe sobre a importância da divulgação e sistematização de suas disposições a fim de que os currículos passem a incluir conteúdos e disciplinas que versam sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse contexto, elenca como ações para a Educação Superior:

- a) Adotar a política de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros, negras e indígenas ao ensino superior;
- b) Ampliar a oferta de vagas na educação superior, possibilitando maior acesso aos jovens, em especial dos afrodescendentes, a esse nível de ensino;
- c) Fomentar o Apoio Técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a Educação das Relações Étnico-raciais;
- d) Implementar as orientações do Parecer CNE/CP n.º 03/2004 e da resolução CNE/CP n.º 01/2004, no que se refere a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e temáticas que dizem respeito**

aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura; e) Construir, identificar, publicar, distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais para todos os cursos de graduação; f) Incluir os conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES (BRASIL, 2009, p. 53-54).

A orientação emanada do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africana na Educação Superior impõe que se repensem as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, os procedimentos e metodologias de ensino e, inclusive, os objetivos que têm norteado o modelo educacional estabelecido. Este último é um ponto fundamental para esta tese, na medida em que possibilita incluir, nesse rol de exigências intrínsecas, a implementação da política de educação étnico-racial e reflexão acerca dos referenciais epistemológicos que têm norteado a Educação Superior Jurídica.

Nessa conjuntura, implementar as orientações do Parecer CNE/CP n.º 03/2004 e da Resolução CNE/CP n.º 01/2004 tem como pressuposto a adoção de políticas de ações afirmativas com vistas a viabilizar o acesso de estudantes negros no ensino superior e, mais do que isso, pressupõe o incentivo à formação técnica dos profissionais, a inclusão dos conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais nos instrumentos de avaliação institucional e a articulação dos resultados avaliativos com a pesquisa e a extensão.

Um relevante paralelo para a implementação da política pública de Educação das Relações Étnico-Raciais, no âmbito dos estabelecimentos de ensino superior, consiste na sua interpretação à luz das diretrizes que regem a política pública de Educação em Direitos Humanos, a qual, nos termos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino básico, superior e para além delas.

No Brasil, a política pública de Educação em Direitos Humanos constitui-se como um relevante eixo de políticas públicas voltadas para a efetividade dos direitos humanos, desde julho de 2003, período em que o Estado Brasileiro constituiu o Comitê Nacional

de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), visando à elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual foi lançado em dezembro de 2003, pela Secretaria de Direitos Humanos em parceria com os Ministérios da Educação e da Justiça. Trata-se, pois, de um documento norteador e fomentador de ações educativas direcionadas aos seguintes eixos temáticos: a) Educação básica; b) Ensino Superior; c) Educação Não formal; d) Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança; e) Educação e Mídia.

A política nacional de Direitos Humanos, estruturada pelo Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH3), funda-se em cinco eixos orientadores, sistematizados em consonância com diretrizes específicas. São eles: Eixo Orientador I: Interação democrática entre Estado e sociedade civil;²⁰ Eixo Orientador II: Desenvolvimento e Direitos Humanos;²¹ Eixo Orientador III: Universalizar direitos em um contexto de desigualdades;²² Eixo Orientador IV: Segurança Pública, acesso à Justiça e combate à violência;²³ Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos;²⁴ e Eixo

²⁰ a) Diretriz 1: Interação democrática entre Estado e sociedade civil como instrumento de fortalecimento da democracia participativa; b) Diretriz 2: Fortalecimento dos Direitos Humanos como instrumento transversal das políticas públicas e de interação democrática; e c) Diretriz 3: Integração e ampliação dos sistemas de informações em Direitos Humanos e construção de mecanismos de avaliação e monitoramento de sua efetivação.

²¹ a) Diretriz 4: Efetivação de modelo de desenvolvimento sustentável, com inclusão social e econômica, ambientalmente equilibrado e tecnologicamente responsável, cultural e regionalmente diverso, participativo e não discriminatório; b) Diretriz 5: Valorização da pessoa humana como sujeito central do processo de desenvolvimento; e c) Diretriz 6: Promoção e proteção dos direitos ambientais como Direitos Humanos, incluindo as gerações futuras como sujeitos de direitos;

²² a) Diretriz 7: Garantia dos Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena; b) Diretriz 8: Promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento integral, de forma não discriminatória, assegurando seu direito de opinião e participação; c) Diretriz 9: Combate às desigualdades estruturais; e d) Diretriz 10: Garantia da igualdade na diversidade.

²³ a) Diretriz 11: Democratização e modernização do sistema de segurança pública; b) Diretriz 12: Transparência e participação popular no sistema de segurança pública e justiça criminal; c) Diretriz 13: Prevenção da violência e da criminalidade e profissionalização da investigação de atos criminosos; d) Diretriz 14: Combate à violência institucional, com ênfase na erradicação da tortura e na redução da letalidade policial e carcerária; e) Diretriz 15: Garantia dos direitos das vítimas de crimes e de proteção das pessoas ameaçadas; f) Diretriz 16: Modernização da política de execução penal, priorizando a aplicação de penas e medidas alternativas à privação de liberdade e melhoria do sistema penitenciário; e g) Diretriz 17: Promoção de sistema de justiça mais acessível, ágil e efetivo para o conhecimento, a garantia e a defesa de direitos.

²⁴ a) Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos; b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de Educação Básica, nas instituições de Ensino Superior e nas instituições formadoras; c) Diretriz 20: Reconhecimento da Educação Não Formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos; d) Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e e) Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos.

Orientador VI: Direito à memória e à verdade.²⁵

Nesse contexto, em consonância com as orientações do PNDH 3 e com as Diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a Educação em Direitos Humanos visa à multiplicação de conhecimentos e deve possibilitar aos indivíduos a consciência dos seus direitos e deveres, por meio da reflexão sobre as diferentes práticas sociais e da explicação histórica dessas práticas para a elaboração de propostas de mudanças.

Dessa forma, contribui para a construção de uma cultura de Direitos Humanos, de valorização da diversidade cultural e de convivência das diferenças humanas, na medida em que possui, como um dos seus objetivos, viabilizar “[...] formação para a vida, no exercício dos Direitos Humanos, como forma de organização social, política e cultural”.

Tais premissas revelam que a temática desta tese envolve matéria de relevante impacto político, social e jurídico, versando sobre políticas públicas transversais que exigem uma apreensão complexa das problemáticas que a envolvem, a fim de que se produza um conhecimento qualificado e potencialmente apto a contribuir para as discussões acerca do desenvolvimento de políticas públicas de Educação das Relações Étnico-Raciais e de Educação em Direitos Humanos no país.

Convém ressaltar que, embora doutrinariamente tais políticas públicas versem sobre temáticas comumente debatidas no âmbito acadêmico, merece relevo que sua associação a referenciais teóricos que permitem a apreensão conceitual dos limites e das possibilidades da condição do oprimido na busca incessante por liberdade – a exemplo de Enrique Dussel (“Ética da Libertação”) e Paulo Freire (“Pedagogia da Libertação”) – bem como ao corpo de conhecimento crítico preconizado por Luis Alberto Warat, Roberto Lyra Filho e Jose Geraldo de Sousa Júnior e, em especial, ao movimento denominado “O direito achado na rua” – cuja principal premissa consiste

²⁵ a) Diretriz 23: Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado; b) Diretriz 24: Preservação da memória histórica e construção pública da verdade; e c) Diretriz 25: Modernização da legislação relacionada com a promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia.

na afirmação de que “[...] o fenômeno jurídico é construído pelos movimentos sociais como legítima organização social da liberdade” (LYRA FILHO, 2006, p. 86) – se apresenta como um fator potencialmente inovador.

6.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE DIREITO (COM ÊNFASE NA TRANSVERSALIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS) E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 10.639/2003 MEDIANTE PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS

Pensar uma universidade que, para além do compromisso firmado formalmente no Projeto Político-Pedagógico, assuma, no cotidiano de suas práticas, uma formação cidadã, direcionada à promoção da cultura, ao aprofundamento do conhecimento multidimensional (e não apenas do saber técnico), eticamente apta para lidar com a diversidade, bem como para estimular as potencialidades do corpo discente, apresenta-se como um desafio hercúleo (ENRICONE, 2007, p. 147-151). No entanto, acredita-se que o ponto de partida consista na fuga da lógica binária, na assunção da complexidade e da transdisciplinaridade na Educação, no envolvimento/engajamento como potencial estratégia para um “conhecimento pluriversitário” (FORMOSINHO, 2011, p. 148).

Nesse sentido, e à luz da pedagogia decolonial, entende-se, como tarefa das Instituições de Ensino Superior contemporâneas, o constante exercício da desconstrução: o dissolver das estruturas, o questionar das certezas, o rompimento do paradigma moderno eurocêntrico. Implica, portanto, reconhecer a emergência de um processo de transição para um novo modelo epistemológico no qual as funções a serem desempenhadas pela universidade repercutem no remodelamento da aula, das estratégias de ensino, do papel a ser exercido pela docência no ensino superior.

É nesse contexto de transformação epistêmica que a menção às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Superior Jurídica se torna pertinente. A Resolução CNE/CES n.º 5/2018 instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito, revogando as disposições da Resolução CNE/CES n.º 9/2004.

No que se refere à pauta da Educação das Relações Étnico-Raciais, o novo diploma regulador introduziu uma importante disposição normativa consistente na obrigatoriedade de que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) preveja as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos pelas Diretrizes Nacionais específicas (art. 2º, § 4º da Res. CES n.º 5/2018), a exemplo do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africana (BRASIL, 2009).

Importa observar, nesse ponto, que a regulamentação anterior (Resolução CNE/CES n.º 9/2004), além de não prever a transversalidade dos conteúdos específicos, sequer dispunha sobre a inclusão de conteúdos obrigatórios no PPC. Nessa perspectiva, a obrigatoriedade contida na Lei n.º 10.639/2003, no tocante à inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação em Direito, assim como das normatizações que as sucederam (Parecer do CNE/CP n.º 03/2004 e Resolução CNE/CP n.º 01/2004), passa a assumir redobrada significação.

