

**PEDAGÓGICA DE ENRIQUE DUSSEL
E ENSINO JURÍDICO:
ALTERIDADE E CRÍTICA AO SISTEMA
PEDAGÓGICO DOS CURSOS
DE GRADUAÇÃO EM DIREITO**
*ENRIQUE DUSSEL'S PEDAGOGICAL AND LEGAL
EDUCATION: OTHERNESS AND CRITICISM TO
UNDERGRADUATE LAW DEGREE
PEDAGOGICAL SYSTEM*

*Victor Hugo de Araujo Barbosa*¹
UENP

Resumo

O artigo tematiza a Filosofia da Libertação e o Ensino Jurídico, de forma a demonstrar que a Pedagógica, elemento que disciplina o cara-a-cara e as proximidades por meio de sistemas pedagógicos na filosofia proposta por Enrique Dussel, pode fornecer subsídios à construção de uma crítica ao sistema pedagógico que orienta o Ensino Jurídico, num contexto de precariedade de formação ética dos discentes, que perpetua uma educação opressora e excludente. Objetiva-se demonstrar que a Pedagógica oportuniza uma investigação crítica desse cenário, identificando esse sistema como totalizado, e propõe uma valoração ética de alteridade como solução. O amparo teórico do trabalho se fundamenta nas obras em que Dussel aborda especificamente a Pedagógica e, de forma menos evidente, sua contribuição para uma Ética da Libertação. Alcançou-se o resultado por meio de investigação teórica em pesquisa bibliográfica, de maneira preponderante na obra “La pedagógica latinoamericana”, de Dussel, e em outras que tematizem a relação entre ética e

¹ Mestrando em Ciência Jurídica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) na linha de pesquisa "Função Política do Direito". Especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Assistente de Juiz de Direito do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná.

educação jurídica. Busca-se balizar uma abordagem nova do Ensino Jurídico, como contribuição a um contraponto de um ensino que se mostra pretensamente “neutro” e “técnico”, meramente dogmático e que abdica da formação ética para se alcançar uma sociedade mais solidária.

Palavras-chaves

Filosofia da Libertação. Pedagógica. Ensino Jurídico. Enrique Dussel. Ética.

Abstract

The article discusses the Philosophy of Liberation and Legal Education, in order to demonstrate that Pedagogical, an element that disciplines the face to face and the proximities by means of pedagogical systems in the philosophy proposed by Enrique Dussel, can provide subsidies to the construction of a critique of the pedagogical system that guides Legal Education, in a context of precarious ethical training of students, which perpetuates an oppressive and exclusionary education. The objective of this study is to demonstrate that Pedagogical offers a critical investigation of this scenario, identifying this system as totalized, and proposes an ethical valuation of alterity as a solution. The theoretical support of the work is based on the works in which Dussel specifically addresses Pedagogical and, in a less evident way, its contribution to an Ethics of Liberation. The result was achieved through theoretical research in bibliographical research, predominantly in the book "La pedagógica latino-americana", by Dussel, and in others that focus on the relationship between ethics and legal education. It seeks to mark out a new approach to Legal Education as a contribution to a counterpoint to teaching that is supposed to be "neutral" and "technical", merely dogmatic and that abdicates ethical training in order to reach a more solidary society.

Keywords

Philosophy of Liberation. Pedagogical. Legal Education. Enrique Dussel. Ethics.

INTRODUÇÃO

Dois temas centrais orientaram a formulação do problema a ser enfrentado neste artigo: a Filosofia da Libertação e o Ensino Jurídico. Num momento delicado em que a Educação no país passou a ser debatida quanto à isenção política dos educadores, pareceu adequado correlacionar aspectos da filosofia dusseliana com problemas éticos específicos vivenciados no cotidiano da graduação em Direito.

Este artigo abordará a faceta específica da “crise do Ensino Jurídico” relacionada a uma descontextualização ética nos cursos de Direito, entendida como uma crítica à ausência de problematização aos discentes de temas concretos e atuais, sua íntima ligação com a crença de que o Ensino Jurídico se trata de ensino neutro, técnico, e a constatação da prevalência do dogmatismo nessa prática educacional. A proposição que se busca é a relação desta questão com o repertório que a Filosofia da Libertação pode fornecer para

lidar com o problema, em especial pelo conceito de alteridade que a orienta.

Nesse sentido, o momento metafísico da Pedagógica, que está compreendido na Filosofia da Libertação, será investigado quanto à pertinência à compreensão deste enfoque do Ensino Jurídico. Abordar-se-á se estes temas, que inicialmente se encontram em níveis epistemológicos distintos, podem ser correlacionados e se a filosofia dusseliana pode clarear a compreensão do problema. Para tanto será necessário evidenciar algumas das principais categorias do pensamento de Enrique Dussel, num caminho que leve até a operacionalização do conceito de Pedagógica.

Suspeita-se que o sistema pedagógico que orienta o Ensino Jurídico carece de um aprofundamento na problematização de temas éticos que possibilite aos discentes assumirem postura crítica e se libertarem das correias de uma pedagógica que apenas os prepara para o “Mesmo”, para os mecanismos de perpetuação de violências e desigualdade.

Essa tarefa será alcançada com a leitura de obras de Enrique Dussel que se reportam às primeiras incursões que ele realizou sobre o tema da Pedagógica da Libertação, em especial “La pedagógica latino-americana” (1980), “Filosofia da Libertação”, (1977), “Para uma ética de la liberación latinoamericana I” (1973) e “Filosofía Ética latinoamericana VI - de la erotica a la pedagógica” (1977), entre outras selecionadas. Privilegiou-se a seleção das primeiras fases do pensamento de Enrique Dussel, que tratam do tema mais explicitamente, deixando-se para uma próxima oportunidade prosseguir com o aprofundamento do debate a partir da fase mais recente do pensamento do filósofo.

Os temas de Ensino Jurídico e sua relação com o problema ético serão estudados com base em textos levantados por pesquisa bibliográfica em bases de dados de periódicos e teses e pela orientação, em especial da obra “Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade” (2004), de Roberto A. R. de Aguiar, que forneceu os maiores esclarecimentos à pesquisa, entre outras obras apuradas.

Na primeira seção do artigo serão abordados aspectos relevantes da trajetória do filósofo Enrique Dussel. Far-se-á breve exposição sobre as principais categorias de seu pensamento presentes nas obras mencionadas, a fim de situar o leitor quanto às pesquisas que ele realizou. Daí, será privilegiada a conceituação da Pedagógica, que função assume na filosofia de Dussel, como ocorre a relação cara-a-cara, que papel diverso ela pressupõe ao filósofo, com que ideias se articula.

Num segundo momento, serão lançados os questionamentos do problema envolvendo o Ensino Jurídico: o que se entende por crise neste sistema, qual o papel da ética nessa crise, como se articulam estes diferentes campos. O enfoque será saber se uma aproximação da abordagem ética pode resultar num ensino jurídico de cunho libertador e qual as escolhas ético-políticas envolvidas e a fundamentação teórica possível para esse intento.

