

OS CURSOS DE DIREITO E O PARADIGMA INDÍGENA - formação de consciências -

Lindinalva Messias Chaves¹

Marcus Vinícius Aguiar Macedo²

RESUMO: O presente estudo focaliza o paradigma da questão indígena como pano de fundo para um debate sobre a importância da introdução, no currículo dos Cursos Jurídicos, de disciplinas referentes ao multiculturalismo, à alteridade, ao respeito à diversidade étnico-cultural, como contribuições para a formação humanística do profissional do Direito. Fundamenta-se em três preceitos preconizados por Edgar Morin, no livro *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*, para defender a formação de consciências no âmbito universitário, principalmente nos Cursos de Direito, para atuação nas grandes questões sociais.

Palavras-chave: paradigma indígena, alteridade, saberes, Cursos de Direito, formação de consciências.

RÉSUMÉ: La présente étude fixe le paradigme indien comme toile de fond pour un débat sur l'importance d'introduire, dans les programmes du cursus juridique, des disciplines concernant le pluriculturalisme, l'altérité, le respect à la diversité ethnique et culturelle, comme des contributions à la formation humaniste du juriste professionnel. L'étude se fonde sur trois préceptes préconisés par Edgar Morin, dans son livre *Les Sept Savoirs pour l'Éducation du Futur*, pour défendre la formation des consciences dans le domaine universitaire, principalement dans les cursus de Droit, pour intervenir dans les grandes questions sociales.

Mots-clés: paradigme indien, altérité, savoirs, Cursus de Droit, formation de consciences.

¹ Professora do Curso de Letras da Universidade Federal do Acre. Doutora em Lingüística, mestranda em Direito das Relações Internacionais – Programa MINTER UFSC/UFAC.

² Professor do Curso de Direito da Universidade Federal do Acre. Procurador da República. Mestrando em Direito das Relações Internacionais – Programa MINTER UFSC/UFAC.

1 INTRODUÇÃO

A questão da multiculturalidade, da alteridade, do respeito à diversidade étnico-cultural, em todos os seus aspectos, vem ocupando, cada vez mais, o espaço que lhe é devido nos centros de discussões na sociedade brasileira. A respeito do tema, muito já se escreveu, seja no âmbito da Antropologia, seja no âmbito da História, ou, ainda, em estudos referentes à cultura e costumes de povos e comunidades diferenciadas, particularmente sobre os direitos que lhes foram usurpados ao longo da História.

Nessa linha, o presente estudo tem por objetivo suscitar o debate sobre a importância da introdução, no currículo dos Cursos Jurídicos, de disciplinas referentes ao pluralismo jurídico, à alteridade, ao respeito à diversidade étnico-cultural, como contribuições para a formação humanística do profissional do Direito. Para tanto, toma por pano de fundo o paradigma da questão indígena em um duplo viés: se, por um lado, são percebidos ganhos importantes no processo político de instrução escolar desses povos, por outro lado, nota-se um evidente descompasso com relação ao manejo da questão por parte da comunidade não-índia, que parece não ter acompanhado essa transformação social, já que, aparentemente, permanece ainda em estado de desconhecimento e, por vezes, de preconceito e rejeição em relação aos indígenas.

Desta forma, o trabalho tem início com um relato da situação das comunidades indígenas face à instrução escolar, enfocando-se os dispositivos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação. Prossegue com breves relatos das ações de inclusão de povos indígenas no ensino fundamental, médio e superior. Em relação a este último nível de ensino, apresenta, de forma sucinta, os cursos de formação de professores, os já implantados e os que estão em vias de regulamentação em suas respectivas Instituições.

No contraponto, relata-se, brevemente, a situação geral dos Cursos de Direito do país. Parte-se da premissa de que o ensino na maioria desses cursos é essencialmente positivista e fortemente influenciado por modelos europeus, portanto, bastante distanciado da realidade nacional.