Isso porque, sob a vigência da Resolução n.º 01/2004 (§ 1º do art. 1º), já era possível aos cursos de Direito introduzirem o ensino das relações étnico-raciais e da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas nos conteúdos de suas disciplinas e atividades curriculares, ainda que de modo esparso, segmentado e restrito a uma atividade disciplinar individualizada – que não raras vezes consistiria em ações específicas e descontextualizadas na semana alusiva à “consciência negra”.

Contudo, com a aprovação das novas diretrizes e, notadamente, com a inclusão da obrigatoriedade da previsão das formas de tratamento transversal dos conteúdos específicos, os cursos de graduação em Direito deverão incorporar, em seus respectivos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), estratégias de integração complexa entre os conteúdos jurídicos e as temáticas vinculantes.

Inspirada pelas conclusões alcançadas por Edgar Morin, a autora Inayá Bittencourt e Silva (2012, p. 43, grifo nosso) aponta, como condição para uma educação transdisciplinar, que os currículos sejam alterados com vista a uma Educação que vise, de fato, a melhorar a vida das pessoas e produzir condições equânimes de sobrevivência. Nas palavras da autora:

As discussões sobre as mudanças a serem feitas no currículo, de acordo com uma nova concepção de educação, devem ser orientadas no sentido da construção de uma nova ordem social; que essa nova educação contribua para tornar o mundo melhor nas esferas da saúde, da justiça social, na solução de problemas como a guerra, a fome, o crime, a pobreza, os conflitos intergrupais e outros problemas sociais. **As discussões sobre uma nova educação determinam uma práxis,** em que a representação do conhecimento a ser adquirido se organize de maneira coerente para se constituir em **uma educação inclusiva, crítica e transformadora, concebida e configurada em termos qualitativos e teórico-práticos.**

Assim, a diretriz da transversalidade nos currículos dos cursos de graduação em Direito pode também ser compreendida como uma transformação que objetiva o alcance de uma Educação problematizadora, crítica, reflexiva e, fundamentalmente, conflitiva (SANTOS, 1996), ou seja, que não ignora a existência dos conflitos sociais, étnicos, políticos, de gênero etc. Trata-se de um modelo de Educação desestabilizador de certezas e instigador de inquietudes intelectuais aptas a ensejar intervenções no mundo da vida.

Baseando-se no que dispõe o art. 2º, § 4º da Resolução CNE/CES n.º 5/2018, afirma-se que, ao estabelecer a obrigatoriedade dos conteúdos específicos nos PPCs de Direito e, em especial, daqueles atinentes às relações étnico-raciais, as novas Diretrizes Curriculares suscitam uma reformulação do próprio conceito de currículo ou de grade curricular, tal como propôs Tomaz Tadeu da Silva (2011).

Os currículos precisam ser compreendidos, segundo a teoria pós-crítica, como “documentos de identidade”, ou seja, como um conjunto de todas as práticas e ações que contemplam a identidade, as diferenças, as representações culturais, a sexualidade, os discursos etc. Os currículos precisam ser descolonizados (GOMES, 2012), precisam dialogar com a realidade social para que deles sobrevenham reflexões até então silenciadas sobre culturas invisibilizadas, como a afro-brasileira.

Dissertando sobre o tema, Santana, Souza e Francischetto (2022, p. 259) afirmam que a concretização da diretriz da transversalidade no âmbito dos cursos de Direito pressupõe “[...] romper cada vez mais com a racionalidade técnica, com os estereótipos, construir práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade, com as culturas marginalizadas historicamente”.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito e a normatização do dever de indicar as formas de tratamento transversal dos conteúdos referentes às relações étnico-raciais nos PPCs de Direito podem ser vislumbradas como um relevante contributo para que a implementação da Lei n.º 10.639/2003 seja potencializada, atribuindo caráter vinculante às Diretrizes Políticas Nacionais direcionadas a populações vulnerabilizadas.

Imperioso salientar que, para o cumprimento da exigência contida no § 4º do art. 2º da Resolução n.º CNE 5/2018, não basta que as Instituições de Ensino Superior de Direito incluam a Educação das Relações Étnico-Raciais nos conteúdos de disciplinas e de atividades curriculares dos cursos que ministram.

A diretriz da transversalidade institui o compromisso dos cursos de graduação com a indicação expressa em seus Projetos Político-Pedagógicos de “como” serão abordados os conteúdos específicos, a fim de que se assegure que o tratamento dispensado às relações étnico-raciais seja, de fato, transversal, holístico, não segmentado, reforçando a importância do conhecimento das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas para a Educação Superior Jurídica.

Dessa forma, reforça a necessidade de que, no interior das instituições de ensino, a Educação das Relações Étnico-Raciais se apresente por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, tornando-se imprescindível, para tal fim, que sejam concretizadas as recomendações e diretrizes constantes na Resolução CNE/CP n.º 01/2004 (§§ do art. 3º), dentre as quais se mencionam, exemplificativamente: a) o incentivo à produção de materiais bibliográficos e outros materiais didáticos sobre as questões raciais; b) o aprofundamento nos estudos por parte dos professores, vinculando-se a eles a concepção de projetos e programas de ampla abrangência curricular para serem executados em conjunto com os discentes; b) o fomento a pesquisas sobre processos educativos orientados por conhecimentos afro-brasileiros; c) o estabelecimento de canais de comunicação com o Movimento Negro assim como com núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, visando ao compartilhamento de experiências sobre os planos institucionais e projetos pedagógicos; d) a viabilização de condições para que se assegurem aos discentes afrodescendentes o acesso qualificado aos estabelecimentos de ensino, isto é, a possibilidade de estudar em

instituições comprometidas com a educação de negros e não negros, que pautem discussões que possibilitem repensar hábitos posturas, atitudes, palavras e ações que impliquem desrespeito, discriminação e prática de racismo.

7 TRANSVERSALIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE DIREITO NA INTERFACE COM A BIOÉTICA LATINO-AMERICANA DE INTERVENÇÃO E COM A AFROCENTRICIDADE: REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO JURÍDICO LIBERTADOR

Conforme delineado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, instituídas pela Resolução n.º 05/2018 do Conselho Nacional de Educação e, em especial, a obrigatoriedade de previsão nos respectivos PPCs das formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos nas Diretrizes Nacionais que regem a Política de Educação das Relações Étnico-Raciais, operam como fio condutor para a implementação da Lei n.º 10.639/2003 no âmbito da Educação Superior Jurídica, possibilitando que esta seja repensada crítica e estruturalmente, de modo tal a questionar se as bases epistemológicas, as práticas pedagógicas, os currículos e as metodologias se baseiam em referenciais hábeis a viabilizar a concretização de um modelo educacional antirracista.

Nesse aspecto, o dever de assegurar trato transversal aos conteúdos disciplinados pela Política de Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Direito representa condição de possibilidade para um ensino jurídico que se pretenda libertador e que, para tanto, não ignore o potencial excludente e discriminatório das balizas que regem a epistemologia jurídica tradicional.

Esse posicionamento permite que se reflita, a partir do Projeto Pedagógico de Curso, sobre as formas por meio das quais a implementação da política em questão se efetivará, o que, consoante a proposição desta tese, deve ocorrer mediante a transversalidade da matéria em relação aos conteúdos jurídicos, mas também por meio do estímulo a competências, atitudes e valores no âmbito da instituição de ensino superior.

Para tal fim, torna-se imperativa a observância das recomendações e diretrizes constantes na Resolução CNE/CP n.º 01/2004 (§§ do art. 3º), a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Ademais, para além da observância dessas diretrizes curriculares, a previsão legal do art. 2º, § 4º da Resolução CNE/CES n.º 5/2018 sedimenta o compromisso das Instituições de Ensino Superior de Direito com a implementação de políticas públicas fundadas “[...] numa educação e numa socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares [...]” (KAGENBELE, 2015, p. 31), a fim de que a formação discente de futuros juristas e operadores do Sistema de Justiça se desenvolva de modo crítico e hábil a capacitá-los para o enfrentamento no racismo estrutural e epistêmico no meio jurídico e no seio da sociedade.

Ressalta-se que o relacionamento da Educação Superior Jurídica com a dimensão das políticas públicas não permite que se perca de vista o fato de que estas constituem os meios pelos quais os Direitos Humanos se concretizam no mundo da vida. Acrescesse a tal fundamento que, ao mesmo tempo em que reforça a função social das instituições de ensino para a promoção de uma formação cidadã compromissada com a defesa dos Direitos Humanos, também se mostra fundamental para que os cursos de Direito sejam conscientemente dirigidos a operar conforme as balizas de diretrizes nacionais específicas de políticas públicas, como as que regem a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nesse contexto, difundir o conhecimento sobre as diretrizes que regem a Política Pública de Educação das Relações Étnico-Raciais e tecer estratégias para sua implementação na Educação Superior Jurídica constituem-se como caminho concreto para uma Educação que se pretenda antirracista, sobretudo porque as próprias diretrizes trazem em seu bojo estratégias, alternativas e orientações a serem observadas por tais instituições de ensino para o alcance de tal finalidade.

Estabelecidas tais premissas e à luz dos referenciais teóricos articulados na presente pesquisa, propõe-se, neste capítulo, a partir das contribuições epistêmicas da Bioética Latino-Americana de Intervenção e da Afrocentricidade, a aplicação concreta, no âmbito do Educação Superior Jurídica e, notadamente, dos cursos de Direito, uma metodologia de análise crítica a ser observada no processo de revisão e de ressignificação dos PPCs e, até mesmo, no processo de avaliação dos cursos de graduação em Direito a partir dos instrumentos adotados pelo Ministério da Educação

para fins de recredenciamento, reconhecimento e renovação dos cursos. Isso se mostra condizente com o intento de libertação educativa e, sobretudo, com a racialização das abordagens, dos conteúdos, das metodologias, do currículo e, por que não dizer, dos conflitos étnico-raciais que emergem no seio das instituições de ensino.

