

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**

**CURSO DE DIREITO**

**MATHEUS BICCA MENEZES**

**DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO: DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO  
COMO ALTERNATIVA EMANCIPATÓRIA, A PARTIR DA ABORDAGEM DE  
TEORIAS CRÍTICAS VOLTADAS AO SUL GLOBAL**

**CRICIÚMA/SC**

**2021**

**MATHEUS BICCA MENEZES**

**DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO: DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO  
COMO ALTERNATIVA EMANCIPATÓRIA, A PARTIR DA ABORDAGEM DE  
TEORIAS CRÍTICAS VOLTADAS AO SUL GLOBAL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de bacharel no curso de Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Wolkmer

**CRICIÚMA/SC**

**2021**

**MATHEUS BICCA MENEZES**

**DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO: DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO  
COMO ALTERNATIVA EMANCIPATÓRIA, A PARTIR DA ABORDAGEM DE  
TEORIAS CRÍTICAS VOLTADAS AO SUL GLOBAL**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela  
Banca Examinadora para obtenção do Grau de  
Bacharel, no Curso de Direito da Universidade  
do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Criciúma, 07 de julho de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Antonio Carlos Wolkmer - Doutor - (UNESC) - Orientador

Prof<sup>a</sup>. Kelly Gianezini - Doutora - (UNESC)

Prof. Lucas Machado Fagundes - Doutor - (UNESC)

**Dedico a todos que lutam pela construção de  
uma sociedade verdadeiramente inclusiva.**

## **AGRADECIMENTOS**

Sou grato às pessoas que pensam e articulam estratégias e políticas de inclusão e promoção do ensino e da pesquisa no Brasil e a todas e todos que fortalecem programas como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o qual tive a honra de ser bolsista-PIBIC.

Agradeço aos profissionais comprometidos com o ensino, em todos os seus níveis, que incentivam a busca pelo conhecimento e proporcionam meios pedagógicos para a construção e o compartilhamento do saber. Destaco com muito carinho os professores do curso de Direito da UNESC, nas pessoas de meu orientador, Antonio Carlos Wolkmer, o qual muito contribui para minha formação crítica, e João Carlos Medeiros Rodrigues, por todo seu empenho excepcional e humildade nos anos de Coordenação e docência do curso.

Imprescindível o reconhecimento às maravilhosas pessoas do meu convívio, amigas e amigos que facilitam toda trajetória e alegram os diversos momentos da vida.

Não há palavras para demonstrar a imensa gratidão que tenho por minha família, por todo incentivo e contribuições durante a graduação e em toda minha vida.

Nesse sentido, agradeço a minha avó, Suzana Lima Moraes, que me auxilia em todas as esferas da vida, assegurando um ambiente harmonioso, saudável, amoroso e crítico, sempre me ensinando e proporcionando outras perspectivas de olhares sobre as circunstâncias e o mundo, me instruindo sobre a vida e direcionando no caminho da verdade e retidão. Assim como a minha mãe, Daisy Moraes Bicca, que cultiva em mim sentimentos de amor e leveza, tão valiosos sempre e ainda mais no atual momento de pandemia/quarentena em que se tornam extraordinariamente mais necessários. Também agradeço a minha dinda e tio, Denise Moraes Bicca e George Andrade, pela constante presença e apoio nos diversos momentos.

Por fim, agradeço imensamente à Deus, por ser um Pai presente e me proporcionar a vida, me enchendo de amor em cada dia e alimentando em mim o anseio por lutar pela igualdade e verdadeira dignidade a todos, sendo quem considero o criador da essência de alteridade, solidariedade e caridade. Obrigado!

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”

Paulo Freire (1999, p. 104).

