

Contribuições para a produção do conhecimento jurídico: um diálogo com o pensamento e o método de Paulo Freire.¹

Por Matheus Albergaria Paulino de Almeida²

Considerações iniciais

Este artigo intenta apresentar possíveis contribuições dos aportes teóricos do educador-filósofo Paulo Freire para o campo da produção do conhecimento jurídico. Aproximar dois vastos campos aparentemente distantes como a Educação Popular e o Direito assumirá uma complexidade que transborda os limites deste trabalho.

Entretanto, os pontos de intersecção são extremamente evidentes e valiosos para colocar em causa os modos de produção do conhecimento na área jurídica, sobretudo, aqueles considerados mais tradicionais, cujos limites e pobreza epistemológicos serão mais à frente enfrentados.

A tarefa inicial consiste em retroceder no tempo para situar o contexto de consolidação das ciências sociais, nas quais se encontra o Direito, mesmo oportunidade em que se problematiza a hegemonia de uma determinada concepção de Direito que atinge objetivos alinhados a uma perspectiva liberal-capitalista, geradora e mantenedora de subalternidades.

O momento seguinte do trabalho é dedicado à exposição dos fundamentos e método da educação popular inspirada no pensamento de Paulo Freire, sem nenhuma pretensão de esgotamento devido à sua magnitude. Em seguida, algumas reflexões pertinentes ao campo jurídico são realizadas. Por fim, tecidas foram as considerações finais.

¹ Artigo elaborado como requisito do componente curricular Metodologia de Pesquisa em Direito, ministrado pelos Professores Doutores Rodolfo Pamplona Filho e Nelson Cerqueira.

² Discente do Mestrado em Direito do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia

Modernidade, crise(s) e conhecimento científico

Para o debate que se pretende propor aqui, o início perpassa por uma reflexão anterior e mais ampla sobre o projeto de modernidade, um dos assuntos de estudo de Boaventura de Sousa Santos, autor fundamental para fomentar a discussão.

Segundo esse autor (2009), a modernidade ocidental surgiu e se desenvolveu sob os ditames de um paradigma hegemônico, que vive hoje uma crise e apresenta sinais de esgotamento. Em paralelo, num horizonte próximo surgem sinais de um novo paradigma emergente para substituir aquele, paradigma cujo autor denomina de *paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*.

Na leitura de Boaventura de Souza Santos, a modernidade foi historicamente construída e sustentada por dois pilares³: o pilar da regulação e o pilar da emancipação, cada qual constituído por três lógicas ou princípios. O pilar da regulação é composto pelos princípios do Estado, do mercado e da comunidade, enquanto o da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral e prática da ética e do direito⁴.

Nas reflexões desse autor (2009, p. 50) “o paradigma da modernidade pretende um desenvolvimento harmonioso e recíproco do pilar da regulação e do pilar da emancipação”. Porém, a tensão dialética entre os dois sustentáculos da era moderna não existiu, devido à absorção da emancipação pela regulação nos últimos dois séculos a ponto deste autor afirmar que

[...] em vez de um desenvolvimento harmônico dos três princípios da regulação- Estado, mercado e comunidade-, assistimos geralmente ao desenvolvimento excessivo do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e do princípio da comunidade (2009, p. 56).

Em paralelo, a emancipação moderna foi reduzida à racionalidade cognitivo-instrumental. Em apertada síntese, ocorreu uma *hipercientifização* da

³ Em outros escritos ou mesmo em outras passagens da mesma obra referenciada, Boaventura fala de conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação.

⁴ O autor assinala que essas três lógicas foram assim denominadas por Max Weber.

emancipação ao tempo em que se sucedeu à *hipermercadorização* da regulação, possível motivo que levou a emancipação a ser superada pela regulação. Esse processo proporciona condições favoráveis ao desenvolvimento de outro processo histórico posterior ao projeto de modernidade: o capitalismo, que irá se apropriar do paradigma dominante da modernidade para se desenvolver e se consolidar enquanto modo de produção econômico-social hegemônico.

O modelo de racionalidade científica, então, se torna o paradigma dominante da modernidade. Não apenas as ciências naturais se submetem a ele, mas também as ciências sociais a partir do século XIX. Assim, estas últimas nascem, se desenvolvem e só são consideradas ciências porque obedecem aos princípios epistemológicos e regras metodológicas do paradigma dominante (SANTOS, 2008, p. 21).

A partir disso, tem-se um modelo global⁵ de racionalidade científica que é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem por suas normas e metodologia. Essas formas de conhecimento não científico são: o senso comum e os estudos humanísticos, neles inclusos os estudos históricos, filosóficos, literários, teológicos, etc. (SANTOS, 2008, p. 24).

Em outras palavras, o conhecimento científico é a forma legitimada para estabelecer o que é verdadeiro e o que é falso a partir, curiosamente, de seus próprios métodos. Assim, o senso comum, é considerado ilusório, superficial e falso e, portanto, deve ser desprezado. Da mesma forma, os estudos das humanidades, por não seguirem à risca os percursos metodológicos da ciência moderna também devem ser considerados conhecimento frágil, de segunda ordem, ou mesmo inválido.

Na ótica de Boaventura de Sousa Santos, o capitalismo e a modernidade ocidental são dois processos históricos diferentes e autônomos. Entretanto, a partir do final do século XVIII e início do século XIX, ambos começaram a convergir e a entrecruzar-se (2009). O capitalismo se beneficiou da racionalidade cognitivo-instrumental para racionalizar a vida coletiva a fim de impor uma ordem, ou melhor, a ordem para propiciar a ascensão da

⁵ Boaventura de Sousa Santos chama a atenção que esse “global” deve ser entendido enquanto “ocidental”.

burguesia ao poder e posteriormente a estabilidade dela enquanto classe dominante.