Para tanto, com base nas considerações delineadas, principalmente, nos Capítulos 2 e 3 desta tese, sobre a Bioética Latino-Americana de Intervenção e a Afrocentricidade – e considerando as concepções epistemológicas jurídicas e educacionais veiculadas, respectivamente, nos Capítulos 4 e 5 – serão pontuados, a seguir, os fundamentos provenientes de tais saberes que oferecem balizas para operar como vetores para a orientação e implementação da Política Pública de Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Direito, sobretudo mediante alteração dos PPCs, a fim de que estes contemplem estratégias pedagógicas condizentes com o compromisso da equidade racial na Educação Superior Jurídica.

Destaca-se que esses fundamentos são denominados “pressupostos bioéticos e afrocêntricos prático-reflexivos”, os quais serão veiculados sob a forma de premissas concretas e objetivas para uma educação compreendida como prática de liberdade e de antirracismo. Visam a estimular que a teoria e a prática educacional se baseiem na concretude das relações humanas, sem desconsiderar a relevância de seu aspecto reflexivo – concebendo o exercício educacional, à luz do paradigma da complexidade, em consonância com as dimensões do “conhecer”, do “fazer”, do “conviver” e do “ser” (em conformidade com os Pilares da Educação para o Século XXI da Unesco) (DELORS, 2010, p. 31).

7.1 POTENCIAIS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA BIOÉTICA LATINO-AMERICANA DE INTERVENÇÃO: PRESSUPOSTOS BIOÉTICOS PRÁTICO-REFLEXIVOS PARA A ORIENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE DIREITO

Tendo em vista a crítica político-epistêmica advinda das bioéticas latino-americanas (propositadamente, no plural), identifica-se na Bioética Latino-Americana de Intervenção e, notadamente, no seu relacionamento com os estudos sobre

colonialidade, fundamentos hábeis a operar como vetores da práxis educativa nas Instituições de Ensino Superior de Direito.

Nesse sentido, afirma-se que essa vertente bioética consiste em referencial epistemológico com potencial para contribuir para a concretização do art. 2º, § 4º da Resolução CNE/CES n.º 5/2018 no âmbito do Educação Superior Jurídica, na medida em que é concebida como epistemologia prático-reflexiva propícia à fundamentação ética e política dos PPCs e, conseqüentemente, ao tratamento transversal dos conteúdos exigidos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sobretudo levando em consideração a necessária correlação dos PPCs com os eixos e os indicadores pertinentes à educação das relações étnico-raciais contidos nos instrumentos de avaliação de cursos de graduação em Direito adotados pelo Ministério da Educação.

Desse modo, compreende-se que a transversalidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais será vislumbrada, no âmbito dos cursos de graduação em Direito, baseada na observância dos pressupostos bioéticos prático-reflexivos que serão delineados nesta subseção.

No entanto, visando a possibilitar uma compreensão contextual de tais pressupostos, impõe-se, antes de apresentá-los, resgatar a fundamentação teórica da vertente Bioética apontada como o sul da proposição que emerge desta tese, cuja exposição se dará mediante a formulação de objetivos embasados nos referenciais teóricos abordados especialmente no Capítulo 2.

Nesse aspecto, tendo como ponto de partida o horizonte para o qual se encaminha este estudo, afirma-se que a Bioética, compreendida como referencial epistemológico, visa a: a) analisar os conflitos morais relativos às questões étnico-raciais que emergem da complexidade e diversidade da sociedade brasileira à luz do resgate e da valorização da cultura latino-americana e do fortalecimento do diálogo multicultural; b) elucidar a falta de adequação da Bioética Latino-Americana aos pressupostos bioéticos eurocêntricos, alheios às questões de ordem social, política e cultural e, notadamente, às conseqüências advindas do histórico de colonialismos que caracteriza os povos do Sul; c) refletir sobre os processos de hierarquização política

(ou biopolítica) da gestão da vida de uma sociedade sobre a outra; d) intervir concretamente na realidade com a finalidade de transformá-la a partir de uma perspectiva comprometida com os oprimidos e com o enfrentamento dos processos de dominação, assumindo o seu caráter eminentemente social e a politização do conhecimento em defesa dos socialmente vulnerabilizados e invisibilizados; e) advogar em favor de práticas educacionais que estejam comprometidas com a transformação das injustiças sociais, estimulando a responsabilidade social e a solidariedade críticas, em oposição à neutralidade e apatia diante das iniquidades; f) correlacionar a Bioética e os Direitos Humanos no contexto latino-americano, compreendendo a primeira como ferramenta de luta contra as desigualdades que assolam este continente e os últimos como marcos regulatórios dos padrões éticos nas relações sociais, tendo como perspectiva a realização dos objetivos e princípios contidos na Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos da Unesco; g) conceber a Bioética e os Direitos Humanos como áreas do conhecimento norteadoras de políticas públicas destinadas à tutela dos direitos de grupos vulnerabilizados e, além disso, propositivas de perspectivas alternativas decoloniais no contexto da concretude das relações humanas; h) contribuir para a consolidação e o fortalecimento da Escola Bioética antirracista, salientando a importância da articulação da abordagem racial com a Bioética, justificando-se tal correlação tanto pelo caráter transdisciplinar da matéria, quanto pela necessidade de um posicionamento crítico convergente com as desigualdades de ordem racial ainda verificadas no Brasil; e i) refletir, a partir da Bioética de Intervenção, em sua dimensão de libertação, norteadora pela pedagogia freiriana, sobre as desigualdades persistentes no Hemisfério Sul (e, especificamente, no Brasil), vislumbrando referenciais outros que não os hegemônicos para a compreensão do mundo, dos processos de exclusão, em consonância com uma racionalidade crítica à colonialidade, especialmente à colonialidade do poder, em uma busca concreta por alternativas viáveis ao seu enfrentamento.

Ressalta-se que os objetivos supramencionados possibilitam a compreensão dos horizontes aos quais se encaminham a Bioética Latino-Americana, viabilizando a apreensão sistemática dos propósitos que devem motivar a reflexão e a ação no campo educacional e que, no âmbito dos cursos de graduação em Direito, devem ser contemplados tanto pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), quanto pelo

Projeto Pedagógico de Curso, com o fito de contribuir para a implementação da Política Pública de Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como para a constituição de uma práxis educativa libertadora e, principalmente, de enfrentamento ao racismo estrutural.

Isso porque: a) o relacionamento entre a Bioética Latino-Americana de Intervenção e os Direitos Humanos mostra-se basilar para o enfrentamento dos conflitos morais relacionados com as questões raciais, bem como para a condução de políticas públicas destinadas à tutela dos direitos de grupos vulnerabilizados, como a população afro-brasileira, e, principalmente, para estimular que a teoria e a prática educacional se orientem segundo padrões éticos mínimos advindos dos objetivos e princípios contidos na Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos da Unesco; e b) o relacionamento da Bioética Latino-Americana de Intervenção com a Educação e, em especial, com a pedagogia freiriana, contribui significativamente para conceituar a educação como intervenção em prol da luta dos vulnerabilizados direcionada em favor dos oprimidos e da tomada de consciência crítica para o efetivo exercício da liberdade.

Destaca-se, no diálogo entre a Bioética de Intervenção – abordagem teórica proposta na Cátedra Unesco de Bioética da Universidade de Brasília – e a Pedagogia da Libertação – teoria de base emancipadora desenvolvida pelo educador brasileiro Paulo Freire – a reafirmação do caráter ético-político dessas teorias e o seu objetivo primacial de defesa das populações marginalizadas e de inclusão social, isto é, de contribuir para assegurar efetiva autonomia dos oprimidos a partir da tomada de consciência crítica na luta contra as desigualdades.

Ademais, alude-se ao relacionamento da Bioética Latino-Americana de Intervenção com a Educação e, em especial, com a pedagogia freiriana, para enfatizar que a Bioética Latino-Americana de Intervenção, assim como a Pedagogia da Libertação, também não se esgota na denúncia das iniquidades, mas nela encontra substrato para ativamente intervir com o objetivo de superá-las, constituindo-se como epistemologia que leva em consideração o caráter histórico e dinâmico das estruturas, a movimentação sugerida pela “práxis” (ação/reflexão) sobre o mundo em favor dos excluídos sociais. Nesse contexto, a educação é práxis de libertação porquanto

compreendida como intervenção em prol da luta dos vulnerabilizados.

Dessa forma, na busca por identificar, no âmbito da Bioética, referenciais epistemológicos antirracistas para a implementação na Educação Superior Jurídica, considera-se que a Bioética Latino-Americana de Intervenção, compreendida a partir da autocrítica de seus fundamentos – baseada tanto na colonialidade da vida, quanto na constatação da interseccionalidade de vulnerabilidades característica de países latino-americanos – consiste em um importante vetor para a orientação da teoria e da prática educacional. Isso na medida em que se propõe lançar luzes sobre saberes e perspectivas de matriz decolonial, como a afrocentricidade, bem como a, a partir deles, transitar advertida e criticamente sobre as perspectivas ocidentais (sem desconsiderar a potencialidade e a contribuição destas para as sociedades).