## RESUMO

A presente pesquisa aborda o ensino jurídico no Brasil e suas contradições, de modo a ressaltar que as ideologias e mistificações que o formam acabam por manter a lógica de distanciamento do Direito para com a sociedade, fazendo com que seja utilizado como instrumento de manutenção de privilégios e de legitimação de desigualdades. Para tanto, o objetivo geral deste trabalho é o de verificar a partir de teorias críticas protagonizadas pelo Sul Global a possibilidade de construção de uma perspectiva descolonial no âmbito do ensino jurídico, de modo a abordar a realidade concreta e seus influxos no processo pedagógico de formação dos novos profissionais, no intuito de superar o problema da pesquisa acerca da estrutura histórico-elitista do ensino do Direito, propondo por meio de uma educação social conscientizadora a formação de novos atores comprometidos contra uma formação dogmática, formalista e dominadora do ensino do Direito no Brasil e, conseqüentemente, da continuidade de um Direito abstrato, ideológico, tendencioso, burocrático-formalista e legitimador de estruturas desiguais e de exploração. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se de método dedutivo por meio de revisão bibliográfica de base qualitativa, principalmente por livros nas temáticas de Teoria Crítica, Direitos Humanos, Ensino Jurídico, Pluralismo Jurídico e Descolonialidade. O resultado alcançado pauta-se na constatação de que tanto o Direito quanto seu ensino foram, ao longo da história do Brasil, utilizados para a manutenção e privilégios, fazendo com que os estudantes fossem formados para compor a elite da sociedade, sem qualquer comprometimento social ou instrução reflexiva no ensino. Conclui-se que para a superação dos condicionantes engendrados pela modernidade aos grupos subalternizados é preciso reformular a educação, de modo a torná-la um projeto político, social e cultural de conscientização crítica na formação de atores sociais ativos que busquem libertação e emancipação dos excluídos da ordem de poder usurpadora e seletiva.

**Palavras-chave:** Perspectiva descolonial. Processo pedagógico. Educação social conscientizadora. Ensino do Direito. Emancipação dos excluídos.

## RESUMEN

Esta investigación aborda la educación jurídica en Brasil y sus contradicciones, con el fin de resaltar que las ideologías y mistificaciones que la forman terminan manteniendo la lógica de distanciamiento de la ley a la sociedad, haciéndola utilizada como un instrumento para mantener privilegios y legitimar las desigualdades. Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es verificar desde las teorías críticas lideradas por el Sur Global la posibilidad de construir una perspectiva decolonial en el campo de la educación jurídica, con el fin de abordar la realidad concreta y sus flujos en el proceso pedagógico de formación de nuevos profesionales, con el fin de superar el problema de la investigación sobre la estructura histórico-elitista de la educación jurídica, proponiendo a través de una educación social que sensibiliza sobre la formación de nuevos actores comprometidos contra una formación dogmática, formalista y dominante de la enseñanza del derecho en Brasil y, en consecuencia, la continuidad de una ley abstracta, ideológica, sesgada, burocrático-formalista y legitimadora de estructuras desiguales y de explotación. Para el desarrollo de la investigación, se utilizó un método deductivo a través de una revisión bibliográfica de base cualitativa, principalmente por libros sobre los temas de Teoría Crítica, Derechos Humanos, Educación Jurídica, Pluralismo Jurídico y Descolonización. El resultado alcanzado se basa en la conclusión de que tanto el derecho como su enseñanza fueron, a lo largo de la historia de Brasil, utilizados para el mantenimiento y los privilegios, haciendo que los estudiantes se formaran para formar la élite de la sociedad, sin ningún compromiso social o instrucción reflexiva en la enseñanza. Se concluye que para la superación de las condiciones engendradas por la modernidad a los grupos subalternizados es necesario reformular la educación, con el fin de convertirla en un proyecto político, social y cultural de conciencia crítica en la formación de actores sociales activos que buscan la liberación y emancipación de los excluidos por el orden de poder usurpador y selectivo.