Essa tarefa, como visto, coube à ciência moderna e ainda que de segunda ordem, ao direito moderno, diga-se direito estatal moderno. O direito estatal serviu como instrumento não só para a manutenção da ordem, mas também cumpriu função de garantir a expansão material do sistema capitalista e a preservação da cultura liberal-burguesa. Nesse sentido, Wolkmer (2001, p.02) chama a atenção que

“a lógica linear da moderna estrutura do saber jurídico desdobra-se em dois paradigmas hegemônicos: o racionalismo metafísico-natural (o jusnaturalismo) e o racionalismo lógico-instrumental (o positivismo jurídico)”.

Essas cosmovisões jusfilosóficas hegemônicas constituem o moderno paradigma jurídico, que por sua vez, se sustenta no paradigma da modernidade já referido. Percebe-se, portanto, como ciência e direito na era moderna estão imbricados, de forma mais acentuada no século XX. Esse paradigma jurídico é marcado por determinadas características como geral, abstrato, coercível e impessoal e pelos principais institutos (propriedade privada, liberdade de contratar e autonomia da vontade. (WOLKMER, 1999).

Percebe-se, então, que a modernidade jurídico burguesa consagra o liberal-individualismo enquanto princípio fundamental. Em outras palavras, quem é protegido pelo ordenamento jurídico, quem possui cidadania, do ponto de vista material e formal, em suma, quem é o sujeito de direito concreto (porque do ponto de vista formal, todos são cidadãos e sujeitos de direito) é o detentor de capital, o burguês.

Para promover ou alcançar as promessas da modernidade e do capitalismo, o direito moderno foi forjado para ser “um direito estatal, centralizado, escrito, previsível (para garantir segurança e certeza jurídicas) e normativo” (WOLKMER, 1999, p. 27).

Acontece que a história mostrou e atualidade confirma que nem o direito, nem a ciência, nem a modernidade, muito menos o capitalismo cumpriram as promessas de uma sociedade mais justa e mais livre, de um tempo de paz perpétua, de usar e gozar da natureza e de seus recursos para o benefício comum da humanidade. Aliás, fizeram-na para uma pequena parcela da

sociedade. Assim como os ideais de liberdade e igualdade propostos pela doutrina do liberal-individualismo não puderam ser generalizados por causa mesmo de incompatibilidades com as premissas do próprio sistema capitalista - o lucro pressupõe que uns percam e outros ganhem, que uns sejam ricos e outros pobres, que existam grandes reservas de mercado, que exista trabalho escravo, etc...

São essas promessas não cumpridas que somadas à complexidade do atual estágio que se encontra a humanidade, com um alto grau de desenvolvimento tecnológico nunca antes visto coexistindo com um cenário assombroso de extrema miséria de parte da população mundial, permitem afirmar que a sociedade atravessa uma séria crise. A ciência e o direito não conseguem mais dar respostas eficazes às diversas demandas e apontar soluções para os infindáveis problemas. Assim, a crise é vista, dentre outras perspectivas e leituras de mundo, como uma crise de cunho epistemológico, uma vez que o paradigma dominante não mais é satisfatório ou mesmo inadequado às novas exigências dessa sociedade complexa (SANTOS, 2008).

Como a ciência e o direito moderno ocupam lugar central na trajetória desse paradigma dominante, a crise deste coincide com a crise de ambos. A partir disso, Antônio Carlos Wolkmer pontua que:

[...] o esgotamento e a crise do atual paradigma da ciência jurídica tradicional (quer em sua vertente idealista-metafísica, quer em sua vertente formal-positivista), descortinam, lenta e progressivamente, o horizonte para a mudança e a reconstrução de paradigmas, modelados por contra-discursos crítico-desmitificadores (2001, p. 02-03)

Essa passagem corrobora que o direito moderno, predominante, também chamado direito positivo, dogmático, tradicional, carregado de excessivo legalismo, não é mais adequado para esta fase de transição e por isso novos modelos devem suplantá-lo. O próprio Wolkmer (2001) acentua que uma nova racionalidade precisa aparecer em cena. Mas, não qualquer racionalidade, pois a ainda hegemônica pode continuar sob novas roupagens e disfarces. A “nova” racionalidade deve possuir um viés crítico-interdisciplinar e se propor a ser inevitavelmente emancipatória.

Na realidade, já existem demarcações no campo jurídico para uma perspectiva crítica. Aliás, existe uma teoria crítica que propiciou e projetou o

direito nessa direção. Essa teoria crítica não é nada ingênua, tanto que a sua intenção é:

[...] definir um projeto que possibilite a mudança da sociedade em função de um novo tipo de homem. Trata-se da emancipação do homem de sua condição de alienado, de sua reconciliação com a natureza não repressora e com o processo histórico por ele forjado. (WOLKMER, 2001, p. 09).

Outra intenção ou outro objetivo projetado pela teoria crítica, que talvez anteceda o primeiro apontado acima, consiste na reflexão sobre a coisificação dos indivíduos, “moldados pelos determinismos históricos naturais, mas que nem sempre estão das inculcações hegemônicas e das falácias ilusórias do mundo oficial.” (WOLKMER, 2001, p. 11).

Essa teoria crítica possibilitou que alguns marcos surgissem na historicidade do Direito por volta do final da década de 1960 e ao longo da década de 1970. Esses marcos permitiram surgimento de correntes e movimentos, responsáveis por uma renovação crítica na historiografia oficial do direito e tiveram especial influência nos estudos jurídicos notadamente na América Latina e por consequência no Brasil. Wolkmer, partindo das reflexões do jurista-historiador Antônio M. Hespanha, aponta que “eventos epistemológicos” (assim por eles chamados) provocaram o surgimento de uma teoria crítica no direito, demarcando o continente latinoamericano enquanto espaço de incidência.

O primeiro marco é a emergência do neomarxismo, por volta dos anos 60 do século XX, na Europa Ocidental, que impactou a teoria social de uma forma geral. O segundo evento foi a contribuição da Escola de Frankfurt em propor uma teoria crítica como “instrumental operante que permite a tomada de consciência dos sujeitos na história e a ruptura de sua condição de opressão, espoliação e marginalidade” (WOLKMER, 1999, p. 19). Aqui merece uma observação, pois esse evento epistemológico revela-se como um contra-discurso e forte resistência ao positivismo e neo-positivismo.