Sustenta-se, portanto, que a aplicação dos fundamentos da Bioética Latino-Americana de Intervenção ao contexto educacional, a fim de que enseje uma práxis libertadora e descolonizadora, deve ser compreendida à luz dos objetivos e princípios da Declaração Internacional de Bioética e Direitos Humanos da Unesco, bem como das ferramentas epistemológicas oriundas da “Ética Universal do Ser Humano” de Paulo Freire, mormente porque operam como ferramentas epistemológicas que direcionam a Bioética para uma dimensão étnico-política, plural e interventiva em prol da luta pelo respeito pelos direitos humanos

Por um lado, identificam-se, a seguir, os pressupostos bioéticos prático-reflexivos, extraídos dos objetivos e princípios da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos da Unesco, para orientar as Instituições de Ensino Superior de Direito na implementação da Política Pública de Educação das Relações Étnico-Raciais e, em especial, para a constituição de uma práxis educativa antirracista: a) promover o respeito pela dignidade humana e proteger os direitos humanos, assegurando o valor à vida dos seres humanos e pelas liberdades fundamentais, de forma consistente com a legislação internacional de Direitos Humanos (art. 2º, iii); b) reconhecer a importância da liberdade da pesquisa científica e os benefícios resultantes dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, evidenciando, ao mesmo tempo, a necessidade de que tais pesquisas e desenvolvimentos ocorram conforme os princípios éticos dispostos na Declaração – mormente os princípios do respeito pela

vulnerabilidade humana (art. 8), da igualdade, da justiça e da equidade (art. 10), da não discriminação e não estigmatização (art. 11), do respeito pela diversidade cultural e pelo pluralismo (art.12) e da solidariedade e cooperação (art. 13) – e respeitem a dignidade humana, os direitos humanos e as liberdades fundamentais (art. 2º, iv); c) promover o diálogo multidisciplinar e pluralístico sobre questões bioéticas entre todos os interessados e a sociedade, relacionando-as com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais com a importância da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Superior para a apreensão racializada das relações de poder que se estabelecem na sociedade brasileira (art. 2º, v); e d) promover o acesso equitativo aos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, assim como a maior difusão possível e o rápido compartilhamento de conhecimento relativo a tais desenvolvimentos e a participação nos benefícios, com particular atenção às desigualdades étnico-raciais no Brasil (art. 2º, vi).

Por outro lado, ratificando os princípios advindos da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos da Unesco, em conformidade com os estudos desenvolvidos por Ivone Laurentino dos Santos (2014), identificam-se, a seguir, os pressupostos bioéticos prático-reflexivos, extraídos das ferramentas epistemológicas oriundas da “Ética Universal do Ser Humano” de Paulo Freire, para orientar as Instituições de Ensino Superior de Direito na implementação da Política Pública de Educação das Relações Étnico-Raciais e, em especial, para a constituição de uma práxis educativa antirracista: a) conceber a pedagogia do oprimido como método educativo problematizador fundado no despertar da curiosidade, bem como na conscientização para a luta em busca de libertação; b) compreender, à luz da pedagogia da esperança, a importância da utopia proporcionada por uma educação crítica para o reconhecimento de direitos e a transformação social; e c) assumir, a partir da pedagogia da autonomia, o compromisso ético-político com a transformação da realidade, consolidando uma prática educativa concebida para o exercício da autonomia e da liberdade dos educandos, denunciadora das injustiças e propositiva de alternativas de enfrentamento dos processos de dominação e de opressão.

7.2 POTENCIAIS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA AFROCENTRICIDADE: PRESSUPOSTOS AFROCÊNTRICOS PRÁXICO-REFLEXIVOS PARA A ORIENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE DIREITO

A Afrocentricidade representa um convite a lançar um olhar situado, localizado, consciente sobre o lócus de enunciação do discurso com a proposta de ressignificar a ciência e o conhecimento hegemonicamente reproduzidos e de reivindicar o reposicionamento da cultura e dos valores africanos como forma de insurgência ao racismo epistêmico. Nesse sentido, constitui-se como importante vetor para a implementação da Política Pública de Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação em Direito e, conseqüentemente, para a constituição de uma práxis educativa libertadora, porquanto antirracista, na Educação Superior Jurídica.

Aduz-se que a Afrocentricidade, tal qual a Bioética Latino-Americana de Intervenção, consiste em referencial epistemológico com potencial para contribuir para a concretização do art. 2º, § 4º da Resolução CNE/CES n.º 5/2018 no âmbito do Educação Superior Jurídica, na medida em que é concebida como epistemologia práxico-reflexiva propícia à fundamentação ética e política dos PPCs. Portanto, voltada ao tratamento transversal dos conteúdos exigidos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sobretudo levando em consideração a necessária correlação dos PPCs com os eixos e os indicadores pertinentes à educação das relações étnico-raciais contidos nos instrumentos de avaliação de cursos de graduação em Direito adotados pelo Ministério da Educação.

Desse modo, compreende-se, à luz dos estudos de Molefi Kete Asante e, principalmente, dos requisitos mínimos para uma abordagem afrocêntrica, que a transversalidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais será vislumbrada, no âmbito dos cursos de graduação em Direito, na medida em que for baseada na observância dos pressupostos afrocêntricos práxico-reflexivos que serão delineados nesta subseção.

No entanto, visando a possibilitar uma compreensão contextual de tais pressupostos, impõe-se, antes de apresentá-los, resgatar a fundamentação teórica da

Afrocentricidade, cuja exposição se dará mediante a formulação de objetivos embasados nos referenciais teóricos abordados especialmente no Capítulo 3 da presente tese.

Nesse aspecto, afirma-se que a Afrocentricidade, compreendida como referencial epistemológico, objetiva: a) vislumbrar o horizonte africano como produtor de conhecimento, como forma manifesta de insurgência ao racismo epistêmico; b) assumir a descolonização do conhecimento e a libertação como compromisso ético que se manifesta tanto na defesa de referenciais africanos para análise da ciência e da realidade (em oposição à inferiorização da existência e dos valores africanos, bem como a quaisquer outras formas de dominação), quanto no respeito ao multiculturalismo e no reconhecimento da coexistência de referenciais outros (que também reivindicam o seu lócus de enunciação para a produção do conhecimento); c) situar os africanos, sua educação, cultura e valores no palco como atores e, simultaneamente, lado a lado, outras referências culturais igualmente subalternizadas, salientando o compromisso ético intrínseco ao posicionamento assumido em oposição ao colonialismo e, especialmente, em defesa da libertação; e d) operar, fundamentalmente como crítica, na medida em que aponta para o deslocamento dos africanos para localizá-los como autores e atores da história da humanidade e, concomitantemente, como corretivo, constituindo-se como propositivo ético igualitário e estabelecendo a realocização e recentralização epistemológica, histórica e cultural africana; e e) oferecer alternativas éticas e equânimes ao padrão de organização social sustentado em mecanismos de opressão e de subjugação até então estabelecidos.

Ressalta-se que os objetivos supramencionados possibilitam a compreensão dos horizontes aos quais se encaminha a Afrocentricidade, viabilizando a apreensão sistemática dos propósitos que devem motivar a reflexão e a ação no campo educacional e que, no âmbito dos cursos de graduação em Direito, devem ser contemplados tanto pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), quanto pelo Projeto Pedagógico de Curso com o fito de contribuir para a implementação da política pública de educação das relações étnico-raciais, bem como para a constituição de uma práxis educativa libertadora e, principalmente, de enfrentamento ao racismo estrutural.

Dessa forma, conceber a Afrocentricidade como referencial epistemológico antirracista para a implementação na Educação Superior Jurídica implica, necessariamente, compreendê-la como saber práxico-reflexivo – de modo a prestigiar, conjuntamente, tanto a potencialidade revolucionária da Teoria Crítica Africana, quanto a dimensão reflexiva da Filosofia a ela subjacente. Nesse viés, a abordagem afrocêntrica se apresenta como alternativa para (re)pensar e (re)escrever a história da humanidade, na medida em que ela se propõe elucidar que o desconhecimento da história de um povo é fruto da desconstrução advogada e fomentada pela historiografia colonial.

Enfatiza-se, portanto, que a aplicação dos fundamentos da Afrocentricidade ao contexto educacional, a fim de que enseje uma práxis libertadora e antirracista, deve ser compreendida à luz dos estudos de Molefi Kete Asante e, principalmente, dos requisitos mínimos para uma abordagem afrocêntrica, uma vez que operam como ferramentas epistemológicas aptas a orientar a ação e a reflexão das Instituições de Ensino Superior em Direito, conduzindo ao enfrentamento do racismo epistêmico.

Por conseguinte, identificam-se, a seguir, os pressupostos afrocêntricos práxico-reflexivos, extraídos do pensamento de Asante (2009, p. 96-102), para orientar as Instituições de Ensino Superior de Direito na implementação da Política Pública de Educação das Relações Étnico-Raciais e, em especial, para a constituição de uma práxis educativa antirracista: a) interesse pela localização psicológica (o afrocentrista deve analisar com base no lugar de fala, isto é, com o lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado em determinado momento na história, tendo como objetivo manter o africano no centro da própria história); b) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito (o afrocentrista deve discutir os fenômenos a partir do que pensam, dizem e fazem os africanos, isto é, tendo, como ponto de partida, o sujeito africano no texto, no evento, no fenômeno analisado); c) defesa dos elementos culturais africanos (o afrocentrista deve respeitar e proteger valores, hábitos, costumes, religião, cultura ou comportamentos africanos); d) compromisso com o refinamento léxico (o afrocentrista deve atentar para o uso da linguagem, engajando-se com a correção de distorções conceituais e até mesmo depreciativas acerca da história e cultura africanas); e e) compromisso com uma nova narrativa da história da África (o afrocentrista deve ressignificar a história da África,

baseando-se em seus próprios referenciais e se desviando das narrativas marginalizadoras do continente).

7.3. BIOÉTICA LATINO-AMERICANA DE INTERVENÇÃO E AFROCENTRICIDADE COMO CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE PARA A FUNDAMENTAÇÃO ÉTICA E POLÍTICA DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO E DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

A Bioética Latino-Americana de Intervenção e a Afrocentricidade se situam na convergência do compromisso de descolonizar o conhecimento como forma de comprometer-se eticamente com a própria ciência e com os modos de conhecer, seja porque a projeção do negro é resultante de uma produção epistêmica do século passado, seja por ressignificar e reposicionar o conhecimento na direção da diversidade, da diferença, do multiculturalismo, da valorização cultural de povos cuja história e contribuição epistêmica foi negada e invisibilizada.

Nesse sentido, subsidiam a compreensão do processo de apagamento da imagem do sujeito negro como uma decorrência de uma construção social (e não como um dado da realidade), isto é, como reflexo do racismo que opera como estrutura em nossa sociedade e que exige, para o seu enfrentamento, a adoção de estratégias que se estabeleçam também em uma dimensão estrutural.