Na terceira seção, a filosofia de Dussel será retomada para se encarar o problema desvelado. Quais os aspectos éticos e pedagógicos podem ser subsumidos da filosofia de Dussel para equacionar a questão? A operatividade do conceito de Pedagógica e o contexto de aproximação entre Ensino Jurídico e Filosofia da Libertação serão delimitados para que se possa perquirir se o Ensino Jurídico pode se assumir como campo da *práxis* para a transformação social e para a formulação de um novo Direito, legítimo porque imbuído de legitimidade.

1 ASPECTOS DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO DE ENRIQUE DUSSEL

A Filosofia da Libertação de Enrique Dussel foi impulsionada a partir dos anos 1970, quando a América Latina vivenciava o recrudescimento de governos ditatoriais. Explica Dussel (1994, p. 144) que a América Latina, desde o início da dominação do europeu, apresenta alguma filosofia de cunho crítico que poderia ser chamada de Filosofia da Libertação, como, por exemplo, com Bartolomé de las Casas (1474-1566). Todavia, é a

partir do século XX que o continente experimenta uma movimentação por sua afirmação popular, de cunho nacionalista, em especial a partir da Crise de 1929 (DUSSEL, 1980, p. 22). Segundo o filósofo, essa concepção atual da Filosofia da Libertação se densifica no pós-Guerra, ambientada no desenvolvimento dos estudos sobre a questão da dependência no campo das ciências sociais, e está vinculada à pergunta de Augusto Salazar Bondy (1925-1974) sobre se seria possível uma filosofia em uma sociedade subdesenvolvida e dependente (1994, p. 147). Responde Dussel afirmativamente, que esta seria a Filosofia da Libertação, “que piense explicitamente la dominación en general y en concreto que pesa sobre el horizonte real desde donde la filosofía emerge” (1994, p. 149).

A trajetória biográfica seguida por Dussel se inicia em um povoado em Mendoza, na Argentina, onde nasceu em 1934, filho de pai médico e mãe militante de obras sociais da Igreja. Formou-se em Filosofia na Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Cuyo (1957) e prosseguiu os estudos em Madrid, viagem que lhe possibilitou contato com uma diversidade de pessoas e lugares e se estendeu por muitos anos, tempo em que visitou Israel e a Palestina, trabalhando como carpinteiro. Ali passou a refletir sobre a condição do oprimido e a perceber a influência semita sobre a civilização ocidental. De volta à Europa, formulou estudos religiosos e aprimorou técnicas de pesquisa histórica. Retorna à Argentina, presencia a convulsão social dos fins da década de 60 e passa a estruturar uma reflexão filosófica sobre o lugar da América Latina no mundo e como nasceu esta América, considerando a dominação de uma cultura europeia sobre uma ameríndia. Toma contato com as teorias da dependência e a ética da alteridade de Lévinas. e passa a desvelar então sua Filosofia da Libertação, no início dos anos 1970. Ao longo desse intento, em 1973, sofre um atentado a bomba cometido pela “extrema direita do sindicalismo corporativista dos metalúrgicos”. Tendo seu trabalho cerceado pela repressão na Argentina, exila-se no México, onde é acolhido e reside até hoje, e passa a dedicar-se ao desenvolvimento da Filosofia da Libertação, lecionando na Universidad Autónoma del

México (UNAM) e em diversas outras instituições pelo mundo (DUSSEL, 1998).

Seu trabalho costuma ser dividido em três fases, embora se possa vislumbrar também uma quarta fase (SOUZA, 2013, p. 41), que se relacionam e se complementam. A primeira sendo denominada ontológica (1961 a 1969), com influência da ontologia heideggeriana e do pensamento de Paul Ricoeur no sentido de se desvendar a simbólica latino-americana (SOUZA, 2013, p. 42). A segunda, chamada de metafísica (1968 a 1976), teve influência da Ética de Alteridade de Emmanuel Lévinas, demarcando o nascimento propriamente da Filosofia da Libertação, possibilitada pela relação entre os conceitos de Totalidade e Exterioridade (SOUZA, 2013, p. 42). Já a mencionada terceira fase corresponde a um aspecto mais concreto de desenvolvimento da Filosofia da Libertação, iniciando em 1977, destacando-se o aperfeiçoamento de sua filosofia e os estudos que Dussel realizou sobre a obra marxiana. Um enfoque de mundialização de suas ideias e uma inserção de sua filosofia em debates com filósofos do “Norte” indica o desenvolvimento de uma quarta fase, voltada a uma política da libertação (SOUZA, 2013, p. 44).

A Filosofia da Libertação se articula numa Metafísica amparada em elementos históricos e geopolíticos. Distingue o Centro da Periferia, pressupondo que o espaço geopolítico historicamente referenciado “constitui” e que o verdadeiro questionamento filosófico ocorre na periferia (DUSSEL, 1977a, p. 8). Segundo Dussel, essa relação entre centro e periferia, depois postulada como Totalidade e Exterioridade, dá-se na aproximação e na distância. Essa aproximação deve ser entendida como uma proximidade para com o outro: do bebê ante o seio materno, da criança com seu pai, do adolescente descobrindo sua colocação política no mundo, dos amantes que se regozijam. É um risco, pois aproximar-se pode resultar em acolhimento ou rejeição, num processo de significação que o sujeito faz das coisas que o rodeiam (DUSSEL, 1977a, p. 23). A proximidade referente à práxis, na Filosofia da Libertação, é unívoca, realizada ante o fraco, o pobre, o indesejado.

Essa dicotomia entre proximidade e distância, seja do cara-a-cara ou do homem com os entes ou as coisas, alarga o mundo conhecido. Do bebê que só conhece o calor do colo de sua mãe ou o frio de sua ausência ao trabalhador que experiencia a conscientização da história política de seu povo quando antes a desconhecia: essa multiplicidade quase indefinida é sistematizada num mundo ordenado: a Totalidade (DUSSEL, 1977a, p. 27). Alípio Márcio Dias Casali alerta que essa “Totalidade”, para Dussel, pode ter, em determinados momentos, um sentido mais restrito, como sendo de sistemas sociais eticamente julgados como “totalitários” (1979, p. 134). A Totalidade encerra o horizonte de sentido do indivíduo e lança as possibilidades de projeto do Ser: se mera identidade de si mesmo ou se orientado à Exterioridade. O conhecimento, por mim e pelos outros – *com-preensão*, diz Dussel -, da Totalidade traça o caminho da interpretação e constitui o sentido das coisas. À relação contextualizada de interpretação da Totalidade, nos limites permitidos à *práxis*, com vistas à institucionalização da libertação, Dussel denomina *formação social histórica* (1977a, p. 33).