**Palabras clave:** Perspectiva decolonial. Proceso pedagógico. Sensibilización en materia de educación social. Educación de lo Derecho. Emancipación de los excluidos.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 TEORIAS CRÍTICAS DO DIREITO E SUAS ATRIBUIÇÕES SOCIAIS DE DISTANCIAMENTO AO TRADICIONAL: DESCOLONIALIDADE, DIREITO HUMANO E ALTERIDADE COMO ABORDAGENS DO SUL GLOBAL</b> .....	<b>15</b>
2.1 A CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA NA CIÊNCIA JURÍDICA PARA O ÂMBITO SOCIAL .....	15
2.2 EPISTEMOLOGIA DESCOLONIAL E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PROTAGONIZADAS PELO SUL GLOBAL .....	20
2.3 DESCOLONIALIDADE DO DIREITO E A PROPOSTA CRÍTICA DE DIREITOS HUMANOS: A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DA ALTERIDADE SOCIAL CONCRETA.....	26
<b>3 A PROBLEMÁTICA DO DIREITO BRASILEIRO REPERCUTIDA PELO ENSINO JURÍDICO: A DESVINCULAÇÃO COM A REALIDADE SOCIAL</b> .....	<b>35</b>
3.1 CULTURA JURÍDICA TRADICIONAL NA MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO: ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A CONSTRUÇÃO DO DIREITO NO BRASIL.....	36
3.2 ENSINO JURÍDICO RETÓRICO-FORMALISTA E SEUS ELEMENTOS: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-EDUCACIONAL DO DIREITO MODERNO .....	44
3.3 CONTRADIÇÕES SOCIAIS E O ATUAL ENSINO JURÍDICO: O RESULTADO DA HERANÇA EDUCACIONAL DO DIREITO BRASILEIRO A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA.....	52
<b>4 ENSINO JURÍDICO DESCOLONIAL COMO PROPOSTA CONSCIENTIZADORA E EMANCIPATÓRIA DO DIREITO: O ENSINO COMO INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO</b> .....	<b>59</b>
4.1 POR UM ENSINO CONCRETO DO DIREITO E CONTEXTUALIZADO COM A REALIDADE SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO JURÍDICO-CRÍTICO .....	59
4.2 DIREITO HUMANO AO ENSINO CONSCIENTIZADOR: A NECESSÁRIA DESCOLONIALIDADE PEDAGÓGICA E INTERCULTURAL.....	63
4.3 ENSINO E SUA PROPOSTA EMANCIPATÓRIA NO PLANO SOCIAL: EM BUSCA DE TRANSFORMAÇÕES CONCRETAS POR MEIO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA .....	68
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>79</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino jurídico é o modo pelo qual é difundido a lógica de dependência social, assim como o instrumento que garante a continuidade de suas práticas desiguais, tendo em vista que se abstém de problematizar contradições e buscar outras propostas de alteridade nos espaços do jurídico, ao passo que legitima e consolida pela legalidade as estruturas existentes.

Por conta disso, a importância social desse trabalho é justamente repensar o ensino jurídico e, conseqüentemente, o papel do Direito no âmbito social, de modo a ponderar o impacto da visão jurídica tradicional que se materializa em perpetuadora e legitimadora de práticas de dominação e exploração.

A partir da verificação de contradições encobertas e do distanciamento do ideário “presente” de paz, o esperado é desenvolver um aporte mais contextualizado de ensino jurídico, direcionado à importância em buscar o enfrentamento das dicotomias sociais e, ainda, a superação das complexas estruturas de desigualdades que encontram respaldo no jurídico.

Estruturas que se fundamentam na racionalidade moderna, as quais, segundo Boaventura de Sousa Santos, são verificadas a partir das cinco monoculturas que caracterizam o conhecimento moderno de base eurocêntrica: “a monocultura do conhecimento válido, a monocultura do tempo linear, a monocultura da classificação social, a monocultura da superioridade do universal e do global e a monocultura da produtividade” (2019, p. 50).

Essas monoculturas ocidentais representam formas de exclusão e produção de ausências, constituindo a concepção do ignorante sem conhecimento, inferior, improdutivo, invisível e residual, em lugar do superior, global, universal, visível, produtivo e detentor dos válidos avançados conhecimentos cientificistas (SANTOS, 2007, p. 28-32).