Fomenta-se o debate com o texto *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*, do autor francês Edgar Morin, pois que, conforme este autor, para a educação dos futuros cidadãos é necessário preencher sete lacunas existentes nos sistemas de ensino atuais. No presente estudo, três desses sete saberes ou princípios norteadores são mencionados.

Com fundamento no texto de Edgar Morin, defende-se a necessidade de se desenvolver, na escola dos não-índios, saberes relacionados à essência do ser humano, para a

compreensão de si mesmo e do Outro, rumo à construção de um mundo no qual as diferentes culturas possam se manifestar e florescer com autonomia.

2 A QUESTÃO INDÍGENA FACE À EDUCAÇÃO

Sabe-se que o processo histórico-social de formação do Brasil, aliado às suas dimensões continentais, resultou numa grande diversidade cultural com características étnicas e sociais peculiares. É dessa múltipla dimensão que se tentará retomar, no presente trabalho, ainda que em linhas gerais, a questão paradigmática dos indígenas, como ponto de partida para o debate sobre a introdução de disciplinas concernentes à alteridade nos Cursos Jurídicos.

2.1 Os indígenas e a instrução escolar

Vítimas de massacres e chacinas promovidos desde a época da colonização, as nações indígenas brasileiras se dispersaram e, por muito tempo, foram consideradas povos em vias de extinção. Só na década de 70, com a intervenção e ajuda de organizações nacionais e internacionais, esses povos retomaram o difícil processo de reconstrução de sua identidade e autonomia, cabendo dizer que as conquistas obtidas na Constituição de 1988 foram fruto da pressão dessas organizações, dos próprios indígenas, de associações, de movimentos sociais, da situação conjuntural, em última análise. Essas conquistas, que se constituíram em verdadeira superação da doutrina assimilacionista que vigorava até essa época, foram representadas, em relato sucinto, pelo seguinte:

- acesso à educação, que caminha de par com o reconhecimento da utilização das línguas nativas (artigo 210, parágrafo 2º) e com a proteção às suas manifestações culturais (art. 215, parágrafo primeiro);
- reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (artigo 231, *caput*);
- garantia de seus direitos originários, pela condição de primeiros ocupantes de suas terras (artigo 231, *caput*, e parágrafo primeiro);

- garantia do direito à posse permanente da terra em que vivem, cabendo-lhes, ainda, o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes (artigo 231, § 3º).

No que se refere ao acesso dos indígenas à educação, várias leis vieram regulamentar as disposições da Constituição Federal. Este estudo, no entanto, restringe-se a alguns aspectos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) e do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Em linhas gerais, a LDB dispõe:³

- no artigo 26, sobre a Educação Básica, estabelecendo o duplo viés dos currículos do ensino fundamental e médio, devendo estes terem uma base nacional comum e outra diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, especificando ainda o parágrafo 4º do mesmo artigo que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia;

- no artigo 32, acerca do Ensino Fundamental, ao estipular que, na sua modalidade regular, será ele ministrado em língua portuguesa, assegurando-se às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;

- no artigo 78, sobre o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, afirmando serem estes promovidos pelo Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com dois objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índigenas.

³ BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 jun. 2006.

- no artigo 79, dispondo sobre o apoio técnico e financeiro a ser dado pela União aos sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, programas estes que vêm especificados nos parágrafos primeiro e segundo do aludido artigo:

§ 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Sobre o assunto, deve-se assinalar que, na parte inicial do Plano Nacional de Educação, em que é feito um verdadeiro diagnóstico da situação indígena, comenta-se que na oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas, desde o século XVI, dos missionários jesuíticos aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, houve uma só tônica, a negação da diferença, num processo de assimilação em que os índios deviam se transmutar em seres diferentes do que eram. A escola, nesse contexto, mais servia como “instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas”⁴, sendo só partir da década de 70, efetivamente, que esse quadro passou por algumas transformações, com a escola assumindo um outro significado, abrindo espaço ao respeito às diferenças, à diversidade, em suma, à alteridade.