Para além da Totalidade está a Exterioridade, o âmbito distinto do *Eu*, onde se revela o rosto interpelante do Outro, daquele cuja voz está inicialmente além da compreensão. Não é passível esse rosto de ser coisificado, rotulado: latino-americano, pobre, preto, favelado, mulher, homossexual, pessoa com necessidades especiais, jovem. Embora possa ser também tudo isso, é, na anterioridade, uma liberdade, a quem a Filosofia da Libertação pretende ouvir, deixando falar o seu “Tenho fome!” ou “Quero meu direito!”. Em suma, é uma filosofia que se questiona: o “que posso fazer por este Outro?”.

E quais seriam as condições de possibilidade para ouvir essa voz do Outro? Diz Dussel que: a) é “Necessário que sejamos ateus do sistema ou descobrir seu fetichismo”; b) que devemos respeitar o Outro como Outro. Deixar o outro ser como é, distinto (1977a, p. 65), a fim de que sejamos confrontados com os valores do centro, pois “(...) o grito nos exorta, exige que assumamos sua dor, a causa de seu grito” (1977a, p. 66) e; c) responsabilizar-se pelo

outro diante do e no sistema, que seria a anterioridade a toda anterioridade. É a anterioridade metafísica da ordem nova ou realmente futura (1977a, p. 66).

O objetivo buscado por Dussel é de desvelar o sentido prático-político da filosofia, inserindo a Filosofia da Libertação entre aqueles pensamentos que não se satisfazem com a mera reflexão da condição humana, mas com a construção do repertório necessário à modificação da sociedade para, nos dizeres de Caselas (2009), uma utopia possível.

1.1 A PEDAGÓGICA DA LIBERTAÇÃO

Na arquitetura vislumbrada por Enrique Dussel, além dos níveis de reflexão brevemente referidos na síntese que se fez sobre seu pensamento, a Metafísica é dividida em momentos metafísicos como a Erótica, a Pedagógica e a Política, dimensões inseparáveis e entrelaçadas (PANSARELLI; MATOS, 2010), que se desenham como um arco que comunica desde o nível Erótico de desenvolvimento do indivíduo até aquele nível fraterno da Política (e vice-versa), numa atividade de concreção da ética (DUSSEL, 1977b, p. 11). Explica o filósofo (1996, p. 109):

La pedagógica es la proximidad padre-hijos, maestro- discípulo donde convergen la política y la erótica. El niño que nace en el hogar es educado para formar parte de una comunidad política; y el niño que nace en una cultura crece para formar un hogar. Es por ello que el discurso pedagógico es siempre doble y los planos se confunden continuamente.

A Pedagógica, por sua vez, é colocada como elemento de intermediação entre a Erótica e a Política, sendo a parte da Filosofia da Libertação que aborda o face-a-face, não se limitando a aspectos educacionais da relação mestre-discípulo, mas tratando da acolhida ao Outro, à alteridade, à conformação que se faz da proximidade com o serviço ao que é distinto de mim, num movimento que distingue e relaciona paralelamente as Totalidades

dos países centrais, das elites neocoloniais e do pai/preceptor, e as Exterioridades do povo, da massa e do filho/juventude. Por isso abarca também a relação médico-paciente, pai-filho, profissional liberal-cliente etc.

Essa relação cara-a-cara se insere na bipolaridade palavra-ouvido, interpelação-escuta e significa o acolhimento da alteridade para servir o Outro como Outro (DUSSEL, 1980, p. 48).

Segundo Dussel (1996, p. 109):

La pedagógica por ello no solo se ocupa de la educación del niño, del hijo, del discípulo en la familia erótica; sino igualmente de la juventud y el pueblo en las instituciones escolares, universitarias, científicas, tecnológicas, los medios de comunicación. Es la cuestión ideológica y cultural.

Ao analisar a Pedagogia, Dussel distingue, na obra “*La pedagogía latinoamericana*” (1980), a Simbólica, os limites da interpretação dialética do fenômeno, a descrição metafísica da Pedagogia, a elucidação de uma economia pedagógica, a fundamentação da eticidade do *pro-jeto* pedagógico e a estruturação da moralidade da práxis de libertação pedagógica.

Na Simbólica, Dussel lança as bases para a reflexão, enunciando o horizonte de sentido da questão. Aqui ele deixa falar uma voz latino-americana, sofrida, rouca, mas esperançosa, a voz do filho do dominador espanhol ou português com a mãe índia ou negra. Suspeita que a falocracia (Erótica) se projeta em filicídio (mediação pedagógica) e culmina no fratricídio político (1980, p. 15), porque o povo desta Periferia desconhece a cultura distinta que inaugurou em seu sofrimento e na sua dignidade. E, desconhecendo sua própria Exterioridade, descobre-se apenas como momento interno (oprimido) abarcado numa Totalidade: “outro” (assim, com minúscula) e não “Outro”.

A questão, para Enrique Dussel, não poderia ser resolvida no âmbito da (falsa) dialética, que se limitaria a reafirmar o Mesmo, num processo de repetição da identidade do *ego magistral* (1980, p. 26). Retornando à filosofia moderna, Dussel classifica que,

historicamente, passa-se da autoridade feudal-rural para a autoridade de uma cultura burguesa, urbana, burocrática e imperial conquistadora, representada pelo *Emílio* de Rousseau. Frisa que o burguês já foi a Exterioridade para uma Totalidade feudal e que se propiciou historicamente que o projeto daquele se firmasse. Entende o filósofo da libertação que nesse contexto moderno, iluminista, o aprendiz é um órfão e o pedagogo ocupa um lugar de *ego magistral* que se limita a fazê-lo recordar do Mesmo. O aluno é visto como *tabula rasa*, uma abstração que sempre parte do zero, que nada sabe e que deve aprender detalhadamente o que seu preceptor tem a oferecer. A figura do preceptor é análoga com a questão da natureza, tão cara a Rousseau: as coisas são assim porque naturalmente são assim, porque idealmente é preferível o estado de natureza (DUSSEL, 1980, p. 29). Dussel dissecou, todavia, que esta natureza ao qual Emílio é apresentado é o mundo da *competição* da classe burguesa que se instaurava. Segundo Dussel (1980, p. 35):

La pedagógica es un momento de la ontología de la modernidad. El sujeto constituyente es en nuestro caso el del padre, Estado imperial, el maestro o preceptor. Esta subjetividad com-prende el ser, el proyecto del hombre europeo, burgués, "centro". El padre-Estado-maestro es el *ego*, el punto de apoyo, el "desde donde" se despliega el círculo del mundo pedagógico, ideológico, de dominación gerontocrático sobre el niño, la juventud, el pueblo. El educando, huérfano, memoria de experiencias conducidas hábilmente por el preceptor que debe ser obedecido, que tiene todos los deberes y derechos de enseñar (así como el Estado del *contrato social* tiene todos los derechos y deberes de gobernar), el educando es el *objeto* o ente enseñable, educable, civilizabile, europeizable (si es colonia), domesticable diríamos casi. Su subjetividad es objetivada; su mundo-otro es ontificado, usado, manipulado, con la pretensión de respetar su libertad. Sólo se exige que sea libre de condicionamientos (del padre-madre, familia, cultura popular, etc.), pero después

se lo "conduce" (para eso es *paida-gogós*) al pro-yecto pre-existente del educador.