O outro evento apontado por Wolkmer, citando Hespanha é o destaque da produção teórica da chamada “Nova História” proposta pela Escola de Annales, da França, defensora da interdisciplinaridade para a reinterpretação dos estudos históricos no âmbito do direito. Atenta-se para o fato de que não

se trata de uma “interdisciplinaridade meramente formal, mas tenha presente a crítica e a transformação do conteúdo problematizado” (WOLKMER, 1999, p. 21).

Wolkmer assinala mais dois eventos que Hespanha não tinha até então demarcado. São eles: o surgimento de um pensamento libertador latinoamericano na por volta entre as décadas de 60 e 70 do século passado e o surgimento de uma prática e de uma hermenêutica jurídicas denominadas “alternativas”.

O primeiro deles foi definido como “uma luta teórico-prática contra uma situação sócio-política de dominação, opressão, exploração e injustiça” (WOLKMER, 1999, p. 21). Desse modo, a teoria da dependência, a teologia da libertação, a pedagogia do oprimido pensada por Paulo Freire e a filosofia da libertação, conjuntamente contribuem para o desenvolvimento de um pensamento que abrange diversas dimensões, mas que possuem um fio condutor – a libertação dos historicamente oprimidos.

O último evento é a corrente heterogênea composta por magistrados e professores universitários que, no final da década de 80 e nos anos 90 do século passado, elaboraram em diversos pontos geográficos do Brasil, estratégias de uso do direito de forma alternativa para garantir a dimensão transformadora do mesmo a favor dos menos favorecidos economicamente.

Esses eventos foram responsáveis por não só para estabelecer novos referenciais teóricos e metodológicos para o estudo dos institutos do Direito e para novas concepções de práticas forenses, como também para romper com o dogmatismo positivista o qual se identifica muito mais com uma concepção elitista do Direito.

Segundo Luis Alberto Warat (2002, p. 16),

“a dogmática jurídica se apresenta como a tentativa de construir uma teoria sistemática do direito positivo, sem formular nenhum juízo de valor sobre o mesmo, convertendo-a em uma mera ciência formal”

O mesmo autor, apoiado no pensamento de Rafael Bielsa, complementa a caracterização da dogmática jurídica como “uma construção teórico- objetiva e rigorosa, uma elaboração conceitual do direito vigente sem nenhuma indagação acerca de sua instancia ideológica e política” (WARAT, 2002, p. 16).

Vale ressaltar que são diversas as propostas e correntes do pensamento jurídico crítico, com concepções por vezes até direcionadas em sentido opostos. Antônio Carlos Wolkmer corrobora tal entendimento ao afirmar que o movimento

[...] não se reduz a uma única e particular ‘teoria crítica’ do Direito, mas compreende múltiplas ‘tendências’, ‘correntes’ e/ou ‘formulações críticas’ que não só nascem de matrizes ideológicas e científicas distintas, mas também refletem as condições sociopolíticas que predominam em seus países de origem (2001, p. 32)

Considerando o Brasil, espaço geográfico mais delimitado que o Ocidente, existem diversas tendências e múltiplas propostas do movimento crítico que se utilizam de diversas orientações do ponto de vista epistemológico tais como análise sistêmica, dialética, semiológica e psicanalítica⁶.

Entretanto, Antonio Alberto Machado destaca que essas manifestações críticas ou novas tendências do pensamento jurídico, realmente carecem ainda de uma maior consistência epistemológica, embora elas tenham em comum um

[...] claro embasamento teórico-marxista na medida em que concebem o direito a partir de um modelo de conflito que enfatiza as contradições sociais e o antagonismo de interesses existentes nas formações capitalistas e, por conseguinte, na superestrutura jurídica dessas formações (2009, p. 53).

Além disso, a teoria crítica no Direito ou as teorias críticas servem para questionar a normatividade que está posta, ordenada e legitimada em uma dada formação social para admitir outras formas de práticas diferenciadas no campo jurídico. A importância dessas correntes reside em estabelecer novas referências situadas nos reais interesses da experiência social de modo a fazer ou implementar mudanças e transformações sociais, “ internalizando na estrutura jurídica estatal os interesses das classes populares, historicamente excluídas do processo decisório” (MACHADO, 2009, p. 52).

Michel Miaille (2005, p. 23) acrescenta outra função à teoria crítica do direito. Ele pontua que ela “permite não só descobrir os diferentes aspectos escondidos de uma realidade em movimento, mas, sobretudo, abre, então, as portas de uma nova dimensão: a emancipação”.

⁶ Para o presente estudo, não será feita uma abordagem pormenorizada das diversas linhas de ação e dos movimentos de corrente crítica no direito. Indica-se como consulta a obra “Introdução ao pensamento jurídica crítico” de Antônio Carlos Wolkmer.

Além da emancipação, elemento tão caro tanto ao projeto burguês da modernidade quanto fundamental para a teoria crítica da mesma, Maille considera relevante outra dimensão: a dialeticidade como constituinte inexorável de um pensamento crítico. Nas suas palavras, esse é

[...] mais do que um pensamento abstrato: é preciso acrescentar-lhe a dialética [...] o pensamento dialético parte da experiência de que o mundo é complexo: o real não mantém as condições da sua existência senão numa luta, quer ela seja consciente quer inconsciente (2005, p. 22-23).

O saber crítico se apresenta, então, como uma antítese do saber dogmático. Porém há um alerta para que a crítica não substitua o tradicional e simultaneamente se configure como um novo dogmatismo. Para que isto não ocorra, um exercício de reflexão e auto-reflexão sobre a própria crítica e as suas práticas precisa ser a todo tempo realizado, para que a teoria se renove e não se acomode às estruturas sociais de um tempo fixo, mesmo porque a dinâmica social é muito intensa e, constantemente, as instituições, as condições sociais e a configuração da sociedade se remodelam à distância do controle humano.