Como objetivos e metas, o referido Plano elenca um número expressivo de ações, sobre as quais o presente trabalho se deterá nas seguintes⁵:

Universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolingüísticas específicas por elas vivenciadas.

Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações.

⁴ BRASIL. “Plano Nacional de Educação”. *Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2006.

⁵ *Idem*.

Verifica-se, pois, nos três textos elencados, o da Constituição Federal de 1988, o da Lei de Diretrizes e Bases e o do Plano Nacional de Educação, o respeito e o resgate da história, das tradições, dos costumes e das línguas das comunidades indígenas do país, todos eles consagrando, em última instância, o reconhecimento da diversidade cultural. Em outras palavras, enaltecem e tomam por fio condutor o princípio da alteridade, o respeito ao outro, às formas e espaços de vida diferentes. Nesse sentido, é de se refletir acerca da afirmação de Sousa Santos (2003, p. 28), segundo o qual “o multiculturalismo procura descrever a existência de uma multiplicidade de culturas no mundo, que coexistem e se interfluenciam tanto dentro como fora do Estado-nação, e, como projeto político, aponta para a celebração ou reconhecimento dessas diferenças culturais”. Na mesma linha, Juliana Santilli (2005, p. 80) acrescenta: “As versões emancipatórias do multiculturalismo se baseariam no reconhecimento da diferença e da construção de uma vida em comum além das diferenças”.

Em consonância com esses textos, e mais que isso, com uma linha de pensamento, começaram a surgir movimentos em defesa da educação indígena no país. Deve-se, no entanto, esclarecer que grande parte desses movimentos surgiu no seio das comunidades autóctones, agora em estágio bem mais avançado de conscientização e de reivindicação de seus direitos. Foi dessa convergência de preocupações e interesses entre Estado, nações indígenas e associações diversas, que decorreram ações afirmativas, ou seja, a construção de escolas no sentido de se garantir ao indígena o direito de acesso à educação, em moldes diferenciados, adaptados aos seus costumes e estilos de vida.

2.2 Ações de inclusão no ensino superior

No que tange às políticas de inclusão dos povos indígenas no ensino superior, cabe destacar a iniciativa de algumas universidades brasileiras em oferecer cursos de formação de professores a essas comunidades. Entretanto, das 208 instituições públicas do país, apenas três conseguiram, até a presente data, a implantação efetiva de cursos para professores indígenas em seus quadros. São elas: Universidade Federal de Roraima,⁶ Universidade Estadual do Mato Grosso;⁷ e Universidade Federal de Minas Gerais.⁸

⁶ GUIMARÃES, Arthur. *Diversidade cultural & educação*. Disponível em: <novaescola.abril.com.br/ed/165_set03/html/diversas_faces.htm>. Acesso em: 24 mai. 2006.

⁷ MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 24 mai. 2006.

⁸ Disponível em: <www.ufmg.br/online/>. Acesso em: 24 mai. 2006.

Ainda como parte dessas políticas de inclusão, encontram-se em andamento projetos de cursos de formação de professores em outras Instituições de Ensino Superior, a saber: Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Acre.

Há de se considerar as ações até aqui relatadas como conquistas importantes dos povos indígenas. Contudo, para que essas conquistas se concretizem de forma completa, faz-se necessário refletir acerca de ações a serem tomadas junto às outras comunidades do país. De fato, escolas bem estruturadas, professores indígenas qualificados e grades curriculares voltadas para as realidades vivenciadas por essas comunidades são salutares e desejáveis, mas não são, de *per si*, suficientes para a concretização da ocupação, pelos povos indígenas, dos espaços que lhes cabem. São necessárias, também, ações no sentido de se conscientizar, de se educar, no sentido mais amplo da palavra, a população não-índia do país para a interação com esses povos. Nesse sentido, cabe uma tentativa de debate acerca de uma educação mais voltada para a natureza humana. Tal visão da educação, centrada na essência do ser humano, teve seu maior paladino em Edgar Morin, cujos preceitos são, em parte, descritos a seguir.