A proposta de Dussel é que se rompa, que se supere essa ontologia pedagógica dominadora e se descubra a Exterioridade frente ao filho, ao aluno, à juventude (momento metafísico transontológico), desta vez como ética da alteridade que se perfaz para além do que quer o pai, a cultura imperial ou o Estado. É um processo de afirmação da tradição, não como mera repetição ou imitação do pai ou do mestre, mas como recriação da história já constituída (1980, p. 44). Não é pertinente, assim, insistir na figura de um preceptor abstrato, uma figura de autoridade frente a um discípulo obediente. São ambos momentos relacionais constituídos de história, com suas características e necessidades concretas (1980, p. 45).

O *a priori* da Pedagógica se identifica com o “escutar a voz do discípulo” (DUSSEL, 1980, p. 51), eis que a função daquele que serve, que ensina, seria (DUSSEL, 1980, p. 50):

Saber escuchar al discípulo es poder ser maestro; es saber inclinarse ante lo *nuevo*; es tener el *tema* mismo del discurso propiamente pedagógico. El maestro no hablará ni acerca de los dioses preestablecidos ni sobre la naturaleza (que de hecho es la cultura opresora del preceptor rousseauniano) que antecede al alumno. El auténtico maestro primero escuchará la palabra objetante, provocante, interpelante, aun insolente del que quiere ser Otro. Sólo el que escucha en la paciencia, en el amor-de-justicia, es la esperanza del Otro como liberado, en la fe de su palabra. Sólo él podrá ser maestro.

Um segundo momento corresponderia ao mestre como Outro, instante em que é o discípulo que deve ouvir. É o momento em que o pedagogo *pro-fetiza* (fala adiante), anuncia ao discípulo uma possibilidade futura em que ele, como Outro, é, e é desde já sendo, em sua história, seu cotidiano, sua vida, enfim, em sua irredutibilidade e dignidade (DUSSEL, 1980, p. 54).

Nesse ponto, há para a Filosofia da Libertação um caminho de nascimento e de desenvolvimento, ambienta-se da tradição filosófica europeia (pré-história da Filosofia da Libertação), superando-a segundo os critérios de uma posição emancipatória, e com ela modifica seu entorno, postulando um pensamento crítico e pertinente à nossa região enquanto periferia do centro, mas sempre condicionado à voz do Outro, da qual é discípulo e mestre (PANSARELLI; MATOS, 2010, p. 40). Uma concepção filosófico-pedagógica como via de mão única seria a visão solipsista da ontologia da Totalidade (DUSSEL, 1973, p. 141). Para Dussel a filosofia é uma pedagógica, uma relação discipular: “Tendo escutado do Outro (...) sua palavra reveladora, o filósofo devolve-a a ele, agora como crítica interpelante re-criadora, reduplicadamente pro-vocativa” (CASALI, 1979, p. 126).

Essa concepção está ambientada na valoração da alteridade como princípio ético norteador das condutas humanas. Trata-se da superação de uma visão em que a subjetividade se alastrava como constituidora de todas as coisas, inclusive do outro, para uma posição em que este é limite de nosso mundo, mas não limitação. Como dizem Pansarelli e Matos (2010, p. 45), muito pelo contrário, tal pressuposto constitui uma infinitude de possibilidades ou, como alega Souza, é o próprio processo de infindição de que nos fala Lévinas (2013, p. 13).

Para o presente trabalho, devem ser destacados dois momentos da Pedagógica: a economia pedagógica e a eticidade do fundamento do projeto pedagógico, que vão ser melhor explorados posteriormente, permitindo uma correlação e um debate com um tema propriamente extra-filosófico, que é o ensino jurídico, com as ideias dusselianas que ora se esboçam. O último momento, o da moralidade da práxis pedagógica, ocasião em que se julga a conformidade da pedagógica com um projeto libertador, em que pese a riqueza do tema, não conta com suficiente espaço para desenvolvimento neste trabalho, oportunizando-se sua discussão futura.

2 ENSINO JURÍDICO, CRISE E ÉTICA

Brevemente contextualizado o pensamento de Dussel que se quer destacar, impõe-se investigar a respeito do Ensino Jurídico, a fim de tecer, mais à frente, as considerações buscadas neste trabalho.

O Ensino Jurídico comporta uma polissemia de conceitos, importando para este trabalho o sentido usual que os teóricos lhe atribuem, de formação em nível superior da graduação em Direito. Buscando-se uma delimitação mais precisa, o trabalho se refere às ações e técnicas pedagógicas empreendidas cotidianamente para essa “formação de operadores do saber” quanto à pesquisa, ensino e extensão (SENA; COSTA, 2012, p. 63).

Longe de pretender que a abordagem a respeito do Ensino Jurídico seja unívoca, dada a variedade de concepções pedagógicas possíveis, para este trabalho interessa uma questão muito particular do problema, relacionada a um aspecto pragmático da atividade de formação em nível superior na graduação em Direito. Trata-se do ponto em que se interseccionam a Ética e o Ensino Jurídico, questão que emoldura uma das críticas que são feitas ao Ensino do Direito no que se convencionou chamar de “crise do Ensino Jurídico”. Não se pretende uma conceitualização muito restrita da ética neste ponto em específico, mas uma compreensão lata, que envolve a predisposição do ensino jurídico em afastar-se da contextualização dos problemas sociais, fazendo com que os discentes se alienem da relação do Direito com a sociedade. É dizer, com Maria Aparecida Lucca Caovilla, que vale aqui uma concepção ética (de alteridade) como “instrumento pedagógico que melhor se adapta aos propósitos de conscientização e transformação dos povos dependentes, do capitalismo periférico, bem como das lutas e das guerras de libertação nacional e das resoluções dos povos oprimidos” (2015, p. 19).

Com frequência se associa o Ensino Jurídico com a ideia de “crise”. O argumento já foi taxado de “retórico” pela insistência com que é arguido (BRASIL. Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico), mas não deixa de refletir

uma realidade persistente. Essa crise assume diversas facetas, conforme diferenciam os autores de que ela se refere a um problema de unidimensionalidade, descontextualização e dogmatismo (SANTOS, 2002), a uma dinâmica conteudista, ao invés de focar habilidades e competências (AGUIAR, 2004), um pacto de mediocridade pela farsa do “finjo que ensino e você finge que aprende” (MARQUES, 2011), uma metodologia estanque mais preocupada em formar profissionais acríticos, meros “operadores” do Direito (TOLEDO, 2012, 329) ou o problema da proliferação desenfreada de cursos jurídicos sem a contrapartida de uma fiscalização adequada deste serviço, numa lógica mercantilista (MEDINA, 2006, p. 155).