Nos fundamentos da Bioética de Intervenção (embasada nos estudos sobre colonialidade) e da Afrocentricidade, vislumbra-se a emergência de epistemologias fundamentalmente críticas, contra-hegemônicas, ou seja, de saberes emancipatórios, porquanto produzidos a partir do reconhecimento das diferenças, da diversidade e da potencial influência nos projetos educativos de valorização cultural e histórica de povos e populações invisibilizados.

Subjaz neles o comprometimento com a libertação e proteção de excluídos e marginalizados, bem como a tomada de posição evidente na luta, de modo comprometido com os oprimidos. Além disso, possuem em comum o fato de se fundarem em uma insurgência epistemológica e prática que se opõe ao etnocentrismo hegemônico, aos colonialismos persistentes que fomentam a exclusão e a toda e

qualquer forma de opressão.

Sob tal panorama, destaca-se que a reflexão inaugurada por esta tese advém do objetivo de pensar o papel da universidade, da Educação Universitária para projeção e construção do futuro que se almeja em termos de equidade, bem como para a descolonização de saberes, em um exercício dialógico de construção coletiva embasada na alteridade.

Cumprе reiterar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, instituídas pela Resolução n.º 05/2018 do Conselho Nacional de Educação e, em especial, a previsão legal do art. 2º, § 4º da Resolução CNE/CES n.º 5/2018 – que estabelece a obrigatoriedade de previsão nos respectivos PPCs das formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos nas diretrizes nacionais que regem a política de educação das relações étnico-raciais – operam como fio condutor para a implementação da Lei n.º 10.639/2003.

Essa legislação estabelece a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, no âmbito da Educação Superior Jurídica, possibilitando que esta seja repensada crítica e estruturalmente, de modo tal a questionar se as bases epistemológicas, as práticas pedagógicas, os currículos e as metodologias se baseiam em referenciais hábeis a viabilizar a concretização de um modelo educacional antirracista.

Os pressupostos bioéticos prático-reflexivos delineados anteriormente consistem em alternativas decoloniais concretas para a implementação do art. 2º, § 4º da Resolução CNE/CES n.º 5/2018, ou seja, da transversalidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito da Educação Superior Jurídica, uma vez que, a partir deles, a Bioética Latino-Americana de Intervenção, alicerçada nos estudos sobre colonialidade e na Pedagogia da Libertação, e a Afrocentricidade operam como referenciais epistemológicos para orientar, no âmbito dos cursos de graduação em Direito, a descolonização de dois importantes documentos: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – documento que define a missão da instituição de ensino superior, a política pedagógica institucional e as estratégias para atingir suas **metas e objetivos** – e o

Projeto Pedagógico de Curso (PPC) – instrumento que apresenta a concepção de ensino e de aprendizagem, além da estrutura, dos procedimentos de avaliação e dos instrumentos normativos de apoio.

Ademais, no contexto dos instrumentos adotados pelo Ministério da Educação para a avaliação das Instituições de Ensino Superior, a Bioética Latino-Americana de Intervenção e a Afrocentricidade constituem-se como ferramentas epistemológicas relevantes para operacionalizar a aferição:

a) no âmbito do processo de Reconhecimento (para emissão de diplomas) e de Renovação do Reconhecimento (para a continuidade da oferta do curso) dos cursos de graduação em Direito e, especificamente, da “Dimensão 1”, denominada “Organização Didático-Pedagógica”, **do “Indicador 1.5”, relativo aos “Conteúdos Curriculares”**, o qual se destina a avaliar se os conteúdos, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando, dentre outras questões relevantes, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; e

b) no âmbito do processo de Recredenciamento (para continuidade da oferta do curso) e de Transformação de Organização Acadêmica (para tornar-se centro universitário ou universidade) dos cursos de graduação em Direito, especificamente, no Eixo 2, denominado “Desenvolvimento Institucional”, **do “Indicador 2.”, relativo ao “Plano de Desenvolvimento Institucional, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial”**, cujo objetivo consiste, em síntese, em avaliar se o PDI possui políticas institucionais que se traduzem em ações voltadas, dentre outros aspectos, à valorização da diversidade e em ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial, de modo transversal aos cursos ofertados, de modo a propiciar a ampliação das competências dos egressos e possibilitar de transmissão dos resultados para a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Bioética, compreendida sob a vertente crítica direcionada à realidade periférica de países latino-americanos, apresenta-se, segundo a proposta da Bioética de Intervenção, oriunda da Cátedra Unesco de Bioética da Universidade de Brasília, como relevante contribuição política e epistemológica viabilizadora da compreensão da diversidade e do pluralismo moral e ético que caracteriza a sociedade brasileira, seja por meio da releitura dos princípios da Declaração Universal de Bioética e Direitos da Unesco, seja por meio da apreensão da análise crítica que se constitui como cerne de sua proposta: intervir concretamente na realidade com o fito de transformá-la, inaugurando uma abordagem bioética efetivamente comprometida com os oprimidos, com o enfrentamento dos processos de dominação, como condição de possibilidade para a libertação.

Pensar a Afrocentricidade como referencial epistemológico consiste em aprofundar-se nesse conceito, situando-o no campo dos saberes, com vistas a refletir, no horizonte a que se destina esta tese, sobre a libertação dos processos de opressão, desconstrução e subjugação de epistemes afrocentradas, propiciada pelo eurocentrismo. Implica ressignificar a ciência e o conhecimento hegemonicamente reproduzidos, reivindicando um reposicionamento da histórica, da cultura, dos valores, da filosofia africana, como forma de insurgência ao racismo epistêmico e sem perder de vista o compromisso ético subjacente à teoria, evidenciado na oposição ao etnocentrismo hegemônico, aos colonialismos persistentes propagadores de exclusões e, sobretudo, na busca e defesa da libertação dos excluídos e marginalizados.

Evidencia-se no relacionamento entre os fundamentos da Bioética de Intervenção e da Afrocentricidade, a emergência de epistemologias fundamentalmente críticas, contra-hegemônicas, ou seja, de saberes emancipatórios produzidos a partir do reconhecimento da diversidade étnico-racial e da sua influência nos projetos educativos de valorização cultural e histórica da população afro-brasileira.

A Bioética Latino-Americana e, em especial, a Bioética de Intervenção, a fim de viabilizar concretamente a libertação dos processos de dominação, deve,

necessariamente, orientar-se segundo uma perspectiva pedagógica fundamentalmente decolonial, amparada pela análise crítica, inspirada pelos estudos sobre colonialidade, desenvolvidos especialmente por Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Enrique Dussel, posto que descolonizar o conhecimento é, antes de tudo, uma questão de comprometimento ético com a própria ciência e com os modos de conhecer, seja pela reflexão ética que principia o denominado “giro deconial”, seja por de se estimular a valorização e o respeito de projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos.

Salienta-se, portanto, a convergência do conhecimento produzido pelos pesquisadores representantes do Grupo de Estudos Modernidade/Colonialidade com a proposta de situar a Bioética Latino-Americana de Intervenção, embasada nos estudos sobre colonialidade, e a Afrocentricidade como aportes epistemológicos para a constituição de uma “práxis” libertadora de enfrentamento ao racismo estrutural no âmbito dos cursos de Direito e, notadamente, para a implementação da política pública de educação das relações étnico-raciais na Educação Superior Jurídica.

Para conceber um ensino jurídico que se denomine libertador, há que se levar em consideração o questionamento sobre as condições epistemológicas estruturais em que se alicerçam os cursos de Direito, isto é, se estes se afiguram compromissados com a formação holística de um cidadão que intervirá na sociedade para o rompimento (e não para o fomento) dos processos de opressão e de dominação ou se, pelo contrário, reverberam premissas que se encaminham para a invalidação do conhecimento produzido segundo o embasamento ético-político da equidade racial, robustecendo as balizas da racionalidade moderna ocidental alicerçada no etnocentrismo hegemônico.

Refletir sobre a Educação Superior Jurídica em termos de confrontá-la com o racismo epistêmico implica reconhecer, na conformidade do que propõe Renato Nogueira (2012, p. 63), a necessidade de denegrir o pensamento e o território epistêmico, revitalizando e regenerando as abordagens e suplantando a lógica de dominação e opressão política, econômica, étnico-racial e de gênero que sustenta a educação.

Nessa linha intelectual, compreende-se que a análise dos processos educacionais que se estabelecem nas Instituições de Ensino Superior de Direito não deve ignorar as influências de ordem política, econômica, moral e cultural. Daí por que, no cenário jurídico, a Teoria Crítica do Direito desenvolvida por Luís Alberto Warat, a concepção dialética do Direito (e da ciência jurídica) inspirada por Roberto Lyra Filho e a compreensão do Direito como liberdade sedimentada por José Geraldo de Sousa Júnior e, no cenário educacional, a perspectiva dialética de Educação adotada por Paulo Freire e complementada por Moacir Gadotti, a partir da “Pedagogia da práxis”, operam como relevante substrato analítico para a articulação e veiculação da Bioética Latino-Americana de Intervenção e da Afrocentricidade como aportes epistemológicos para a implementação da Política Pública de Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Direito.

Por um lado, as análises desenvolvidas por Warat, Lyra Filho e Sousa Junior no âmbito do ensino do Direito e da Ciência Jurídica possuem em comum o fato de tecerem críticas à epistemologia jurídica tradicional, cuja matriz consiste na racionalidade moderna ocidental e colonial, perspectiva que converge com a ideia de descolonização do conhecimento, ainda que tais autores não tenham efetuado uma abordagem específica sobre tal questão.

Além disso, os fundamentos que constituem a abordagem dos aludidos juristas possibilitam elencar, de modo consistente, aquilo do que careceria ao jurista libertar-se, à luz da crítica à epistemologia jurídica moderna, com a finalidade de compor o projeto de um ensino e de uma ciência do Direito pluralista e antirracista.