3 OS SABERES PRECONIZADOS POR EDGAR MORIN

Esse relato da situação dos indígenas, em relação à educação no país, demonstra os ganhos e conquistas que esses povos efetivaram no percurso de todo um processo histórico-social. Paradoxalmente, ações efetivas do “outro lado”, por parte dos não-índios, que coloquem em prática o que preceituam os belos textos teóricos ou legais, parecem, por assim dizer, modestas. Isso acarreta um descompasso entre as duas comunidades, o que se traduz no surgimento de preconceitos e falta de conhecimento do Outro em sua condição humana.

Nesta realidade, o preconceito em relação a essa parcela étnica, apesar da superação cada vez mais crescente desse *status quo* por parte dessas comunidades, com a conquista de maiores espaços no cenário sócio-político-cultural, ainda persiste em camadas diversas da sociedade. Nesse caso de prevalência de barreiras de intolerância (nacionalistas, religiosas, culturais etc.) e de processos homogeneizadores, que fazem sombra às diversidades, não se pode perder de vista a ameaça latente ao ser humano, individual ou coletivo. Cabe, nesse contexto, como já dito, uma discussão sobre a educação, não mais a educação indígena, que vem se construindo, conforme demonstrado, ao longo do processo histórico, mas uma

“educação planetária”, no sentido de se conscientizar todo e qualquer cidadão com vistas à sua transformação e, conseqüentemente, à mudança da própria sociedade.

Para o entendimento dessa reflexão, é importante mencionar o pensamento de Edgar Morin (2005, p. 55), particularmente ao apresentar o autor sete saberes que, em sua visão, a educação do futuro deverá levar em conta em toda sociedade e toda cultura.

Os sete saberes correspondem a sete lacunas dos programas de ensino em qualquer nível, os quais devem servir de princípios norteadores para a formação de cidadãos no futuro.

Desses sete saberes ou sete princípios, o presente trabalho se debruça sobre três deles para fins de análise e reflexão sobre a educação necessária para a compreensão do Outro e das diversidades, especificamente da diversidade indígena.

3.1 Ensinar a condição humana

O primeiro saber aqui apresentado diz que a educação do futuro deverá estar centrada na condição humana.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. A unidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não existe apenas unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas adversidades (MORIN, 2005, p. 55).

Como se observa, o autor coloca em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo o que é humano, pois que, de fato, “compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade” (MORIN, 2005, p. 55). E isso porque, em geral, o ensino é fragmentado em diversas disciplinas que, se por um lado dão conta dos múltiplos aspectos do ser humano, por outro lado compartimentalizam esses mesmos aspectos, o físico, o psíquico, o biológico, o cultural, o histórico, como se não fizessem parte de um todo, de uma unidade.

Pode-se pensar que essa educação fragmentada leva igualmente à fragmentação do pensamento dos indivíduos, porque estes, incapazes de ter uma visão abrangente da condição humana, separam conhecimentos e culturas que nada mais são que representações simbólicas do humano. Além de se perseguir a convergência das diversas disciplinas escolares e a

identidade humana, é preciso também buscar, nesse círculo que se quer fechado, espaços para essas múltiplas representações: a natureza humana é complexa, portanto, manifesta-se em inúmeras formas que, longe de ser hierarquizadas, devem ser respeitadas.

É esse norte que todo programa de instrução deve ter, guiando os educandos no caminho do conhecimento das diversas facetas, da multiplicidade das culturas de que o ser humano é composto e, sobretudo, no caminho da aceitação e do respeito ao outro. Nas palavras de Morin (2005, p. 47), “estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano”.