Atende-se a um vetor mercadológico: interessa vender um produto, a formação em Direito, da forma mais rápida e menos complexa possível. Em termos pragmáticos, estabelece-se um investimento por uma colocação profissional técnica futura, num país em que ainda persiste a ideia do bacharelismo. Afaste-se, com isso, o objetivo de construção de uma educação jurídica crítica, problematizadora, reflexiva e capaz de ser instrumento de transformação social (MARQUES, 2011, p. 117). No mesmo sentido é Caovilla (2015, p. 227):

Constata-se que, ao longo da vida acadêmica, os discentes, cada vez mais, vão-se inserindo no universo das leis, dos códigos, dos tratados, preocupados com a mera repetição e memorização mecânica. Tornam-se servos das arcaicas estruturas e valores do dogmatismo.

A dimensão do problema é compreendida quando se constata que a formação jurídica atual inviabiliza a concepção de um ensino problematizador, por estar orientada por um viés de restrição do pensamento crítico. Em verdade, como salienta Luiz Edson Fachin, há não uma omissão nesse caso, mas um projeto de formação jurídica impregnado do caráter instrumental da alienação (2001, p. 29).

Por isso, subsumindo-se a posição de Santos (2002, p. 50), por exemplo, esse problema da ideologia encobridora que afasta uma formação ética sólida ao discente nasce de um entrelaçamento de um ensino jurídico descontextualizado da realidade social, apegado à crença do estatismo e cego à riqueza proporcionada pelo pluralismo jurídico, bem como pelo dogmatismo e pela unidisciplinariedade, facetas de uma limitação da experiência epistemológica que ora se traduz numa racionalidade desplugada, estanque e isolada de um contexto transdisciplinar, ora se aferroa à racionalidade científica mais dogmática, que defende fervorosamente pontos de vista não abertos à discussão e que tornam os discentes meros espectadores, passivos, que se anestesiam ante a possibilidade de receber um ensino pronto, descomplicado, esquematizado.

Ora, esse caminho, no dizer de Aguiar, permite que “os preconceitos, as discriminações, a apatia em relação às desigualdades sociais” se instalem, “desenhando um micromundo pequeno-burguês, ectópico e diacrônico em relação à contemporaneidade e à condição humana” (2004, p. 186). Uma dominação que parte da sociedade defende, acriteriosamente, na crença de que as coisas são como são porque *devem* ser assim (PANSARELLI; MATOS, 2010, p. 42).

Por isso a premência de se aperfeiçoar a habilidade dos discentes de Direito a respeito da ética, eis que, em último caso, está a se cogitar da própria concepção que os discentes vão ter sobre o que é o Direito e qual seu papel na sociedade (MEDINA, 2006, p. 157), tanto quanto cabe ao professor da área fazer com que eles “tomem consciência desde logo dos seus deveres deontológicos e aprendam que a lisura, a honradez, a correção ética são linhas retas que unem o trabalho do profissional do direito ao êxito perseguido” (MEDINA, 2006, p. 173).

Um mundo novo demanda uma nova concepção ética a ser ensinada aos futuros profissionais do Direito, conforme apregoa Aguiar (2004, p. 145):

O grito mais exasperado da razão instrumental foi dado pelo neopositivismo, que elidiu a ética da teoria e das práticas jurídiconormativas, o que transformou o direito em técnica de um conteúdo sem substrato, a não ser um pretenso intuito de equibração social e uma fidelidade mítica à norma fundamental, que é mais um pressuposto de caráter lógico, sem substância nem conteúdo. Assim o direito abandonou as preocupações éticas, que passaram a ser, por esse entendimento, responsabilidade dos filósofos, dos moralistas, das religiões e dos políticos. Ao direito sobrou o esqueleto sintático da normatividade social. A carne, o sangue, os torvelinhos sociais, os dramas e esperanças, em suma, a existência humana, foram abandonados, o que gerou a formação de mecânicos sociais, de ortopedistas dos poderosos, de artífices da reprodução e obediência e não a de juristas cidadãos, ligados às tensões transformadoras do mundo.

Em pesquisa empírica realizada sobre o ensino da ética na educação superior da América Latina, Guerrero Useda e Gómez Paternina (2013, p. 132) concluíram que há um déficit dramático quanto ao estudo de comportamentos éticos e de como se limitam, em sua maioria, a uma feição de ética profissional, de cunho utilitarista. Observaram também que a estruturação dessas competências e habilidades demanda uma intervenção educacional consistente, com formação específica para os docentes e a elaboração de projetos didático-pedagógicos bem delineados.

A Constituição Brasileira, prega a justiça social, a cidadania e a dignidade da pessoa humana; contudo estes ideais só se viabilizam com um processo educacional efetivamente consistente e tanto maior será a velocidade no atingimento desses pressupostos, quanto maior for a ação do Estado também nessa direção.

A questão reside numa decisão, uma escolha a ser feita por critérios ético-políticos, em especial porque já previsto esse comando na Constituição Federal (COSTA, 2010, p. 27), a fim de que seja alcançado um intento emancipatório do ser vivente.

Emancipação, nesse sentido, está além do sentido que a filosofia moderna lhe empresta, e corresponde à posição da práxis libertadora defendida por Dussel, sempre tendo no horizonte a outreidade (OLIVEIRA; DIAS, 2012, p. 104).

A fundamentação dessa posição ocorre pela alteridade. Essa escolha ética, nos termos propostos por Dussel, significa se abrir à epifania do Outro, que é mistério inesgotável. Essa abertura à palavra do Outro é ato pré-racional, não irracional decerto, mas de disposição à escuta. Uma forma diversa de se colocar no mundo, que não seja pela ótica dominador-dominado (ROSA, 2011, p. 139), considerando que a relação pedagógica é também ética, como frisa Souza, relacionando Lévinas, Dussel e Freire (2013, p. 32).

Aliás, é mérito da Filosofia da Libertação a retroalimentação que consequencializa a reflexão filosófica com o lugar desde onde se desenvolve, isto é, na concretude do que se observa, do que se estuda, do que se vivencia, ao invés da simples abstração do objeto de interesse. Diz Casali que um traço de originalidade da filosofia dusseliana é precisamente “superar o caráter genérico da noção do Outro. O critério para identificar a Totalidade e o Outro como sua exterioridade deve passar agora pela interpretação das ciências: econômicas, sociais, políticas” (1979, p. 129).

É assim possibilitada a aproximação do problema com a Pedagógica. Para além de mera repetição do Mesmo, para além da crença ideológica de neutralidade do ensino e do objetivismo da ciência, está o desenvolvimento de um repertório de superação do pensamento colonizado estruturado numa lógica de dominação que vigora no continente. A Pedagógica funciona, assim, como uma sistematização de mediações, uma possibilidade libertadora comunicativa.

Nesse sentido, arremata Dussel (1973, p. 142):

Todo maestro debe enseñar más que lo simplemente ya dado con anterioridad; debe enseñar con modo crítico el cómo eso fue alcanzado; no transmite lo tradicional como tradicional, sino que revive las condiciones que hicieron posible como nuevo, como único, como creación.

Destacados alguns elementos centrais do pensamento de Enrique Dussel e sopesada a crítica que se tece a respeito da deficiência de um ensino jurídico ético, passa-se, na seção seguinte, a investigar em que aspectos a crítica dusseliana de uma pedagogia ontológica é pertinente ao atual Ensino Jurídico e em que medida a proposta de uma antipedagogia do sistema pode orientar a formulação de novas perguntas e respostas quanto ao tema.