Nesse contexto, identificam-se: a) na crítica ao pensamento jurídico tradicional elaborada por Luís Alberto Warat, a necessidade de libertar o jurista da concepção hegemônica de ciência e de discurso, salientando a necessidade de uma nova compreensão acerca do conhecimento científico que não ignore a dimensão político-ideológica dos discursos jurídicos e que, conseqüentemente, vislumbre os cursos de Direito como relevantes instâncias de significação e de poder na sociedade que, portanto, se constituem como potências para a implementação da Política Pública de Educação das Relações Étnico-Raciais; b) na concepção dialética do direito de Roberto Lyra Filho, a necessidade de libertar o jurista do positivismo acrítico e do

distanciamento das relações sociais, apresentando a marginalidade como alternativa para a construção de um pensamento novo que se apresenta como inspiração para lançar um olhar racializado sobre as relações sociais e, via de consequência, sobre o fenômeno jurídico, na medida em que concebe os direitos humanos para além da legalidade e possibilita identificar, como importantes pautas valorativas emergentes das lutas para sua efetivação – fruto de reivindicações advindas sobretudo de movimentos populares afrodiáspóricos –, a equidade racial e a diversidade, bem como na medida em que a denúncia reverberada pelo autor no tocante ao distanciamento da pluralidade política e epistemológica alerta quando à necessidade de impedir que o Direito se converta em mero instrumento ideológico a serviço das classes dominantes; e c) na sedimentação do projeto/movimento “Direito Achado na Rua”, promovida por José Geraldo de Sousa Júnior, a necessidade de assumir a liberdade como princípio e fim da ação do jurista, para libertá-lo, não de forma isolada, mas coletivamente, com base nas vozes que emergem das ruas, à luz dos Direitos Humanos, e tendo como horizonte a adesão a propostas de intervenção ético-políticas advindas do atual marco regulatório dos cursos de Direito no Brasil, levando em consideração a articulação entre teoria e prática, a constituição de práticas voltadas à efetivação de direitos, o diálogo interativo entre as instituições de ensino, os atores que diretamente a fomentam (docentes e discentes) e a sociedade, nela abrangida a potência criativa e criadora dos movimentos sociais.

Especialmente em relação a José Geraldo de Sousa Júnior, salienta-se que o compromisso do autor com a libertação – traduzido, nesta tese, na busca por propositivamente estimular, no âmbito da Educação Superior Jurídica, práticas libertadoras de enfrentamento ao racismo estrutural – evidencia a necessidade de relacionamento do Direito com a dimensão ética e política. Isso sugere a adoção de um posicionamento crítico e concreto sobre o mundo direcionado a conceber os movimentos sociais como sujeitos coletivos de direitos, cujas experiências se revelam indispensáveis para o processo de criação e de aplicação do Direito.

Por outro lado, e de modo complementar, não há como conceber um projeto educativo que se pretenda emancipatório sem remontar à perspectiva freiriana, a qual remonta à liberação autêntica, concebida em devir, como intervenção concreta sobre o mundo visando à conscientização e à transformação das condições de desigualdades e de

opressão.

Vislumbra-se, na obra de Paulo Freire, a tomada de posição em favor dos marginalizados como o principal ponto de interseção entre a Bioética de Intervenção e a proposta de uma Pedagogia da Libertação, na medida em que tal perspectiva bioética também tem como objetivo a luta pela libertação dos oprimidos, o estímulo de uma responsabilidade e solidariedade críticas, em oposição à neutralidade e apatia diante das injustiças sociais. Nesse cenário, ressalta-se que educar para a libertação consiste na tomada de consciência crítica de si e dos outros sobre as condições existenciais e de vida, nela contempladas as condições de trabalho, de sobrevivência e de resistência.

Uma educação libertadora exige uma intervenção pedagógica posicionada sobre o mundo. Remonta a uma tradição marxista, embora nela não se esgote, concebendo “práxis” como sinônimo de “ação transformadora. Educar é, portanto, transformar o homem, a sua história, o mundo. Afinal, “A pedagogia, como teoria da educação, não pode abstrair-se da prática intencionada. A pedagogia é sobretudo teoria da práxis.” (GADOTTI, 1988, p. 31).

Nesse viés, os fundamentos que constituem a abordagem de Paulo Freire, corroborados por Moacir Gadotti, possibilitam elencar, de modo consistente, aquilo que careceria ao sujeito de direito libertar-se, à luz da crítica à educação tradicional, com a finalidade de compor o projeto educativo pluralista e antirracista: libertar-se do autoritarismo, da compreensão metafísica da educação (que ignora a existência das desigualdades e seus reflexos, dissociando o debate pedagógico da análise política), do tecnicismo (que impede a compreensão da ambiência educacional como projeto popular e político, como instrumento de luta para a transformação).

Observa-se, portanto, que revisitar a obra e a criticidade de autores, cuja contribuição se mostra fundamental para compreender o conhecimento de modo atrelado às relações sociais, unindo teoria e prática, ao mesmo tempo em que se revela indispensável para a conscientização, também opera como elemento de sustentação e de orientação para os processos históricos de luta pela libertação.

Dessa forma, dito em outras palavras, o que aproxima as abordagens supramencionadas, além da dialética humanística que as orienta, é o fato de se constituírem como bases teóricas cujas contribuições prático-reflexivas permitem elencar as características para uma Educação Jurídica concebida e compreendida como prática efetiva de liberdade.

Nesse aspecto, desafiar a epistemologia jurídica e a Educação tradicional, como o fizeram Warat, Lyra Filho, Sousa Junior e Paulo Freire, possibilita que se reconheça, nos pontos de crítica suscitados pelas respectivas análises que desenvolvem, o aspecto comum de situarem o conhecimento como exercício prático para a libertação, direcionado, na conjuntura latino-americana, ao enfrentamento das desigualdades produzidas e retroalimentadas por mecanismos de exclusão do norte global e, mais especificamente, da ordem hegemônica etnocêntrica estabelecida na modernidade, que perdura sob a expressão da colonialidade.

Desse modo, a atualidade e a coerência da adesão à abordagem epistemológica dos autores elencados acima se manifestam na contribuição que fornecem para a constituição de uma Educação pluralista, dialógica, cidadã, ética e politicamente comprometida com a libertação e, em especial, para a libertação do racismo estrutural e epistêmico no cenário educacional.

Destaca-se, ainda – sem desconsiderar a crítica ao reducionismo do embasamento do humanismo dialético à dimensão de classe – que as reflexões de Warat, Lyra Filho, Sousa Junior e Paulo Freire encontram complementação e substrato para a permanência no projeto decolonial e, notadamente – aludindo à denominação adotada por Nelson Mandonado-Torres – na transversalidade decolonial, conscientizando, cada qual a seu modo, para a insurgência, a resistência e o questionamento aos padrões coloniais do ser, do saber e do poder, reprodutores de invisibilidades.

A intervenção epistemológica libertadora proposta nesta tese, na esteira de Boaventura de Sousa Santos, preconiza a contribuição de saberes produzidos como forma de insurgência ao racismo epistêmico e aos processos de dominação, promovedores do diálogo horizontal, do reconhecimento da diversidade étnico-racial e da sua influência nos projetos educativos de valorização cultural e histórica da

população afro-brasileira. Daí decorre a proposta de associar à análise do fenômeno jurídico referenciais teóricos que emergem como saberes emancipatórios capazes de potencializá-lo – como a Bioética Latino-Americana de Intervenção e a Afrocentricidade.

A proposição de uma educação regida pela pedagogia da práxis, prenunciada por Moacir Gadotti, remonta ao desafio de caminhar dialeticamente rumo ao novo a partir de ideias historicamente já consolidadas. O retorno ao horizonte da dialética cotidiana, assim como o resgate de autores advindos da teoria crítica do direito concebido como marginal, consolida a educação em termos de libertação na medida em que possibilita compreendê-la como instrumento de ação e de intervenção política e social.

O humanismo dialético que embasa esta tese, anunciado pelas opções teóricas assumidas, ensina-nos que o “novo” brota do “velho”, bem como que os cursos de Direito podem ser repensados à luz da epistemologia dominante e, sobretudo, para além dela. Constitui um convite a ressignificar a teoria, a prática e a reflexão jurídica, confrontando as bases e estruturas que as alicerçam, questionando o Direito embasado nos moldes de estudos e pesquisas reprodutores de colonialismos (uma vez que a base da epistemologia jurídica tradicional advém de matriz eurocêntrica).

A retomada da epistemologia “marginal”, advogada por Warat, Roberto Lyra Filho e José Geraldo de Sousa Júnior, possibilita a assunção de um posicionamento, fundamentalmente, crítico sobre a ordem estabelecida e, notadamente, sobre as relações de poder que alicerçam a concepção de direito hegemônico e obstam uma análise racializada do fenômeno jurídico, isto é, uma análise que se proponha a enxergar as relações sociais sob a ótica dos conflitos raciais que as envolvem, posicionando-se na rota de uma Ciência do Direito aberta e sensível às narrativas marginais e, especialmente, às pautas de reivindicações de políticas públicas do Movimento Negro (dentre as quais, enfatiza-se, a implementação da Lei n.º 10.639/2003, inclusive, no âmbito da Educação Superior).

A novidade introduzida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito carece de uma concepção epistemológica condizente com a proposta política que principia, sob pena de converter-se em instrumento legal retórico e inócuo.

Os denominados “pressupostos bioéticos práxico-reflexivos” constituem alternativas decoloniais concretas para a implementação do art. 2º, § 4º da Resolução CNE/CES n.º 5/2018, ou seja, da transversalidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais no âmbito da Educação Superior jurídica, uma vez que, a partir deles, a Bioética Latino-Americana de Intervenção – alicerçada nos estudos sobre colonialidade e na Pedagogia da Libertação – e a Afrocentricidade operam como referenciais epistemológicos para orientar, no âmbito dos cursos de graduação em Direito, a descolonização de dois importantes documentos: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – documento que define a missão da Instituição de Ensino Superior, a política pedagógica institucional e as estratégias para atingir suas metas e objetivos – e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) – instrumento que apresenta a concepção de ensino e de aprendizagem do curso, além da estrutura, dos procedimentos de avaliação e dos instrumentos normativos de apoio.