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é o de verificar a possibilidade de construção de uma perspectiva descolonial no âmbito do ensino jurídico. Em outras palavras, por meio da assunção de teorias críticas, de cunho descolonial, trata-se de abordar a realidade concreta e seus influxos na atuação pedagógica dos agentes jurídicos que buscam formar novos atores comprometidos contra uma formação dogmática, formalista e dominadora do ensino do Direito no Brasil.

Para tanto, etapa primordial é problematizar a cultura jurídica tradicional e, conseqüentemente, o ensino jurídico e sua essência retórico-formalista para localizar o Brasil e seus reflexos no jurídico diante da lógica e realidade social, objetivando demonstrar o caráter conscientizador e emancipatório atribuível ao Direito, desde seu ensino, por meio de sua comunicação com as perspectivas críticas e descoloniais.

Isso porque o elemento questionador, atuante enquanto problema assumido do presente trabalho, é consubstanciado na colocação de que a estrutura jurídica e a sistemática material e pedagógica do ensino do Direito podem ser caracterizadas como instrumentos de intensificação e perpetuação de dinâmicas exploratórias e desiguais na ordem social.

A partir da formulação do problema de pesquisa acerca da estrutura elitista do ensino do Direito, uma hipótese possível que se poderia destacar é de que não é possível considerar que o ensino jurídico seja instrumento de perpetuação da realidade social, tendo em vista que sua estrutura formal e abordagens refletem o Direito tal como é, uma ciência social que acompanha as transformações da sociedade e garante a manutenção da ordem e harmonia social, conforme é repercutido na essência teórica do Direito que se apreende da doutrina tradicional.

Não obstante, acaso seja considerado a hipótese de um outro Direito, que busque a alteridade nas relações sociais, é evidente que, necessariamente, é condicionado por um complexo processo de transformação e enfrentamento de diversos elementos que consubstanciam a estrutura jurídica e sua ligação com a ordem social. Assim, poder-se-ia elencar o próprio ensino jurídico que, por muito, representa na sistemática vigente um produto de comercialização, ou seja, o ensino enquanto produto na esfera produtiva.

Além disso, se o Direito é encarado como uma ciência neutra e imparcial, seu ensino torna-se reprodução demasiada dessas abstrações ideológicas, permitindo, a partir disso, a perpetuação do caráter conservador das práticas dominadoras e estruturantes do social.

Nesse sentido, a hipótese base e que será desenvolvida é a de que o ensino jurídico, assim como a própria dinâmica e estrutura de sua ciência, por conta de abstrações e distanciamentos ao real, possibilita e forma cidadãos e profissionais aquém da realidade social. Por conta disso, a abordagem pelo viés crítico faz com que seja possível repensar a dinâmica vigente, de tal modo que contribui para a formulação de um outro Direito, que seja contextualizado e atento à realidade concreta

e aberto para a alteridade nas relações sociais, ultrapassando, dessa forma, os aspectos dogmáticos, tradicionais, abstratos e dominadores do Direito vigente.

Para tanto, torna-se fundamental pensar e repensar o Direito desde seu ensino, tendo em vista que o ensino jurídico é a base para construir um Direito verdadeiramente contextualizado à realidade social, circunstância que remete ao ensino conscientizador e libertador o caráter de direito humano e emancipatório.

Desse modo, é por meio da localização de teorias críticas de perspectiva descolonial que se busca propor um ensino jurídico de caráter emancipatório e, necessariamente, contextualizado com a prática e a realidade social brasileira. Na abordagem de que um ensino jurídico verdadeiramente contextualizado é atento e participante na busca pela alteridade nas relações sociais e, indispensavelmente, abrangido na condição essencial de um direito humano à conscientização, valorização da vida, da verdadeira autonomia e dignidade.