3 A RELAÇÃO ENTRE A PEDAGÓGICA E O ENSINO JURÍDICO

Deve-se destacar a operatividade do conceito de Pedagogia, conceito chave na conformação da relação intersubjetiva para com o Outro. Segundo Pansarelli, é a Pedagogia um instrumental relacional que funciona como uma “chave interpretativa que pode ser utilizada na busca por compreensões alternativas de quaisquer aspectos da realidade” (2016, p. 82). Isso em virtude da Alteridade como princípio ético que irradia a interpretação dos fenômenos e possibilita, analeticamente, pela práxis pedagógica, uma realidade dis-tinta. “Dis-tinto”, para Dussel, está mais além do mero diferente, termos que ele emprega na explanação de seu método analético.

Dussel não está interessado na formulação de uma ética formal, meramente descritiva, a exemplo do que ele observou na ética moderna. Para o filósofo (1977b, p. 7), o *ego cogito* cartesiano é responsável por uma cisão na ciência prática, dividindo-a em uma “doutrina do direito” e em uma “doutrina das virtudes” (a ética propriamente dita, como postulado por Kant. O âmbito político, diz ele, ficou confiado a uma juridicidade não-ética (apartada), com regras próprias, inspiradas no maquiavelismo imoral. Já a ética teria ficado relegada ao âmbito da conduta individual, uma questão de “consciência moral pessoal”. Ora, esse reflexo de afastamento da ética, vista como uma questão de valores a contaminar a ciência, por certo, conflita com o próprio mecanismo científico, na medida

em que a ciência admite momentos irrefletidos como axiomas, momentos estes obviamente pautados por valores éticos anteriores. Tal pretensão reproduz a Totalidade e a sacraliza por pretender que não seja sequer discutida. Argumenta Dussel (1977b, pp. 7-8) que:

Se trata de superar la modernidad europea, y, por ello, de ir más allá de la inclusión privatizante de la ética en una política inmoral. Se trata de mostrar que la política es ya una parte constitutiva de la única ética y que la moral óptica o privatizada no existe en realidad como moral privada, sino que es sólo la reducción abstracta de una conducta humana que se juega cotidianamente, en los procesos prácticos de totalización y detotalización, como diría Sartre, dentro de una ética siempre política, porque "la política es entre todas las ciencias [...] la principal y la arquitectónica de todas las demás".

É permitida uma aproximação do Direito ou, sendo mais específico, do Ensino Jurídico, com a Filosofia da Libertação, conquanto este esforço se insira num horizonte que se espria em direção ao conceito de libertação, dando vazão à pulsão de alteridade. O que aqui se pretende é apontar um caminho, mostrar as possibilidades que a problematização da Filosofia da Libertação oferece ao aperfeiçoamento ético dos discentes em Direito. Significa desobstruir o sistema cristalizado do Mesmo, de uma realidade ontológica caduca, engessada num projeto totalizador. Dussel emprega o termo *de-struição* para significar uma reestruturação (não a demolição) da ordem totalizada vigente. Pretende-se que essa aproximação, questione, segundo Pansarelli (2016, p. 88):

(...) de forma mais diretiva, num universo da pedagógica como práxis educacional: quem é o outro da educação? Este outro a quem se busca é o vitimado pelo processo – no caso, processo educativo – em curso.

Com isso se estruturam os esforços para conferir uma feição libertadora a uma contraparte jurídica da Filosofia da Libertação, dimensão esta que se coloca com a descolonização do Outro, com o reconhecimento de sua dignidade e distinção – seu direito de ser diferente do modelo branco, eurocêntrico, iluminista, ontológico (BRITO, 2010, p. 174). Para o Ensino Jurídico, é a fundamentação filosófica que embasa um novo olhar à prática educacional, a fim de afastá-la da visão supostamente neutra, meramente técnica (dogmática), que forma profissionais dóceis e anestesiados, e trazer o aluno para perto daquele que sofre, daquele que pede e interpela. Seria, assim, tão utópico pensar num tal esforço, considerando a desigualdade socioeconômica vergonhosa que estratifica nosso país?

O filósofo radicado no México vai frisar que numa concepção econômica da Pedagógica, da relação prático-produtiva, isto é, que articula a Erótica, a Pedagógica e a Política com o âmbito poiético (1996, p. 166), há a premência de uma intervenção massiva para modificação do quadro de desigualdade educacional constatado (1980, p. 61). Essa econômica corresponde a diversas especializações denominadas “sistemas pedagógicos”, dentre as quais uma se corporifica como “sistema educacional”, com história própria, interesses, finalidades, mediações operativas concretas e que significa para a sociedade determinados custos (1980, p. 61). A suspeita de Dussel é que esse tipo de sistema, que com o tempo se pretende único meio pedagógico para cumprir suas finalidades (1980, p. 62), volta-se contra aqueles a quem deveria servir. Totalizam-se, num movimento esquizofrênico, e passam a operar num contexto de repetição, de dominação, aniquilação de outros meios pedagógicos. Exemplo disso, fala Dussel, é o sistema de saúde com seus antibióticos que destroem, além do patógeno, outros microrganismos necessários à nossa saúde, ou também a complexidade da linguagem de certos sistemas que se apartam da tarefa de serem acessíveis ao povo, como ocorre com a linguagem jurídica (1980, pp. 62-63).

Com o sistema educacional não é diferente, citando Dussel a questão da *escolarização*, que pressupõe a escola como único *locus*

onde a criança deve ter contato com a educação e que desmerece todos os demais âmbitos educativos, como o familiar ou aquele que diz respeito à tradição folclórica de um povo. Conclui Dussel que (1980, p. 63):

Conclusión: el "sistema" se vuelve carísimo, único, exclusivo, y el pueblo se desentiende de la educación de los suyos, lo que además de enorme irresponsabilidad fomentada producirá una tal distorsión en la educación del "sistema" que, de hecho, éste no educará al niño sino que lo alienará dentro de una cultura que no es la propia, sino la que por intereses políticos, sociales, ideológicos y otros, la burocracia del "sistema educativo" ha dispuesto en ese momento.

Não poderia ser outra a conclusão do filósofo que não a constatação de que esses sistemas beneficiam poucos, uma elite, identificada como a “cultura ilustrada” de uma nação (1980, p. 64). No caso do sistema educacional, a educação é promovida na medida em que capacite uma oligarquia para a manutenção da opressão sobre os demais, sendo notório que jamais será permitido, confessada ou inconfessadamente, que atinjamos os níveis proporcionais de investimento em Educação que os países do Norte possuem (1980, p. 61).

Dussel, todavia, propõe um aspecto positivo para sua filosofia, que consiste na afirmação das condições necessárias à ação transformadora a partir do Outro, e não da Totalidade (do Mesmo). Para ele (1988, p. 60):

En América latina, al igual que en toda la "periferia", la cuestión de la "económica" pedagógica debe situarse en un nivel político, porque las presiones del sistema imperial y los retrasos son tantos que es tarea esencialmente política la educación del Pueblo.