Por isso a importância dessa proposição de agregar à análise do Direito e do ensino jurídico ferramentas epistemológicas capazes de potencializá-lo, como a Bioética Latino-Americana de Intervenção e a Afrocentricidade para “ressignificar o presente e construir um futuro” – em alusão a “sankofa”, terminologia advinda de um provérbio africano que é representado por um pássaro que volta a cabeça à cauda para simbolizar que “retornar ao passado, é ressignificar o presente e construir o futuro”. Alude-se ao retorno à herança ancestral africana e a consciência afrodiaspórica como possibilidade de alcançar as raízes do racismo epistêmico e de, assim, estabelecer intervenções concretas representativas de avanços em termos educacionais. É nessa conjuntura que se torna possível e concreta a tarefa de consolidar as bases para a educação condizente com o futuro que se almeja. Uma Educação Superior Jurídica que, necessariamente, preconize a diversidade, a diferença o multiculturalismo, a valorização cultural de povos cuja história e contribuição epistêmica foi negada e invisibilizada. Um futuro no qual a implementação Política Pública de Educação das Relações Étnico-Raciais seja uma realidade observável e pressuposto para o alcance da equidade e da diversidade no âmbito da Educação Superior.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. In: RIBEIRO, Djamila (coord.). **Feminismos plurais**. São Paulo: Polen Livros, 2018.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: Matrizes da Cultura Brasileira, v. 4).

ASANTE, Molefi Kete. Uma origem africana da filosofia: mito ou realidade? **Capoeira: Revista de Humanidades e Letras**, v. 1, n.1, p. 117-120, 2014.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaio Físolófico**, v. XIV, dez. 2016.

ASANTE, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (Resafe)**, n. 31, maio/out. 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 88-117, maio/ago. 2013.

BANKOLE, Katherine. Mulheres africanas nos Estados Unidos. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: Matrizes da Cultura Brasileira, v. 4).

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BERNAL, Martin. **Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization Volume I: The Fabrication of Ancient Greece**. Rutgers University Press Classics, 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONATO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: BERNARDINO-COSTA et al. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (coleção Cultura Negra e Identidades)

BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo. **A teoria da proporcionalidade de Robert Alexy: uma contribuição epistêmica para a construção de uma bioética**

latino-americana. 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Bioética) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo; SALLES, Shayene Machado. Contribuições da bioética para a democratização das políticas de saúde no Brasil. In: ASENSI, Felipe Dutra; PINHEIRO, Roseni; MUTIZ, Paula (org.). **Bioética, trabalho e educação em saúde**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2016. p. 279-296.

BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo; SALLES, Shayene Machado. A bioética no contexto da gestão privada de recursos públicos via Organizações Sociais de Saúde. In: **ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO DE BIOÉTICA**, 9; **ENCONTRO LUSÓFONO DE BIOÉTICA: PROTEÇÃO E DESENVOLVIMENTO GLOBAL**, 3., 2016, Porto: Universidade Católica Editora, 2016. p. 261-269.

BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo; SALLES, Shayene Machado. Bioética, direitos humanos e mediação comunitária: uma estratégia potencial de participação democrática. In: CHAI, Cássius Guimarães; BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo; SANTOS, Ricardo Goretti (org.). **Mediação e direitos humanos (Mediation and Human Rights)**. São Luís: Procuradoria-Geral de Justiça do Estado do Maranhão, 2014. p. 20-39.

BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Resolução n.º 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, Brasília, DF, 1 out. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Portaria n.º 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Ministério da Educação (MEC), Brasília, DF. Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Portaria n.º 125, de 28 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para o Enade 2006 do curso de Direito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério da Educação (MEC), Brasília, DF, 2 ago, 2006. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/409/portaria-inep-n-125>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Portaria n.º 443, de 30 de maio de 2018. Dispõe sobre o componente específico da área do Direito do Enade 2018. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério da Educação (MEC), Brasília, DF, 4 jun. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/16912989/do1-2018-06-04-portaria-n-443-de-30-de-maio-de-2018-16912896. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 18 de fev. 2019.

BRASIL. Resolução n.º 1 de 17 de junho 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, Brasília, DF, 22 jun. 2004. 2004a. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_resolucao_1_170604.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 03/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2004b. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_parecer_32004.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. **Contribuições para a implementação da Lei nº 10.639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei nº 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, Grupo de Trabalho Interministerial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação; Secad; Seppir, mar. 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação. Secad; Seppir, jun. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 19 fev. 2019.

CAMPOS, Geir. Tarefa. In: SANT'ANNA, Affonso Romano de et al. **Violão de rua: poemas para a liberdade**. V. I. Rio de Janeiro, GB: Civilização Brasileira, 1962. p. 38. (Cadernos do Povo Brasileiro; volume extra).

COSTA, Alexandre Araújo Costa; COELHO, Inocêncio Mártires. **Teoria dialética do Direito**: a filosofia jurídica de Roberto Lyra Filho. Brasília: Faculdade de Direito

(UnB), 2017.

COSTA, Alexandre Bernardino; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. O direito achado na rua: uma ideia em movimento. In: COSTA, Alexandre Bernardino et al. (org.). **Direito achado na rua**: introdução crítica ao direito à saúde. Brasília: cead/ UnB, 2009. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/O-direito-achado-na-rua.pdf#page=16. Acesso em: 10 fev. 2022.

COSTA, Sergio Ibiapina Ferreira; GARRAFA, Volnei; OSELKA, Gabriel. Apresentando a Bioética. In: COSTA, Sergio Ibiapina Ferreira; OSELKA, Gabriel, GARRAFA, Volnei (coord.). **Iniciação à bioética**. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 1998. p. 302.

CHAUÍ, Marilena. Roberto Lyra Filho ou da dignidade política do Direito. **Direito e Avesso**, Brasília, v. I, n. 2, p. 21-30, jul./dez. 1982.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Bioética e Direitos Humanos. In: COSTA, Sergio Ibiapina Ferreira; OSELKA, Gabriel; GARRAFA, Volnei (coord.). **Iniciação à bioética**. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 1998.

DELORS, Jacques (et al.). **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: Setor de Educação da Representação da Unesco no Brasil, 2010. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9584/9584_9.PDF. Acesso em: 10 abr. 2022.

DINIZ, Debora; GUILHEM, Dirce. Bioética feminista: o resgate político do conceito de vulnerabilidade. **Revista Bioética**, v. 7, n. 2, 1999.

DIOP, Cheikh Anta. **The african origin of civilization**. United States os America: Lawrence Hill & Co, 1974.

DINIZ, Debora; GUILHEM, Dirce. **O que é bioética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos, 315).

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. 4. ed. Petropolis: Editora Vozes, 2012.

ENRICONE, Délcia. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas – SP: Papirus, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. 72 p. (Coleção Vozes da Diáspora Negra, v. I)

FILGUEIRA, André Luiz de Souza; SILVA, Mary Anne Vieira. Afrocentricidade, quiombismo e colonialidade do poder: saberes insurgentes nas textualidades de Abdias do Nascimento e Aníbal Quijano. **Revista Temporis [Ação]**, v. 19, n. 2, p. 2-17, abr. 2019. Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/9086>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FEITOSA, Saulo Ferreira; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. A bioética de intervenção no contexto do pensamento latino-americano. **Revista Bioética**, v. 23, n. 2, p. 277-284, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012.

FORDE, Gustavo Henrique Araujo. **Vozes negras na história da educação: racismo, educação e Movimento Negro no Espírito Santo (1978-2002)**. 2016. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. 2006. 145 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon. Os desafios da formação de professores de Direito diante das novas diretrizes curriculares na perspectiva da pedagogia crítico-social. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon (org.). **As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito: múltiplos olhares**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GARRAFA, Volnei. Da bioética de princípios a uma bioética interventiva. **Bioética**, v. 13, n. 1, p. 125-134, 2005.

GARRAFA, Volnei. Bioética. In: GIOVANELLA, Lígia; ESCOREL, Sarah; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa; NORONHA, José Carvalho de; CARVALHO,

Antonio Ivo de (org.). **Políticas e sistema de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Cebes/Fiocruz, 2009. p. 854.

GARRAFA, Volnei. Bioética e ciência: até onde avançar sem agredir. In: COSTA, Sergio Ibiapina Ferreira; OSELKA, Gabriel, GARRAFA, Volnei (coord.). **Iniciação à bioética**. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 1998. p. 99-110.

GARRAFA, Volnei; MACHOLA-CASTILHO, Camilo. Releitura crítica (social e política) do princípio da justiça em bioética. **Revista Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 18, n. 3, p. 11-30, set./dez. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei n.º 10.639/2003: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A Cor da Cultura, v. 4).

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set., 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJkP5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Disponível em:
<https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

GROSGOUEL, 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**, n. 80, p. 115-147, mar., 2008.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HOOKS, bell. Linguagem: ensinar novas paisagens, novas linguagens. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 857-864, set./dez. 2008.

KABENGELE, Munanga. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, v. 10, 2010. Disponível em:
http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1296164/teoria_social.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

KABENGELE, Munanga. Algumas considerações sobre raça, ação afirmativa e

identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista Usp**, n. 68, p. 48-56, 2006.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

LYRA FILHO, Roberto. **Problemas atuais do ensino jurídico**. Brasília: Obreira, 1981.

LISBÔA, Flávia Marinho. **Língua como linha de força do dispositivo colonial: os gavião entre a aldeia e a universidade**. 2020. Tese (Doutorado em Letras, ênfase em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

LISBÔA, Flávia Marinho. O dispositivo colonial: entre a arqueogenealogia de Michel Foucault e os estudos de coloniais. **Revista Moara/ Estudos Linguísticos**, v. 2, n. 57, p. 33-51, jan./ jul. 2021.

MACHADO, Aldibênia Freire. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 1, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: Matrizes da Cultura Brasileira, v. 4).