Nessa aventura comum há de se reconhecer que “não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular” (MORIN, 2005, p. 56).

Por outro lado, não se pode negar que o indivíduo vive na sociedade e esta faz parte dele. Desconhecer ou renegar o Outro significa desconhecer ou renegar a sociedade e, em última instância, renegar uma parte de si mesmo, de um cosmo do qual todos os indivíduos fazem parte. Em se tratando especificamente da questão indígena, pode-se lançar mão das palavras do autor: “A desintegração de uma cultura sob o efeito destruidor da dominação técnico-civilizacional é uma perda para toda a Humanidade, cuja diversidade cultural constitui um dos mais preciosos tesouros” (MORIN, 2005, p. 57).

3.2 Ensinar a compreensão

O segundo princípio de Morin (2005, p. 104), retido neste trabalho, e o mais importante para este estudo, preconiza o ensino da compreensão e a reforma planetária das mentalidades como passo inicial para a educação do futuro.

O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.

Ocorre que o processo de educar para a compreensão é inexistente em todos os sistemas de ensino, numa época marcada pelo individualismo e pelo egocentrismo, marcas que se constituem em verdadeiras antíteses da compreensão, que envolve a aceitação do Outro, o saber colocar-se no lugar do Outro. Com efeito, ultrapassando as fronteiras do sentido literal do verbo, pode-se dizer que compreender, no que se refere ao humano,

comporta parcelas de empatia e de identificação, decorrendo, daí, a necessidade de se educar para a compreensão, como forma de se evitar a condenação peremptória e irremediável do Outro, sem o necessário olhar para si mesmo e a seus próprios erros. Realmente, “Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas” (MORIN, 2005, p. 100).

Mas para se chegar a esse nível de compreensão da essência da humanidade, há que se aprender, antes, sobre a incompreensão. Aprender o sentido da incompreensão significa “compreender as raízes, as formas e as manifestações do fanatismo humano” (MORIN, 2005, p. 99), o que significa, em termos concretos, alcançar com a inteligência as causas de manifestações de racismo, de xenofobia, de desprezo nutrido por majorias em relação às minorias ou aos diferentes. Incompreensão e compreensão são, pois, as duas faces de uma mesma moeda.

De igual forma, “as culturas devem aprender umas com as outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura-mestra, deve-se tornar também uma cultura-aprendiz. Compreender é também aprender e reaprender incessantemente.” (MORIN, 2005, p. 102). Assim, são injustificáveis as pretensões de supremacia de uma cultura sobre outra; ao contrário, elas devem coexistir e conviver pacificamente numa troca mútua de conhecimentos, num aprendizado e reaprendizado constante.

No encontro, freqüente nos dias atuais, com a Alteridade, a compreensão permite a coexistência pacífica entre indivíduos e entre grupos de indivíduos, com suas múltiplas histórias, múltiplos costumes e múltiplas identidades. Assim, um processo de verdadeira integração poderia ocorrer entre as comunidades indígenas, como minoria diferenciada, e as demais comunidades. Diga-se de passagem, a palavra integração é utilizada aqui não mais no velho sentido assimilacionista, mas sim num sentido novo, eivado de respeito e aceitação. Aceita-se o Outro, diferente, mas como igual: diferente em suas práticas sociais e culturais; igual em direitos.

Morin coloca como obstáculos intrínsecos aos dois tipos de compreensão a compreensão intelectual ou objetiva, e a compreensão humana intersubjetiva, elementos como a indiferença, o egocentrismo, o etnocentrismo, o sociocentrismo e o espírito redutor. Os quatro primeiros elementos “têm como traço comum se situarem no centro do mundo e considerar como secundário, insignificante ou hostil tudo o que é estranho e distante” (2005, p. 96). O espírito redutor, simplificador, que é o modo de pensar dominante, consiste, assim,

em reduzir o conhecimento do complexo a um de seus elementos, considerado o mais significativo.