Destaco que o interesse pelas temáticas centrais da presente pesquisa partiu de reflexões desenvolvidas por meio da bolsa de PIBIC proveniente do CNPq, a qual fui bolsista desde 2019.

Para o desenvolvimento da monografia, a metodologia utilizada é de revisão bibliográfica, principalmente nas temáticas de Teoria Crítica, Direitos Humanos, Ensino Jurídico, Pluralismo Jurídico e Descolonialidade, por meio de pesquisa qualitativa e método dedutivo, através, principalmente, de livros para a fundamentação da pesquisa em questão.

Considerando essa proposta e sua importância, dividiu-se a pesquisa em três capítulos, no primeiro se propõe uma discussão sobre a contribuição crítica na teoria do direito, utilizando-se uma epistemologia descolonial que busca resultar numa alteridade social, mediante a concepção de que um ensino reflexivo e de conscientização deve ser visto como direito humano, tendo em vista que possibilita a construção e o alcance efetivo de outros direitos. No segundo momento, se introduz o ensino jurídico e suas contradições, por estar desvinculado com a realidade social concreta, perpassando pela construção do Direito no Brasil e o modo como foi concebida a cultura de seu ensino. Por último, busca-se delinear, a partir da crítica da formação jurídica tradicional, retórica e formalista, um ensino conscientizador e concreto, vinculado com a realidade social e proporcionador de mudanças inclusivas que resultem em uma dignidade substancial aos indivíduos e coletividades, de modo a compreender a educação social conscientizadora como um instrumento de

libertação dos subalternizados perante a ordem de poder.

## **2 TEORIAS CRÍTICAS DO DIREITO E SUAS ATRIBUIÇÕES SOCIAIS DE DISTANCIAMENTO AO TRADICIONAL: DESCOLONIALIDADE, DIREITO HUMANO E ALTERIDADE COMO ABORDAGENS DO SUL GLOBAL**

Nas ideologias da contemporaneidade de continuidade da lógica social vigente é perceptível o caráter hegemônico e excludente da proposta moderna universalista e do modelo neoliberal de dominação, aos quais remontam um extrato de distanciamento de contradições e legitimidade de discursos vazios à realidade concreta (LANDER, 2005, p. 8-10).

Nesse contexto, o objetivo do presente capítulo é discorrer sobre a importância crítica na teorização do e para o Direito, no sentido de sua atribuição e contribuição para a sociedade e nas lutas sociais que emergem no cotidiano das relações interpessoais.

Afinal, a teoria crítica no âmbito do Direito busca avançar questões que a perspectiva tradicional de sua ciência não aborda, pois limita-se à exclusividade positivista e ao abandono de análises sociais, tal como os conflitos de dominação e desigualdade, fazendo com que a ciência jurídica seja consubstanciada pela descontextualização ao real e encobrimento da historicidade social (CABO MARTÍN, 2014, p. 42-54).

### **2.1 A CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA NA CIÊNCIA JURÍDICA PARA O ÂMBITO SOCIAL**

As profundas contradições sociais salientes na contemporaneidade remontam variados elementos intrínsecos, como a produção do capital, a essência e forma de materialização da justiça e a legitimação organizacional da sociedade, ao passo que expressam a insuficiência material e ideológica de perpetuação da lógica jurídica de cunho normativista e centralizador (WOLKMER, 2015a, p. 72-73).

Esses elementos são verificados a partir da notória assimetria social, tendo em vista que, mesmo diante do repercutido ideário democrático, há um poder coativo e latente na modernidade capitalista, qual seja o da dominação, expressos, principalmente, pelos elementos políticos, jurídicos e econômicos, aos quais reproduzem as bases sistêmicas da sociedade (MIGUEL, 2018, p. 16-18).

Inclusive, é possível perceber que dentro da própria estrutura democrática vigente, o governo, na qualidade de administrador político do Estado pelo meio

eleitoral, atua diretamente na sociedade enquanto “modelo centralizado de poder político” incidindo nos processos sociais de exclusão (WOLKMER; FAGUNDES, 2011, p. 375-391).