Nesse sentido, a teoria crítica no direito tem particulares semelhanças com o pensamento de Paulo Freire, cujos fundamentos serão explicitados no próximo subitem.

Paulo Freire: pensamento e método

O pensamento de Paulo Freire se configura como um grande paradigma e, talvez, o marco teórico mais utilizado no campo do conhecimento da educação. As suas reflexões são consideradas as grandes contribuições para o desenvolvimento, a difusão e consolidação da educação popular no Brasil e no mundo. Saliente-se que as primeiras propostas de educação popular realizavam-se através da alfabetização. Os resultados⁷ obtidos com seu método de alfabetização proposto por aquele educador impressionaram profundamente a opinião pública.

⁷ Um dado extraído de sua obra *Conscientização* demonstra que em cerca de 45 dias, 300 trabalhadores foram alfabetizados (FREIRE, 1979, p. 17).

O modelo de educação popular apresentado por Freire estreou como uma proposta de ruptura com o modelo tradicional de ensino. Em outras palavras, nasceu com um tom de denúncia e crítica às pedagogias tradicionais das escolas; a educação para Freire foi encarada enquanto prática da liberdade.

De acordo com Maria da Glória Gohn (2009, p. 48), o princípio básico adotado da educação popular foi “o do desenvolvimento de uma ação pedagógica conscientizadora, que deveria atuar sobre o nível cultural das camadas populares, em termos explícitos dos interesses delas”.

Essa ação pedagógica conscientizadora é o cerne da pedagogia do oprimido de Freire (1987), onde o educando ao buscar tornar-se consciente de sua condição e situação no mundo real, se insere num movimento constante de reflexão e auto-reflexão sobre a sua situação de opressão e das causas que levam a essa opressão, bem como de seu tempo e de seu espaço no mundo.

A educação proposta por Freire incide numa crítica feroz à educação das escolas, a tradicional, a clássica, não porque venham desses espaços, mas, porque, segundo ele (2009; 2003), este modelo de educação reproduz uma concepção de educação bancária, ou seja, sob esta ótica, a educação mais se parece com um ato de depositar, de transferir conhecimentos, onde o protagonista da ação educativa é o professor que se utilizando de estratégias de ensino como memorização mecânica, repetições, provenientes de sua voz narrativa transmite conteúdos desconectados da realidade dos educandos.

Nas lições do próprio Freire (2009, p. 33),

[...] em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Essa visão bancária de educação não é ingênua nem inócua, ela possui alguns propósitos. Nela o “saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 33). Para quem domina e intenta manter seu poder de opressão, é interessante existir processos formativos alienantes porque propiciar que as massas populares sejam instruídas, que raciocinem por elas mesmas, é um risco, um perigo capaz de empurrar as

camadas populares para a insubordinação ou mesmo a tomada do poder e a conseqüente libertação das amarras construídas historicamente.

Esse foi o pensamento que levou grupos reacionários a acusarem Paulo Freire de instigador das massas e de comunista e o seu Movimento de Educação Popular constituir uma disfarçada forma de mobilização de massa e, portanto, uma ameaça real ao *status quo* da elite brasileira. Não por outros motivos, quando instalado o Golpe Militar de abril de 1964, Freire, *considerado um subversivo internacional, um traidor de Cristo e do povo brasileiro (1979, p. 16)*, foi exilado e o Movimento não conseguiu realizar o conjunto de seu primeiro Plano Nacional⁸.

Freire instaura uma tensão no campo da pedagogia e também cria impactos na cena política nacional quando propõe, e por que não de uma maneira revolucionária, uma educação problematizadora ou educação enquanto prática de liberdade, responsável por considerar o homem enquanto sujeito histórico e carregado de historicidade, um homem que possui um lugar no mundo. Essa proposta de educação também encara o homem enquanto ser inconcluso, inacabado e que deve ser/ estar consciente de sua inconclusão (FREIRE, 2009).

Essas características são os pontos de partida, são as raízes, são o solo fértil para a educação libertadora. Na medida em que o homem se considera incompleto, ele encontra-se em permanente movimento na busca de *ser mais*.

Enquanto o modelo de educação tradicional utiliza-se de métodos como controle de leitura, aulas verbalistas, avaliações de conhecimento, indicações bibliográficas e onde o educador se mantém à distância dos educandos, estabelecendo uma verdadeira relação hierárquica e também de poder, a educação que visa a emancipação dos sujeitos envolvidos em suas práticas, por sua vez, rompe com essas velhas estruturas de ensino-aprendizagem privilegiando o diálogo como fonte mais importante de acesso ao conhecimento. Ele, o diálogo, será o instrumento pedagógico imprescindível para duas funções: fomentar o pensar verdadeiro por parte dos educandos e despertar o seu poder de criação.

⁸ O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos- cada círculo educava em dois meses, 30 alunos. (FREIRE, 1979, p. 18)

Em Freire (1987), a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. Com o diálogo, o educador também se torna educando ao passo que o educando também se torna educador. Na troca de informações, constitui-se uma relação simbiótica, onde ambos ganham com a troca de informações e tornam-se sujeitos ativos, verdadeiros protagonistas da prática educativa. Nesse espaço, argumentos de autoridades, por exemplo, não são válidos nem legítimos, pois nada mais são do que falas que vem “de cima” para “baixo”, reforçando a idéia de que os educando são meros receptores de informações.

No diálogo, existem duas dimensões que devem estar constantemente em interação, são elas: a ação e a reflexão. A presença de um diálogo crítico e libertador cria o espaço propício para os homens e mulheres se engajarem, refletirem sobre suas condições existenciais, identificarem quais são as causas dessas condições e realizarem encaminhamentos. Ademais, esse diálogo permite que se faça também uma crítica sobre a própria prática educativa.

Essa informação é muito cara à prática educativa emancipadora. A educação verdadeiramente comprometida com ideal de libertação dos sujeitos envolvidos deve permanecer em constante movimento em volta de si mesma para refletir sobre suas próprias condições, limites e possibilidade de modo a inviabilizar a *absolutização* de seus fundamentos e práticas. De outro modo, evita-se que ocorra um engessamento da própria prática.