Por outro lado, depreende-se do pensamento do autor em tela o apontamento do ‘bem pensar’ e da ‘introspecção’ como elementos que favorecem a compreensão: o primeiro permitindo apreender as condições do comportamento humano; e a prática do segundo levando à descentralização de si mesmo. Neste particular, é o auto-exame que revela as fraquezas de cada um e leva à descoberta de que todos os seres humanos necessitam de compreensão.

Aliado à idéia da compreensão, vem o conceito de tolerância ou, nos dizeres de Morin (p. 102), interiorização da tolerância. Esta, bem ao contrário da concessão ou da mera indulgência, “supõe convicção, fé, escolha ética, e, ao mesmo tempo, aceitação da expressão das idéias, convicções, escolhas contrárias às nossas”. Aos termos tolerância e intolerância, Paul Ricœur⁹ acrescenta o termo ‘intolerável’, ao referir que “o intolerável surge na hipótese de situações em que a tolerância não seria admissível, como é o caso de violação de direitos humanos, sejam civis e políticos sejam econômicos sociais e culturais” (RICOEUR *apud* PERRONE-MOISÉS, p. 242). No plano cultural, não se pode deixar de rememorar os inúmeros desrespeitos aos quais as comunidades indígenas foram expostas desde o início da colonização.

Urge, portanto, um auto-exame por parte da comunidade dita não-índia sobre o tema em questão.

⁹ RICOEUR, Paul. Em torno ao político. *Apud* PERRONE-MOISÉS, Cláudia. “Tolerância, Desenvolvimento e Direitos Humanos”. In: *Reflexões sobre os 60 anos da ONU*. Araminta MERCADANTE e José Carlos de MAGALHÃES (org.). Ijuí: Unijuí, 2005, p. 242.

3.3 A ética do gênero humano

O terceiro princípio, aqui tomado como fundamento ao debate, constitui-se no ensino da ética, que alguns autores denominaram de antropo-ética, o ensino voltado para o gênero humano. No ponto, é de se dizer que o ensino da ética ultrapassa as fronteiras das lições de moral simplistas e fundamenta-se na formação de consciências: consciência do que é humano e do pertencimento de cada um à espécie humana; consciência das múltiplas diversidades humanas e da necessidade do desenvolvimento de cada uma, respeitando-se suas autonomias; consciência das autonomias individuais e das participações comunitárias.

Ainda no plano da ética, Morin (2005, p. 108) estabelece um elo entre a diversidade dos interesses e de idéias e democracia:

A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de idéias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias; deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão, e deve permitir a expressão das idéias heréticas e desviantes”.

Dessa forma, a humanidade deve ser concebida como comunidade planetária, em que sociedade e indivíduos, por meio de um controle mútuo, caminham em direção ao exercício pleno da democracia, nessa “aventura comum, que conduz os seres humanos”, acima referida. Pode-se acrescentar que somente nesse ambiente democrático, com respeito às diversidades e no exercício do diálogo, essa aventura chegará a bom termo.

Não há de se perder de vista, contudo, o foco da questão que se discute aqui: a importância da introdução de disciplinas ou atividades que dêem conta da alteridade, das diferenças culturais, nos Cursos de Direito. Conforme Perrone-Moisés (2005, p. 242):

[...] no mundo contemporâneo, o direito deve assumir, além da função de controle, um papel de instrumento de direção, não se circunscrevendo ao papel clássico de permissão ou proibição, mas promovendo comportamentos e desestimulando condutas indesejáveis. Isto é o que podemos chamar de função educativa do direito, que consiste no estabelecimento de um ‘dever ser’.