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; ROMERA, Edison. Orientações para uma descolonização do conhecimento: um diálogo entre Darcy Ribeiro e Enrique Dussel. **Sociologias**, ano 20, n. 47, p. 108-137, jan./abr. 2018.

MOREIRA, Adilson José. Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica. **Revista de Direito Brasileira**, v. 18, n. 7, p. 393-421. 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 3 ed., 2007.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O olhar afrocentrado: introdução a uma abordagem

polêmica. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: Matrizes da Cultura Brasileira, 4).

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Aproximações brasileiras às filosofias africanas: caminhos desde uma ontologia Ubuntu. **Prometeus**, n. 21, ano 9, dez. 2016. Edição especial.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; GARrafa, Volnei. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 287-299, 2011.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; MARTORELL, Leandro Brambilla. A bioética de intervenção em contextos descoloniais. **Revista Bioética (Impresso)**, v. 21, n. 3, p. 423-231, 2013.

NEVES, Ivânia dos Santos. EtniCidades: os 400 anos de Belém e a presença indígena. **Moara**, Belém, v. 43, p. 26-44, jan./jun. 2015.

NEVES, Ivânia dos Santos. Fraturas contemporâneas de histórias indígenas em Belém: sobre mármore e grafites. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 544-566, maio/ago. 2020.

NOGUEIRA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (Resafe)**, n. 18, p. 62-73, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523>. Acesso em: 11 out. 2021.

NONAKA, Alvaro Itiê Febrônio; SANTOS, Eugênio Mesquita Higgins Azevedo dos; ZUFFO, Leandro Lopes; CRUZ, Rafaél Antônio Nascimento. [Entrevista cedida a] Silvio de Almeida **Humanidades em Diálogo**, v. 9, n. 1, p. 19-37, fev. 2019.

NGOENHA, Severino Elias. Ensino da Filosofia e povos africanos. In: NGOENHA, Severino Elias; CASTIANO, José P. **Pensamento engajado**: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política. Maputo: Editora Educar, Centro de Estudos Moçambicanos e Etnociências (Cemec), Universidade Pedagógica, 2011.

OLIVEIRA, Aline Albuquerque S. de; VILLAPOUCA, Karin Calazans; BARROSO, Wilton. Perspectivas epistemológicas da bioética brasileira a partir da Teoria de Thomas Kuhn. **Revista Brasileira de Bioética**, v. 1, n. 4, p. 363-385, 2005.

OLIVEIRA, Aline Albuquerque S. de. Interface entre bioética e direitos humanos: o conceito ontológico de dignidade humana e seus desdobramentos. **Revista Bioética**, v. 15, n. 2, p. 170-185, 2007.

OLIVEIRA, Fátima. Feminismo, luta anti-racista e Bioética. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 73-107, 1995a.

OLIVEIRA, Fátima. Por uma bioética não-sexista, anti-racista e libertária. **Estudos Feministas**, n. 2, p. 331, 1995b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos**. Paris: Unesco, 2005.

PESSINI, Leo. O desenvolvimento da bioética na América Latina: algumas considerações. In: PESSINI, Leo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de (org.). **Fundamentos da bioética**. São Paulo: Paulus, 1996.

PESSINI, Leo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul. Bioética: do principialismo à busca de uma perspectiva latino-americana. In: COSTA, Sergio Ibiapina Ferreira; OSELKA, Gabriel; GARRAFA, Volnei (coord.). **Iniciação à bioética**. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 1998.

PESSINI, Leo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de (org.). **Fundamentos da bioética**. São Paulo: Paulus, 1996.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

PFEIFFER, Maria Luisa. Bioética y derechos humanos: una relación necesaria. **Revista Redbioética / Unesco**, v. 2, n. 4, p. 74-84, 2011.

PORTO, Dora. Bioética na América Latina: desafio ao poder hegemônico. **Revista Bioética**, v. 22, n. 2, p. 213-224, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo et al. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), 2005.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. Tradução de Gênese Andrade. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A redução sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1958.

RAMOS, Luciana de Souza. **O Direito achado na encruza: territórios de luta, (re) construção da justiça e reconhecimento de uma epistemologia jurídica afro-diaspórica**. 2019. 422 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

REIS, Maria Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel Swabili Sales. Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, 2020 (Seção

Temática Raça e Cultura).

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Roberto Lyra Filho: a importância de sua obra na história do ensino do direito brasileiro. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (org.). **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millenium Editora, 2008.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. **Revista Argumenta**, Jacarezinho, n.18, p. 31-62, 2013.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 18, n. 2, p. 229-258, nov. 2006.

SANTANA, Cleilton Pazini; SOUZA, Maria José Correa; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Educação jurídica e as relações étnico-raciais: propostas para uma educação pautada pela inclusão e igualdade. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (org.). **(Re)pensar a educação jurídica**. Florianópolis: habitus, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da Justiça**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Poderá o direito ser emancipatório?** Vitória: FDV; Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sublína, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Ivone Laurentino dos. **A (bio)ética universal na obra de Paulo Freire**. 2014. 173 f. Tese (Doutorado em Bioética) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SANTOS, Ivone Laurentino dos; SHIMIZU, Helena E.; GARRAFA, Volnei. Bioética de intervenção e pedagogia da libertação: aproximações possíveis. **Revista Bioética**, v. 22, n. 2, p. 271-81, 2014.

SANTOS, Joel Rufino dos. O negro como lugar. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; Centro Cultural Banco do Brasil, 1996. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/djnty/pdf/maio-9788575415177-14.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2021.

SANTOS, Reinaldo Silva Pimentel. **Racismo, direito internacional e direitos humanos**: a afrocentricidade como proposta para desconstrução da intolerância. 2017. 194 f. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, Ricardo Goretti. **Políticas públicas de efetivação da mediação pelo Poder Judiciário e o direito fundamental de acesso à justiça no Brasil**. 2016. 410 f. Tese (Doutorado em Direitos e Garantias Fundamentais) – Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2016.

SÃO BERNARDO, Augusto Sérgio dos Santos de. **Kalunga e o direito**: a emergência de uma justiça afro-brasileira. 2018. 245 f. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

SEGATO, Rita Laura. Ejes argumentales de la perspectiva de la Colonialidad del Poder. **Revista Casa de las Américas**, n. 272, p. 17-39, jul./set. 2013.

SEGATO, Rita Laura. Cotas: por que reagimos? **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 76-87, dez./fev. 2006.

SILVA, Claudilene Maria da. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras**: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento. 2016. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Inayá Bittencourt e. O pensamento complexo e a educação. **Ponto-e-vírgula**, v. 11, p. 38-53, 2012.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documento de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo (coord.). **O direito achado na rua**: concepção e prática. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo (coord.). **Sociologia Jurídica**: condições sociais e possibilidades teóricas. Porto Alegre: Sergio Antino Fabris Editor, 2002.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. **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, 2009.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. Concepção e prática do o direito achado na rua: plataforma para um direito emancipatório. **Cadernos Ibero-Americanos Direito Sanitário**, Brasília, v. 1, n. 6, p. 145-158, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.cadernos.prodisa.fiocruz.br/index.php/cadernos/article/view/389/462>. Acesso em: 7 fev. 2022.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. Educação jurídica brasileira: entre as diretrizes curriculares nacionais e o exame de ordem. **Jornal Estado de Direito**, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <http://estadodedireito.com.br/educacao-juridica-brasileira-entre-as-diretrizes-curriculares-nacionais-e-o-exame-de-ordem/>. Acesso em: 4 fev. de 2022.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. Educação em direitos humanos na formação dos profissionais de direito: novas perspectivas a partir do ensino jurídico. **Trabalho apresentado no I Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos**. 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/037_congresso_jose_geraldo_sousa_jr.pdf. Acesso em: 4 fev. 2022.

TEALDI, Juan Carlos. Bioética y Derechos Humanos. **Revista Brasileira de Bioética**, v.3, n. 3, p. 360-376, 2007.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. t. 1.

WARAT, Luis Alberto. À procura de uma semiologia do poder. **Revista Sequência**, v.2, n. 3, p. 79-83, 1981. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17232/15805>. Acesso em: 8 out. 2021.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral do direito**: a epistemologia jurídica da modernidade. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1995. v. II.

WARAT, Luis Alberto; ROCHA, Leonel Severo; CITTADINO, Gisele. O poder do discurso docente nas escolas de direito. **Revista Sequência**, ano I, p. 146-152, 1980.

WARAT, Luis Alberto. As vozes incógnitas das verdades jurídicas. **Revista Sequência**, v. 8, n. 14, p. 57-61, 1987. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/16456/15110>. Acesso em: 6 out. 2021.

WARAT, Luiz Alberto. **Senso comum teórico**: as vozes incógnitas das verdades jurídicas. Porto Alegre : SAFE, 1994.

WARAT, Luis Alberto. Metáforas para a ciência, a arte e a subjetividade. **Sequência**, v. 16, n. 30, 1995.

WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. Santa Cruz do Sul: Fisc, 1985.

WARAT, Luis Alberto. **Manifesto do surrealismo jurídico**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

WARAT, Luis Alberto. **Manifestos para uma ecologia do desejo**. São Paulo: Acadêmica, 1990.

WARAT, Luis Alberto. A puertas abiertas: intensidades sobre el plano inconciente en la Filosofía del Derecho. **Sequência**, v. 14, n. 27, 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15897/14399>. Acesso em: 13 out. 2021.

WARAT, Luis Alberto. Mediación, el derecho fuera de las normas para uma teoria no normativa del conflicto. **Scientia Iuris**, n. 4, p. 3-18, 2000.

WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. 2. ed. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2000.

WARAT, Luis Alberto. **A rua grita Dionísio**: direitos humanos da alteridade, surrealismo e cartografia. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Teoría crítica del derecho desde América Latina**. México, Madrid: AKAL, 2017.

WOLKMER, Antônio Carlos. Pluralismo jurídico: um referencial epistêmico e metodológico na insurgência das teorias críticas no direito. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, n. 4, v. 10, p. 2711-2735, 2019.