A palavra é um elemento muito valioso para a educação proposta por Paulo Freire. Ela é um instrumento de pronúncia e de denúncia do mundo, uma vez que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.44). Com essa passagem, percebe-se que Freire articula a teoria e a prática. Essa é uma das grandes virtudes de seu pensamento, pois são elas que, quando integradas, conduzem a uma ação transformadora, tendo por resultado a autêntica *práxis*. Assim, a pronúncia do mundo, modifica-o, porque este mundo pronunciado se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987). O mesmo processo ocorre quando se tem a denúncia do mundo.

Para tanto, uma habilidade cara à prática educativa transformadora é o saber escutar. Quem aprende a escutar, respeita o seu interlocutor ao tempo

em que aprende a *falar com ele*. Dessa forma, não se instaura uma fala de cima para baixo, impositivamente, mas ao contrário, a relação torna-se horizontal pois não existem níveis de hierarquia. Ambos são sujeitos ativos no processo dialógico. Em suma, Freire quer dizer que sem escuta não há diálogo, sem este não há comunicação, logo, sem comunicação não há educação.

Outro fundamento importante da prática educativa é a imprescindibilidade de os sujeitos se tornarem companheiros durante o processo. Isto é, a prática educativa libertadora não pressupõe a existência de sujeitos atomizados, desvinculados de seus colegas de turma, onde a individualidade prevalece. A solidariedade e o companheirismo são de fundamental importância para o processo, uma vez que existe um fio condutor que une todos aqueles que estão envolvidos. Uma das marcas da educação freireana admite a existência de uma relação de fé nos homens e de confiança, relação esta que permeia a troca de saberes, *onde o diálogo é o encontro dos homens para ser mais* (FREIRE, 1987).

A metodologia proposta por Paulo Freire para a prática da educação popular inicia-se com o diálogo, como já dito. Este, por sua vez, começa na busca do conteúdo programático. Na fase de alfabetização⁹, busca-se inicialmente a palavra geradora¹⁰ que será objeto de estudo e análise pelos participantes. Na fase pós alfabetização, o que se investiga é o tema gerador. Para além da função de fomentar o diálogo, o tema gerador assume outra função, a de promover e incitar a tomada de consciência dos sujeitos.

Parte-se do pressuposto de que os homens são mediatizados pelo mundo e por isso a realidade não se encontra separada dos mesmos, nem vice-versa, por isso, de acordo com Paulo Freire (1987, p. 56), investigar um tema gerador é investigar o “pensar dos homens referido à realidade, é investigar o seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis”.

Os temas, portanto, existem nos homens, nas suas histórias de vida, nas suas relações entre si e nas suas relações com o mundo, uma vez que os seres humanos não estão desconectados de suas realidades, reforçando o que

⁹ Sobre as fases de elaboração e execução prática do método de alfabetização pensado por Paulo Freire, conferir sua obra *Educação como Prática da Liberdade*.

¹⁰ As palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras. (FREIRE, 1987, p. 120)

foi dito acima. No fluxo da investigação, tanto o educador quanto os educandos devem se fazer sujeitos ativos da busca, reforçando o seu caráter dialógico.

Nesse sentido, Paulo Freire (1987, p. 57) pontua que:

[...] a investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração de seus problemas

Ao conjunto de temas geradores encontrados, dá-se o nome de universo temático, o qual, por sua vez, representa o conteúdo programático de todos os encontros. Retomando mais uma vez a comparação entre as duas propostas de educação, entre uma que é considerada tradicional e a outra que se diz problematizadora, na primeira, o educador deposita todo um conteúdo previamente elaborado por ele próprio nos educandos, enquanto na segunda proposta o conteúdo é construído coletivamente, de forma conjunta esse universo de temas aparece no momento mesmo da prática, confirmando o que já foi afirmado anteriormente.

Construídos a partir das visões de mundo que cada participante tem, da maneira como cada um enxerga o mundo, da forma como cada ser denuncia e pronuncia o mundo, os conteúdos programáticos serão sempre variáveis de grupo para grupo. Ao mesmo tempo, eles se renovam e se ampliam o que permite inferir que a educação popular não é estática, e sim desafiadora, pois o educador será um verdadeiro mediador para fornecer os horizontes na construção do universo temático a ser trabalhado.

Em linhas gerais o que foi apresentado até o momento foram os fundamentos e metodologia que remontam à primeira fase da educação popular, datada dos anos 60, seu surgimento, e anos 70, período de consolidação e afirmação da prática numa escala nacional e mesmo transnacional, pelo menos no que tange à América Latina.

Cumprir registrar que esses elementos ainda são as orientações epistemológicas para a consecução das práticas na atualidade. Isto é, o cerne do pensamento freireano, ainda que passadas quase cinco décadas desde o seu surgimento continua em evidência, em que pesem as transformações das nações, dos sistemas, das sociedades, devido à ação do tempo e dos homens.

Levando-se em consideração essa trajetória histórica, Herrero citado por Márcia Kay (2007), dividiu em três etapas as formas de pensar e fazer a educação popular. A década de 80 representou, então, o segundo período, o qual consistiu num momento de sistematização e reflexão sobre o que até então havia sido desenvolvido como produção teórica. Caracterizou-se essa fase pela afirmação do que fora produzido, mas também de repensar e reformular alguns pontos, mesmo porque novas referências sociais e políticas anunciavam um novo contexto e como já afirmado anteriormente, a prática da educação popular não pode estar desvinculada da realidade do momento.

Nessa década surge o CEAAL- Conselho de Educação de Adultos da América Latina, um verdadeiro centro de filiação de entidades que desenvolvem projetos de educação popular no continente. Essa entidade foi e é responsável por fortalecer e difundir os ideais da educação popular ao promover fóruns e reuniões com representantes de diversos países latino americanos onde se discutem as diversas práticas existentes ao passo em que procuram aprofundar os debates em torno da temática.