4 OS CURSOS DE DIREITO

Como já mencionado, os Cursos de Direito possuem, em geral, um cunho marcadamente positivista, no qual uma formação cultural mais abrangente e humanística é relegada a segundo plano. Discorrendo sobre o tema, Hermes da Fonseca (2006, p. 291) traz a lume o termo “perfumarias”, cujo sentido informal é de “coisa supérflua”, termo este que é utilizado pelos estudantes para designar pejorativamente as disciplinas forjadas nas subáreas dos estudos jurídicos, tais quais *História do Direito*, *Sociologia Jurídica*, *Filosofia do Direito*, *Economia*, *Ciência Política*. Muito maior importância é dada ao ensino principal, à técnica jurídica, em detrimento dessas disciplinas, consideradas introdutórias, sendo, em muitos casos, desvalorizadas até pelos coordenadores de cursos superiores, e, frequentemente, postas sob a responsabilidade de professores substitutos.

Defende-se aqui uma visão holística do ser humano, em todos os cursos de nível superior e, em especial nos Cursos de Direito, por sua natureza particular, a de tratar de várias facetas do Homem e de sua convivência na sociedade. Portanto, o profissional de Direito, até mesmo mais que os profissionais de outras áreas, deveria estar atento a essas grandes problemáticas que permeiam a vida social do país. “O Direito é elemento da realidade, mas pode, igualmente, alterar as condições desta realidade. O Direito é, assim, instrumento de organização social” (PERRONE-MOISÉS, 2005, p. 242). Imprescindível é, por conseguinte, que os Cursos de Direito ofereçam ao jovem acadêmico a compreensão da amplitude de seu futuro papel na sociedade.

Em razão da necessidade da preparação dos bacharéis para atuação nessa sociedade complexa, uma educação voltada, conforme os preceitos de Edgar Morin, para a compreensão da essência humana, na sua unidade e na sua diversidade, constituir-se-ia na pedra angular da formação consolidada nos Cursos de Direito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa das considerações que devem ser ditas ao final, cabe retomar os pontos principais dos explorados no presente texto e entrelaçá-los, de forma mais estreita, com os três saberes de Edgar Morin.

O primeiro ponto abordado é que apenas a construção de infra-estruturas escolares, aliada ao investimento na formação de professores indígenas e na elaboração de grades curriculares diferenciadas, não bastam para devolver ao indígena sua dignidade e sua

autonomia identitária. Em paralelo, deve-se trabalhar na formação de consciências, capazes de apreender o verdadeiro significado do humano, em suas inúmeras faces.

O segundo ponto é que um dos espaços naturais para a formação dessas consciências é o meio universitário, com ênfase nos Cursos de Direito, por ser o Direito, naturalmente, um elemento regulador das relações na sociedade.

Dentro deste contexto, acredita-se numa educação humanística em que, muito mais que meros repetidores e aplicadores de conceitos e fórmulas decoradas, haveria a formação de profissionais do Direito conscientes e preparados para atuar nas grandes questões sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 jun. 2006.

BRASIL. *Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2006.

FONSECA, Hermes da. Em defesa da “perfumaria”: por uma história do Direito com perfume e gosto”. In: COLAÇO, Thaís Luzia (Org.). *Aprendendo a ensinar direito O Direito*. Florianópolis, SC: OAB/SC, 2006, p. 286-318.

GUIMARÃES, Arthur. *Diversidade Cultural & Educação*. Disponível em: <novaescola.abril.com.br/ed/165_set03/html/diversas_faces.htm>. Acesso em: 24 mai. 2006.

MATO GROSSO. *Secretaria de Estado de Educação*. Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 24 mai. 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.) *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

PERRONE-MOISÉS, C. Tolerância, Desenvolvimento e Direitos Humanos In: MERCADANTE, A; MAGALHÃES José Carlos de (Org). *Reflexões sobre os 60 anos da ONU*. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

SANTILLI, Juliana. *Socioambientalismo e novos direitos*. São Paulo: Petrópolis, 2005.

UFMG. Disponível em: <www.ufmg.br/online>. Acesso em: 24 mai. 2006.