Prosegue o filósofo exemplificando este aspecto positivo de sua filosofia como o momento de negação da negação do sistema em seu método analético. Uma preferência pelo oprimido, pelo que sofre, sem dúvida. Diz Dussel (1977a, p. 68):

Negar o negado pelo sistema é afirmar o sistema em seu fundamento, porquanto o negado ou determinado no sistema (o oprimido) não deixa de ser um momento interno no sistema. Pelo contrário, negar o negado no sistema, concomitantemente à afirmação expansiva daquilo que no oprimido é exterioridade (e por isso nunca esteve no sistema, porque é distinto, separado e fora desde sempre), tal duplo momento de uma só atividade é a libertação. Libertação é deixar a prisão (negar a negação) e afirmação da história que foi anterior e exterior à prisão.

Essa posição positiva encontra respaldo na conformação da globalização contemporânea, marcada pelo recrudescimento dos índices de desigualdade na sociedade. Dussel, atentando-se para a configuração do sistema mundial após a queda do Muro de Berlim (1989), enuncia um discurso positivo desde a miséria “(desde donde se niega su negatividade) y em vista de la afirmación del real y necesario proceso de liberación de la gran mayoría de la Humanidad actual” (1994, p. 178).

Quanto a isso se contrapõe a falácia da “neutralidade do ensino”. O elo entre a ausência de uma problematização ética nos cursos de graduação em Direito e a formação de operadores do “Mesmo” no campo jurídico que se acostumaram com a desigualdade crônica de nossa sociedade, que não dedicam um minuto de consciência à notícia de que mais um jovem negro foi executado em uma favela. Ante a persistência desse cenário. Contra a mínima indignação que se pode esboçar, surgem patrulhas que

intentam aferrar a experiência do Ensino Jurídico a essa neutralidade, a essa isenção, ante a acusação de que qualquer tentativa de modificação desse cenário é ideológica e doutrinária (!). Ora, todo ato de ensino é engajado e, neste ponto, Dussel subsume a obra freireana: ou se pratica a opressão e a exclusão ou a libertação.

Especificamente quanto à Pedagógica, Dussel enuncia sua antipedagógica do sistema (Pedagógica da Libertação). É a tarefa de descobrir a Exterioridade do filho, do aluno, da vítima na ontologia pedagógica. Diz Casali que a reflexão de Dussel se faz “considerando-se a ‘situação de dependência e libertação’. Trata-se, pois, de uma pedagógica contra a dependência e pela libertação, razão pela qual Dussel a denomina de ‘anti-pedagógica’ (1980, p. 46). Trata-se de fomentar uma práxis pedagógica, um papel transformador na educação, na ciência, nos meios de comunicação etc.

Pode-se falar no ensino jurídico como campo para transformação social e para um novo Direito, amparado no acontecimento ético da alteridade, o face-a-face (BRITO, 2010, p. 150). O Direito deve ter amor pelo povo, pelo humano, e não ojeriza. Os cursos devem propor pedagogias para realizar uma inserção na comunidade, uma mais incisiva pesquisa e extensão universitária, “estabelecendo com ela uma relação de reciprocidade. Só assim o ensino superior estará contribuindo para o fomento de uma nova realidade social, de uma nova cultura no Direito” (CAOVILLA, 2015, p. 268). E, prossegue Caovilla, o importante é promover um ensino jurídico fundado nas reais necessidades da vida, que respeite a autonomia do educando (2015, p. 229).

A legitimidade dessa pretensão se fundamenta na eticidade do *pro-jeto* (algo que se lança à frente) pedagógico, direcionado ao Outro. É uma disposição que se espraia pedagogicamente no meio social e, como aqui se defende, inclusive pode orientar uma outra prática educacional. Para Dussel, trata-se de “la producción de otra Totalidad analógica, constituida con lo mejor de la antigua y desde

la exterioridad del Otro” (1998, p. 21). Segundo Casali (1979, p. 122):

é no tempo da pedagógica que se formam os operadores da dominação, os dominados e os libertadores. Mas o que é decisivo nisso, afirma Dussel, não são os “métodos pedagógicos” e sim o pro-jeto do sistema pedagógico: o fundamento ontológico, que pode ser o ser de uma Totalidade dada (a totalidade vigente) ou futura (projeto de libertação).

Por isso é que se sustenta que o ensino jurídico corresponde a um patamar pedagógico, como conceitua Dussel, e que deve ser orientado a um aprimoramento do campo ético em correlação com a análise do fenômeno jurídico. De nada adianta a formação de milhares de bacharéis em Direito por ano se a maioria dos formandos permanece ignorante das possibilidades de atuação na sociedade, de um agir alterativo, libertador, de uma missão concretizadora de direitos fundamentais previstos constitucionalmente, mas dificilmente materializados (VICENTINI; COSTA, 2015, p. 95). Como sistema, é constatável a totalização que acometeu o Ensino Jurídico, no âmbito prático: “La falsa interpretación del sentido pende así de la irrealidad del horizonte del mundo. Una falsa interpretación será igualmente una falsa significación por una palabra ambigua y un discurso enmascarador” (DUSSEL, 1980, p. 76). Nada fazer, nesse cenário, é perpetuar a Totalidade e, pior, esvaziar o Direito de toda possibilidade libertadora e torná-lo o instrumento predileto dos opressores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa procurou demonstrar que a Pedagógica, enquanto momento metafísico de concreção da Filosofia da Libertação, pode fornecer subsídios para a formulação de uma crítica ao sistema pedagógico totalizado que orienta o Ensino Jurídico, a partir de um paradigma de alteridade, ante a ausência de um aprofundamento na problematização de temas éticos aos discentes de cursos de graduação em Direito.

Nesse trajeto percorrido, foram apresentados pontos que entrelaçam a vida e a obra de Enrique Dussel, esclarecidos algumas categorias centrais de seu pensamento e enfocando o conceito de Pedagógica e qual sua função na filosofia dusseliana. Mostrou-se que a Filosofia da Libertação nasce para firmar a América Latina como local desde onde se pensa e age filosoficamente. A Totalidade e a Exterioridade foram destacadas como conceitos que erigem um eixo a partir do qual a alteridade de Dussel se desenvolve. A Pedagógica foi apresentada como elemento de concreção da metafísica e explicitado o que seria uma pedagógica da Totalidade e aquela que seria libertadora, voltada à afirmação da Exterioridade. Foi frisado o papel do filósofo nesse novo contexto.

Em seguida, evidenciou-se o problema específico concernente ao Ensino Jurídico: a correlação entre uma ausência de contextualização e problematizações de situações éticas aos discentes, a crença numa suposta neutralidade e tecnicismo e um exacerbado dogmatismo seriam a receita para o déficit ético que se observa nos cursos de Direito, uma faceta de sua “crise”. A alteridade estaria relegada ao último plano, a libertação seria uma utopia distante e o Ensino Jurídico nada mais faria senão fomentar um Direito opressor.