Retomando a trajetória histórica, Márcia Kay, subsidiada por Herrero, aponta o final dos anos 80 e a década de 1990 como a terceira etapa da educação popular no contexto latino americano. Esse período, marcado pela ascensão do neoliberalismo, a derrocada das políticas sociais, principalmente para os países subdesenvolvidos e também a queda do socialismo. Em outros termos, vivia-se um tempo de mudanças. Por isso o contexto favorecia “novamente a necessidade de reformulação dos paradigmas da educação popular” (KAY, 2007, p. 104).

Nesse momento, o movimento da educação popular intenta estabelecer conexões com a educação formal. A escola, então, é vista como um espaço possível de desenvolver práticas próprias da educação popular. Isso se configura como um novo desafio e uma promessa para os próximos (e bem próximos) tempos.

Atualmente, há uma variedade de modelos, de experiências, de teorias espalhados pelos países latino-americanos. Isso é bastante interessante porque demonstra que a educação popular está presente em diversos setores da sociedade e não é uma prática esquecida, do passado. Como disse Márcia Kay (2007, p. 101), “ a educação popular sobrevive em diferentes lugares,

espaços e tempos”. O que pode explicar essa diversidade são dois fatores, em geral: as composições heterogêneas das turmas e os diferentes contextos sócio-políticos que atravessam os países da América Latina. Esses elementos orientam as práticas para diferentes direções.

Paulo Freire (1987, p. 56) aponta ainda um desafio posto ao educador. Diz o pensador que “ainda quando um grupo de indivíduos não chegue a expressar uma temática geradora, o que pode parecer inexistência de temas, sugere, pelo contrário, a existência de um tema dramático: *o tema do silêncio*”.

Essa “dica” pode ser interpretada por dois ângulos: por um lado, na fase de investigação do universo temático, há determinados assuntos que não surgem no próprio cotidiano dos educandos porque há um código de conduta estabelecido tácita ou expressamente na comunidade de forma que haja um silenciamento do caso ou um acordo onde se estabeleça que tal assunto não deve ser discutido para a segurança de todos. Por outro lado, às vezes, o assunto não vem à tona de forma explícita para ser debatido. Cabe então ao educador, estabelecer uma estratégia para tentar codificar que ou quais elementos e informações ainda não surgiram.

Márcia Kay aponta um desafio que é de vital importância para a educação popular se tornar uma prática cada vez mais consolidada. Ela pontua que esse tipo de educação se converta em realidade, não apenas como um direito individual, mas um direito coletivo nos setores, sobretudo, que seja uma educação de qualidade.

Isso na realidade reforça um princípio essencial da educação popular traduzido no compromisso desse modelo de educação com os setores populares, movimentos sociais e organizações e instituições que assessoram os dois primeiros de modo a “identificar-se com as demandas e necessidades desses setores menos favorecidos numa perspectiva transformadora e libertadora, buscando a construção de uma sociedade justa e solidária” (KAY, 2007, p. 105).

Outro princípio, não menos importante que o anterior,

[...] é o respeito à cultura, à diversidade, à construção da multiculturalidade que possibilite as trocas de concepções e de valores presentes nas diversas culturas e sociedades, como forma de ampliação e desenvolvimento humanos. (KAY, 2007, p. 106)

A produção teórica do pensador e educador brasileiro Paulo Freire se tornou referência mundial e leitura obrigatória para quem se interessa em estudar educação popular. Entretanto, a maior parte de seus escritos foi feita há mais de três décadas. O contexto sócio-político mundial é outro, assim como as posições dos países latino americanos nesse cenário se alterou ao longo dos anos, embora a situação de opressão e pobreza tenha pouco se alterado, se for considerado de forma geral.

Com efeito, o pensamento daquele estudioso precisa ser atualizado e debatido intensamente dentro dessa nova conjuntura. Urge, portanto, a colaboração de novos paradigmas para a educação popular, mesmo porque

[...] Freire tem sido pesquisado, discutido e utilizado de formas distintas, estando presente em estudos da área de educação que apontam a perspectiva da superação de seu pensamento, ou ainda a apropriação de partes de seus escritos, recortando-os e bricolando ao de outros autores, inclusive antagônicos ao seu (KAY, 2007, p. 107).

Revisitando a produção freireana de maneira contextualizada, invocando também novos autores mais atuais que se debruçam sobre a temática, construindo novos paradigmas e aportes teóricos que possam ainda sustentar os princípios retrocitados de uma educação voltada para os setores oprimidos das sociedades e socializando as múltiplas práticas desenvolvidas alhures, a educação popular se renova ao mesmo tempo em que se afirma enquanto estratégia de intervenção da realidade e transformação da mesma em busca de um mundo menos perverso.

Produção do conhecimento do/no direito, ensino jurídico e repercussões na formação do bacharel

A discussão trazida acima tem especial conexão com algumas preocupações pertinentes ao campo do ensino jurídico, ao âmbito de produção de conhecimento na área e ao percurso formativo do Bacharel em Direito. Considerando que no campo do ensino jurídico ou mesmo no campo do Direito de um modo geral, não é qualquer um que pode dizer a verdade do ou sobre o Direito (se é que essa verdade existe), pode-se concordar com Mariana Rodrigues Veras (2008) quando argumenta que

As condições de produção de um conhecimento sobre o direito são reguladas por hábitos intelectuais que, associados aos processos de “interpretações vulgarizantes dos conceitos”, revelam a região nebulosa de crenças epistemológicas dos juristas e futuros juristas. Esses “hábitos semiológicos”, compostos por uma série de conceitos, muitas vezes separados de suas teorias, constituem-se hipóteses, opiniões costumeiras ou senso comum, juízos de valor, metáforas, representações, sustentados por uma idéia de “verdade”, e ciência, uniformizando uma visão sobre o direito e suas atividades institucionais. (p. 63)

Essas crenças epistemológicas, na verdade, mais se configuram como uma espécie de “cortina epistemológica”, cuja função, no campo do ensino jurídico consiste em ofuscar condições históricas demarcadas e sentidos sociais relacionados. Desse modo, *nos braços da fantasia científica, professores e estudantes tentam despir o conhecimento do seu sentido político e ideológico* (VERAS, 2008, p.63).