Isso porque a conjuntura de representatividade, realizada por meio do regime de governo, aglutina em si a tensão acerca da abstração democrática e da relação de desigualdade social, posta pelo distanciamento de uma vontade popular-social em lugar da afirmação do aparato estatal pela via da passividade política de segmentos da sociedade (MIGUEL, 2019, p. 34-38).

Esse extrato da democracia liberal-representativa deve ser visto como uma forma político-social de dominação, em que, mediante o regime político democrático-liberal e suas ocultações materiais pela via ideológica, o que se tem é a dominação política do capital, ou seja, o domínio dos meios de poder pela burguesia, enquanto classe dirigente, atuando no conseqüente distanciamento de qualquer hipótese alcançável de soberania popular pela arquitetura da democracia blindada, cuja essência remete ao monopólio da classe dominante em detrimento das demandas populares (DEMIER, 2017, p. 21-40).

Além do governo, o próprio Estado, enquanto ente permanente, demonstra-se, por vezes, ineficaz e impotente diante dos interesses privados e setores privilegiados da sociedade, de modo a expor sua insuficiência e, intrinsecamente, condicionamento aos grupos de poder (BERCOVICI, 2004, p. 269-270)<sup>1</sup>.

Para além da concepção moderna de que o Estado paira sobre os conflitos advindos da estrutura do capital ao passo que investe na tentativa de promover e regular a harmonia social, como se fosse um ente político-jurídico neutro e distante das disputas sociais, é preciso conceber o Estado enquanto produto advindo da reprodução capitalista, com atribuição direta na continuidade desse arranjo mercadológico-exploratório (MASCARO, 2013, p.19-21).

Torna-se, assim, claramente possível o entendimento de que o próprio Estado, em sua compreensão moderna, é capitalista e cooperante na manutenção da estrutura social de dominação e acumulação, sendo formado pelo Direito que

---

<sup>1</sup> Cabe referenciar o exposto a seguir no sentido de elucidar a conjuntura histórica de poder e usurpação existente no Brasil:

Ao reivindicar a riqueza da nação, as elites desconsideraram o Outro. A fim de realizar suas ambições materiais, elas saquearam o meio ambiente. Para assegurar sua posição, elas monopolizaram o poder político. O desenvolvimento econômico brasileiro foi historicamente perverso porque aumentou as desigualdades econômicas e sociais (SAAD FILHO; MORAIS. 2018, p. 20).

assegura as disputas sociais e de poder, na lógica que a “forma jurídica constitui a sociabilidade capitalista” (MASCARO, 2018, p.63).

Esse Estado neutro, como é disfarçado e repercutido no plano formal, regula o conflito de classes e possibilita a livre apropriação do capital, tendo em vista que instrumentaliza a condição de existência e legitimidade da produção capitalista, destacando a sua exclusiva e concentrada força social, assim como o fenômeno da privatização do poder político, na esfera material (WOOD, 2011, p. 49).

Diante desse contexto de cooperação material e legitimação exploratória, verifica-se que as acentuadas contradições sociais, em verdade, representam o contexto de crises do capitalismo, a qual condensa a fragilidade dos elementos dispostos no epicentro do Direito, sendo ele o responsável por orientar as disputas sociais e seus espaços no contexto da atualidade (MASCARO, 2018, p. 59).

Essas contradições profundas, assim como a insuficiência ideológica de suas justificações, expõem a crise de paradigma que atribuem legitimidade ao Estado e ao Direito nas periferias do capitalismo, acentuando um complexo de crises entrelaçadas que perpassam as instituições políticas e o sistema de sua representação, crise do capital e da razão de ser do Estado no cenário capitalista, convergindo no sentido de que o “paradigma monista liberal-individualista na esfera do Estado e do Direito” precisa ser superado (WOLKMER, 2015a, p. 150).