Ao fim, foi demonstrada a operatividade do conceito de Pedagógica e se mediou a possibilidade de um resgate do viés ético encrustado no Direito a partir da Filosofia da Libertação. Partindo duma análise do “sistema pedagógico” como campo totalizado a ser batalhado pelo projeto libertador, numa proposta dusseliana da “antipedagógica do sistema”, confirmou-se a hipótese sustentada

de que o problema ético influi na conformação do sistema pedagógico que orienta o Ensino Jurídico, eis que o campo educacional jurídico carece de um maior aprofundamento na sua relação com os problemas concretos da sociedade, um verdadeiro choque de legitimidade libertadora a fundamentar um caminho de lutas contra as desigualdades e violências tão afrontosas no nosso país.

Ademais, tece-se a consideração de que o esforço pela “descolonização” do Direito, em geral, é dos temas mais profícuos para pesquisa filosófico-jurídica, ante a possibilidade de que o Direito deixe de constituir um instrumental de opressão a serviço de uma elite e passe a contar com uma feição libertadora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BRASIL. Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico. **Relatório Final**. Abril de 2014. Disponível em: <http://abedi.org/relatorio-final-da-camara-consultiva-tematica-cct-criada-pela-secretaria-de-regulacao-da-educacao-superior-do-mec-2014/> . Acesso em: 08.jun.2017.
- BRITO, Antônio José Guimarães. **Direito e barbárie**: a alteridade como juízo de valor jurídico e reconhecimento do Outro a partir do discurso (des)colonialista latino-americano. 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2010.
- CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. **A descolonização do ensino jurídico na América Latina sob a perspectiva do bem viver**: a construção de uma nova educação fundada no constitucionalismo e na interculturalidade plural. 2015. 308 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CASELAS, José Maria Santana. A utopia possível de Enrique Dussel: a arquitetônica da Ética da Libertação. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [S.l.], n. 15, p. 63-84, July 2009. ISSN 2317-806X. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/82608/85569>.

Acesso em: 08.jul.2017.

COSTA, Ilton Garcia da. **Constituição e educação**: Autonomia universitária e a presença do Estado nas instituições de ensino superior particulares. 2010. 144 f. Tese (Doutorado em Direito – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo/SP, 2010.

DUSSEL, Enrique. Autopercepción intelectual de un proceso histórico. In: **Revista Anthropos**. Barcelona, España, n. 180, sep./oct. 1998, p. 13-36.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. Bogotá: Nueva America, 1996.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**. São Paulo e Piracicaba: Edições Loyola e Editora Unimep (coedição), 1977a.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía etica latino-americana**: de la erótica a la pedagógica de la liberación. México: Editorial Ecol, 1977b.

DUSSEL, Enrique. **Historia de la filosofía y filosofía de la liberación**. Bogotá, Nueva America, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Para una ética de la liberación latino-americana**. Tomo I. Córdoba: Siglo XXI e Latinoamérica Libros, 1973.

DUSSEL, Enrique. **Pedagogia latinoamericana**. Bogotá: Nueva America, 1980.

FACHIN, Luiz Edson. LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO E DA PESQUISA JURÍDICA: REPENSANDO PARADIGMAS. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho - PR, n. 1, p. 25-34, jan. 2001. ISSN 2317-3882. Disponível em:

<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/2/2>.

Acesso em: 08 jul. 2017.

FREIRE, José Carlos. O momento da “pedagógica” na filosofia de Enrique Dussel. **Revista Vozes dos Vales**. Teófilo Otoni, n. 1, Ano I, Maio.2017. Disponível em:

<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/O-momento-da-%E2%80%9Cpedag%C3%B3gica%E2%80%9D-na-filosofia-de-Enrique-Dussel.pdf> . Acesso em 10.06.2016.

GUERRERO USEDA, María Eugenia; GÓMEZ PATERNINA, Diomedes Andrés. Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios?. **Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)**, Ensenada, v. 15, n. 1, p. 122-135, Jan.2013. Disponível em:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000100010&lng=es&nrm=iso . Acesso em 07.mai.2017.

LUDWIG, Celso Luiz. **Para uma filosofia jurídica da libertação: paradigmas da filosofia, filosofia da libertação e direito alternativo**. 2. ed. São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

MARQUES, Fabiano Lepre. A crise do ensino jurídico a partir do pacto de mediocridade: uma tentativa de superação através da formação docente. In: FRANCISCHETTO, Gisilene Passon Picoretti (Org.). **Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia**. Curitiba: CRV, 2011.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Ensino jurídico, literatura e ética**. Brasília: OAB Editora, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoliceno Oliveira; DIAS, Alder Souza. Ética da libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012.

PANSARELLI, Daniel; MATOS, Hugo Allan. A filosofia como pedagógica: Compreensões a partir de Enrique Dussel. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 14, maiout/2010, p. 36-52.

- PANSARELLI, DANIEL. Alteridade e educação: um exercício a partir da práxis pedagógica da- libertação. **Problemata**, João Pessoa, v. 7, n. 3, p. 74-89, dez. 2016. ISSN 2236-8612. Disponível em:
<http://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/32086/16897>. Acesso em: 14 maio 2017.
- ROSA, Luis Carlos Dalla. A alteridade e a relação pedagógica no pensamento de Enrique Dussel. **Diálogo**, Canoas, n. 19, p. 131-144, jul-dez 2011.
- SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional**. Campinas: Edicamp, 2002.
- SCHWAN, Felipe Teixeira. A formação ética e humanística dos acadêmicos de Direito. In: FRANCISCHE'TTO, Gisilene Passon Picoretti (coord.). **Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia**. Curitiba: CRV, 2011.
- SENA, Adriana Goulart de; COSTA, Mila Batista Leite Corrêa da. Ensino jurídico e educação para a alteridade: resolução de conflitos e uma experiência de sala de aula. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região**, Campinas, n. 41, p. 61-76, 2012. Disponível em:
http://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/75314/ensino_juridico_educacao_sena.pdf . Acesso em: 07.mai.2017.
- SOUZA, Francisco Josivan de. **O percurso do Outro: um currículo para a *outridade* como educação libertadora a partir de Lévinas, Dussel e Freire**. 2013. 168 fls. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- TOLEDO, Cláudia Mansani Queda de. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRISE NO ENSINO JURÍDICO, SUAS RELAÇÕES COM O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E O SUBSTANCIALISMO. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho - PR, n. 16, p. 327-335, fev. 2013. ISSN 2317-3882. Disponível em:
<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/227>. Acesso em: 08 jul. 2017.

VICENTINI, Danielle Regina Bartelli; COSTA, Ilton Garcia da. Direito fundamental à educação: a efetivação dos direitos sociais e o controle judicial das políticas públicas. In: XXIV Encontro Nacional do CONPEDI, 2015, Aracaju. **Política judiciária e administração da justiça**. Aracaju: CONPEDI, 2015, p. 82-97.