O problema da separação entre conceitos e suas teorias, como apontou Mariana Veras, se agudiza quando a epistemologia jurídica tradicional rechaça o sentido político/ideológico da normatividade e produz uma apreensão teórica descontextualizada da sua conjuntura histórica. Esse cenário contribui

[...] para o processo de formação de representações que, posteriormente, servem de orientação para a atuação dos futuros bacharéis; estes, aos poucos, incorporam disposições de um “jurista de ofício”, movidos por diversas crenças epistemológicas reproduzidas, vinculadas a leituras reducionistas de conceitos e teorias. (2008, p. 65)

No campo do ensino jurídico tradicional, há uma discursividade predominante, revestida de (suposta) cientificidade, sustentada pelos professores das escolas de direito, *que “explicam” o Direito, com a ajuda de manuais, de forma a-histórica e a-temporal, sob uma perspectiva encastelada ou fragmentada* (VERAS, 2008, p.66). Dessa maneira, “o discurso docente do Direito ignora suas faltas políticas e existenciais” (WARAT, 1997, p. 42)

Como se pode constatar, como ainda predomina no campo jurídico, uma concepção bancária de educação, aquela mesma denunciada por Paulo Freire, onde as relações estão verticalizadas – mestres de um lado e “alunos-depósitos-de-informações” do outro, distanciados entre si, mas também distanciados do contexto social e histórico no qual estão inseridos.

Os estudantes, por sua vez, ao reproduzirem e conceberem o conhecimento de forma apolitizada e acrítica, passam a adquirir disposições de um “jurista de ofício”, movidos por diversas crenças epistemológicas reproduzidas, vinculadas a leituras reducionistas de conceitos e teorias, que resultam numa atuação neutra e puramente técnica frente não só às normas, mas às demandas sociais dessa sociedade cada vez mais complexa.

Ambos, estudantes e professores,

estimulam-se reciprocamente para instalar-se confortavelmente na servidão das vozes instituídas. Aprendem a operar com uma ordem simbólica que unicamente reconhece máscaras para negar as ressonâncias da autonomia, para assegurar a inscrição do poder na linguagem e para reforçar a opacidade da dominação. (WARAT, 1997, p. 42-43)

Todos esses “aprendizados” mencionados acima, geralmente, acontecem no espaço principal de referência, quando não o único, a sala de aula, espaço este onde o monólogo do professor impera. Nessa ocasião, a importância da dialogicidade tão defendida por Paulo Freire deve ser invocada.

Segundo este pensador, o diálogo é o primeiro passo para a intervenção na realidade, para a transformação da mesma. Nesse processo, faz-se necessário que principalmente o educador esteja disponível para o diálogo. A atividade pedagógica exige que o educador esteja aberto à realidade dos educandos, aos seus modos de vida, aos seus saberes e práticas, às histórias familiares, de modo que a distância entre professor e aluno se reduza cada vez mais (FREIRE, 2003).

Quando se fala em “produção do conhecimento jurídico”, o espaço da sala de aula ou a dimensão do ensino jurídico ainda é o lugar privilegiado, em detrimento de outras como a extensão ou a pesquisa universitária.

Com relação à pesquisa em Direito, múltiplas são as deficiências encontradas. Uma delas, apontada por Marcos Nobre (2004), se traduz na peculiar confusão entre prática profissional, teoria jurídica e pesquisa acadêmica, que, normalmente, assenta-se no modelo do parecer:

“Dizer que o parecer desempenha o papel de modelo e que, como tal, é fator decisivo na produção do amálgama de prática, teoria e ensino jurídicos significa dizer que o parecer não é tomado aqui meramente como uma peça jurídica, mas como uma forma-padrão de

argumentação que hoje passa quase que por sinônimo de produção *acadêmica* em direito, estando na base, acredito, da grande maioria dos trabalhos universitários nessa área.” (NOBRE, 2004, p. 11)

Outra deficiência, também trazida por esse mesmo autor, consiste no isolamento do Direito em relação a outras disciplinas das ciências humanas, o qual pode ser uma das razões pelas quais não só a pesquisa como também o ensino jurídico não avançaram na mesma proporção verificada em outras disciplinas das ciências humanas. Ademais, adverte Marcos Nobre (2004, p. 06) que “os poucos contatos de teóricos do direito com especialistas de outras disciplinas não podem ser contados como interdisciplinaridade”.

Ainda sobre as críticas que podem ser direcionadas à pesquisa em Direito no Brasil, Diogo Coutinho (2012) afirma que existem dois tipos de pesquisa tomados como absolutamente hegemônicos no campo jurídico: as pesquisas doutrinárias, cuja principal ferramenta é a dogmática jurídica, e as filosóficas, que têm como principais instrumentos de trabalho os argumentos teóricos, premissas filosóficas, raciocínios dedutivos e, eventualmente, o uso de exemplos para sustentar esse ou aquele argumento.

Ademais, salienta o referido pesquisador (2012, p. 3):

“parece oportuno dizer que esse tipo de postura cria um círculo vicioso pelo qual os professores que não usam pesquisa em sala de aula (porque não a fazem) acabam perpetuando e alimentando de forma perversa um tipo de ensino no qual seus alunos tampouco farão pesquisa, seja como juristas práticos, seja como futuros professores. Reforça-se, então, a caricatura de que o jurista não é formado para isso.”

Seguramente, são os advogados bem sucedidos, promotores, juízes e delegados que ocupam a maioria das vagas do corpo docente das faculdades de direito no país. Se a função de professor é, geralmente, relegada a uma posição secundária ou encarada por vezes quase como um *hobby* dos titulares das carreiras jurídicas consideradas tradicionais, imagina-se quão rara não deve ser a função de pesquisador em Direito. Basta uma aferição breve nos quadros docentes das escolas para saber quantos professores têm dedicação exclusiva ao magistério e quantos desses lideram ou compõem grupos de pesquisa ativos.