Por conta disso, percebe-se que a fundamental valorização das necessidades humanas e a superação do dogmatismo tradicional e de abstrações no âmbito do Direito direcionam, necessariamente, a um novo modelo de racionalização que, diante dos objetivos de contextualização da sociedade ao real e propostas de superação de desigualdades sociais, abarcam os intentos das teorias críticas (WOLKMER, 2015b, p. 30).

Isso porque as acepções majoritárias e tradicionais repercutem lógicas vazias e atuantes na continuidade de violações de direitos e da manutenção das explorações sociais presentes na sociedade moderna (GALLARDO, 2014, p. 69).

Por outro lado, a partir do caráter conscientizador das teorias críticas, é possível buscar e produzir bases epistêmicas que possibilitem a participação da sociedade nos processos de decisão, de forma a distanciar ideologias estruturantes de natureza domesticadora e opressiva (WOLKMER, 2015b, p. 47).

Importa destacar que esse distanciamento aduz ao enfrentamento e busca por superação da forma pela qual o Direito Moderno está histórico e socialmente

enraizado, em todos seus desdobramentos monoculturais, excludentes e monistas (LIXA; FAGUNDES, 2018, p. 20-21).

Nesse sentido, as contribuições das teorias críticas no âmbito do Direito são consubstanciadas, justamente, na análise de elementos que extrapolam a esfera da juridicidade, de modo a valorizar fenômenos da existencialidade humana, como o político, o ideológico, o social e cultural, por meio da interdisciplinaridade (WOLKMER, 2015b, p. 53).

Ressalta-se que o intento geral dessa inovação histórico-epistêmica, proveniente da crítica, é o de uma (re) construção inclusiva do Direito, no caminho de romper as reproduções dominantes de sua ciência e do Estado Moderno, vistos a partir do extrato da modernidade, conforme se verifica na seguinte exposição de Maria Aparecida Lucca Caovilla (2016, p. 66):

O projeto da Modernidade, coadunado ao Direito, agora tido como moderno, tinha como aparato central a construção do Estado Moderno como instância de poder incumbida de direcionar os “cidadãos” colonizados de acordo com os critérios racionais fundamentais dos conhecimentos científicos.

Aborda-se a modernidade enquanto projeto pelo fato de que “seus dispositivos disciplinares se vinculam a uma dupla governamentabilidade jurídica”. Ou seja, há os estados nacionais atuando internamente para a criação de identidades homogêneas, a partir de políticas de subjetivação, ao passo que a “governamentabilidade exercida para fora pelas potências hegemônicas do sistema-mundo moderno/colonial, em sua tentativa de assegurar o fluxo de matérias-primas da periferia em direção ao centro”, expressam a relação colonial da modernidade e sua estrutura de continuidade (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 83).

Na atualidade, o Projeto consolidado encontra-se enraizado na própria epistemologia moderna, cuja base é de matriz eurocêntrica, tendo em vista que as formas de saber, pensar e toda base de racionalidade majoritária são verificáveis pela ótica da universalidade, enquanto paradigma de validade e credibilidade da reflexão e conhecimento (CAOVILLA, 2016, p. 60-61).

Em outras palavras, são as facetas do colonialismo<sup>2</sup>, expressos nas formas de colonialismo do poder, do conhecimento (saber) e do ser, que, juntamente do

---

<sup>2</sup> A semântica utilizada refere-se à extensão do colonialismo histórico, assim as exclusões verificadas pelos colonizados, a partir dos elementos constitutivos da modernidade, são concebidas como colonialidade, conforme será abordado.

capitalismo e da cultura tradicional-patriarcal, reproduzem as exclusões e invisibilidades diante das monoculturas aceitas pelas epistemes do Norte (SANTOS, 2019, p. 50-51).

Assim, a teoria crítica no âmbito do Direito possibilita questionar sua própria natureza jurídica e social, bem como seu papel na sociedade e o modo de concepção de seus institutos, na condição de proporcionar afastamento da tradicional aceção linear, gradual e cumulativa em que os direitos estão catalogados e fragmentados e são concebidos e ensinados (WOLKMER, 2016, p. 34-36).