Em paralelo, Mariana Rodrigues Veras (2008) argumenta que

No campo do ensino jurídico, já está instaurada a “concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito” do campo jurídico, onde alguns são legitimados e suas interpretações reconhecidas como válidas em detrimento de outras; hierarquizados saberes, eleitos específicos conhecimentos como indispensáveis. Os embates movimentam o processo de reconhecimento do discurso jurídico “legitimado”, o que contribui para que o campo do ensino seja entrelaçado com o processo de legitimação de visões e interpretações específicas do campo jurídico. Aos poucos, a partir da própria logicidade do campo, é possível identificar quem possui “competência técnica” e, sobretudo, social para “interpretar” os “textos” cuja visão é reconhecida como legítima, e, por que não, justa do mundo social. (p. 62-63)

Com efeito, “verdades” são produzidas no campo do Direito (a ilusão academia da verdade, nas palavras de Luis Alberto Warat), tecidas por uma razão instrumental, saberes são hierarquizados ou eleitos específicos conhecimentos como indispensáveis, a ponto de algumas disciplinas receberem maior atenção e interesse que outras.

É notória a disposição de grande parte do corpo discente (e também do docente) para as disciplinas denominadas “dogmáticas” ou “do núcleo duro do direito”, em detrimento das conhecidas como fundamentais ou zetéticas, as quais são relegadas, geralmente, a um plano secundário, como “auxiliares” ao campo do Direito.

Esse cenário contribui para tornar menos sedutores, por exemplo, os assuntos relacionados ao campo dos direitos humanos, *locus* fecundo para (re) pensar o Direito na contemporaneidade. Assim, futuros bacharéis atuarão nos mais diversos espaços reproduzindo o que Luis Alberto Warat denominava por “senso comum teórico dos juristas”, *aceito como discurso competente, que, através da forma e retórica, defende-se de qualquer questionamento de cunho social.*

Percebe-se, portanto, ser imperiosa a orientação apresentada por esse mesmo autor quando afirma que:

“O ensino do direito tem que reconhecer-se comprometido com as transformações da linguagem, aceitar-se como prática genuinamente transgressora da discursividade instituída, como exercício de resistência a todas as formas de violência simbólica, isto é, como uma prática política dos direitos do homem à sua própria existência.” (1997, p. 43)

Há, diante da complexidade do atual estágio da sociedade, que se exigir uma tendência no campo do Direito no sentido de se configurar como um saber antidogmático que seja dinâmico e oriundo das bases da sociedade, de modo a problematizar o conhecimento denominado como tradicional, porque esse ainda é o formato de conhecimento “produzido” dentro da academia e transmitido no contexto de uma sala de aula, mas que extrapola esses limites e alcança o mundo da vida difusamente.

Felizmente, no campo do Direito,

ecoam vozes que denunciam as ausências de outras narrativas que profanam a sacralização de perspectivas universalistas, inaugurando, assim, caminhos para se pensar e exercitar práticas de ensino capazes de instaurar mudanças. (VERAS, 2008, p.67-68)

Paulo Freire foi aqui trazido pretensiosamente para ser uma dessas vozes aptas a provocar abalos nas estruturas fundantes do pensamento jurídico e trazer as dimensões contextuais historicamente silenciadas.

Considerações finais

A produção do conhecimento sempre esteve atrelada às condições históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas de uma determinada sociedade numa determinada época. Com o advento da modernidade e do capitalismo, ergueram-se tradicionais estruturas que re(produzem) um determinado modelo elitista de conhecimento, útil para a manutenção de condições de opressão e de marginalização de parcela considerável das populações.

As experiências sociais trazidas neste estudo- o pensamento jurídico crítico e a educação popular pensada por Paulo Freire- apresentam-se com similitudes peculiares e pontos de convergência de modo a estabelecer, através da crítica- elemento fundamental para ambas- uma forma de conhecimento que seja aplicado na prática visando a transformação social, o que supõe a noção de práxis. Como resultado, almejam essas duas dimensões da educação os objetivos de libertação e de emancipação das condições de opressão que vive parcela considerada do povo brasileiro e da América Latina.

Mais do que isso, os aportes teóricos de Paulo Freire são úteis à medida em que desvelam os encobrimentos e cortinas epistemológicas historicamente construídas no campo jurídico. A proposta de uma ação pedagógica conscientizadora, centrada na importância do diálogo, no saber escutar, no falar com o outro, assume uma perspectiva emancipatória para os sujeitos envolvidos no processo educativo, ambos protagonistas e criadores de conhecimento e projeta, por sua vez, distâncias cada vez maiores da concepção bancária hegemônica da educação jurídica.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Diogo R. **Inovação dos métodos de pesquisa em direito e renovação da produção científica**. Disponível em <http://reedpesquisa.org/wp-content/uploads/2012/06/Mesa-de-Debates-2-I-EPED.pdf>. Acesso em 18 de outubro de 2016.

FREIRE, Paulo. **Comunicação: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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

GOHN, Maria da Glória. **Educação e movimentos sociais**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KAY, Márcia. **Concepções e práticas de educação popular na América Latina: perspectiva freireana**. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/adernosdepos/article/viewFile/1875/1471>. Acessado em 05 de abril de 2011.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao Direito**. Lisboa: Editorial Estampa, 2005.

NOBRE, Marcos. **Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil**. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/2779>. Acesso em 13 de agosto de 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VERAS, Mariana Rodrigues. **Campo do ensino jurídico e travessias para mudança de *habitus*: desajustamentos e (des) construção do**

personagem. 130p. Dissertação de Mestrado em Direito – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral do Direito**. Vol. II. (A epistemologia jurídica da Modernidade). Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

_____. **Introdução geral do direito**. Vol. III (O direito não estudado pela teoria jurídica moderna). Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no Direito. São Paulo: Alfa- Omega: 2001.