A crítica jurídica, para além da reflexão e questionamento do Direito, busca novo paradigma epistemológico, de modo a promover a ruptura ao instituído padrão de cientificidade moderna de base liberal-individualista, justamente pela abstração legitimada e contradições sociais e estruturais que o acompanham (WOLKMER, 2015b, p. 117-118).

Em decorrência das evidentes contradições entre o discurso jurídico-tradicional proveniente da alegada neutralidade e a realidade social concreta, surge a consciência jurídica crítica como alternativa não hegemônica de distanciamento da histórica estrutura majoritária de dominação e colonização (LIXA; FAGUNDES, 2018, p. 216).

Trata-se de verificar o Direito enquanto produto da sociedade concreta, distanciando a abstração ideológica de neutralidade imposta na constituição do Direito Moderno. Nesse sentido, importante exposição é formulada por Carlos Rivera Lugo, *in verbis* (2014, p. 151-152):

El Derecho es, en última instancia, un sistema u ordenamiento historicamente determinado de relaciones sociales de producción, intercambio y distribución. Es producto del proceso de auto-ordenación que desde la sociedad misma acontece, una sociedad de clases, preñada de jerarquicaciones sociales, con grados diferenciados y desiguales de autoridad y poder a su disposición. De ahí la socialidad primordial del Derecho. Su esencia está em su materialidade como relación social, a su vez relación de fuerza, y no en su idealidad como fenómeno normativo ahistórico. No son las normas ni las leyes sino estas relaciones estratégicas de producción, mando y distribución, la fuente constitutiva y material del Derecho.

O pensamento crítico no Direito possibilita o alcançar de outras modalidades de Direito, não adstritas ao viés jurídico-majoritário de monismo estatal, mas de pluralismo jurídico, para além da tradicional concepção moderna da Ciência Jurídica, de fontes convencionais, compartimentadas, de formalidades excessivas e de instrumentalidade de continuação e legitimidade da estrutura moderna de exclusão

(CABO MARTÍN, 2014, p. 55).

Afinal, a contribuição crítica na ciência jurídica, além de cooperar no enfrentamento teórico e intelectual do que está normativamente instituído, alcança também a substancialidade de uma ferramenta de base pedagógica para a construção de um novo Direito (WOLKMER, 2015b, p. 176).

Um Direito inclusivo que não legitime o Estado Moderno e provedor de perversidades, em outras palavras, que rompa com o fascismo social proveniente do Estado e do sistema estrutural vigente, congruentes, enquanto “regime social e civilizacional”, na exaltação da lei de mercado perante o fenômeno de coisificação da vida e seus elementos correlatos (LIXA; FAGUNDES, 2018, p. 238).

A reflexão crítica, assim, possibilita a conscientização necessária para a capacidade de aprendizagem e organização de resistência dos sujeitos sociais diante dos mencionados conflitos do cotidiano, visando a democratização substancial nas diversas esferas da sociedade (PISARELLO, 2011, p. 205).

Sendo, desse modo, uma forma de resistência contra hegemônica e também uma proposta de superação da tradicional e esgotada racionalidade social e jurídica de origem colonial e dominante, em detrimento do discurso mitificado da modernidade, cujas contradições são encobertas e asseguradas pelo Direito constituído (LIXA; FAGUNDES, 2018, p. 212-216).

Desse modo, o desenvolvimento de uma concepção crítica capaz de propiciar elementos necessários para repensar a formação jurídica e seus processos de aprendizagem consubstanciam a inovação crítica almejada na presente pesquisa, sendo a contribuição crítica no Direito para o âmbito social. Para tanto, importa buscar a contribuição crítica de conhecimento descolonial, de construções desde o Sul, no sentido de analisar a maneira pela qual poder-se-ia desenvolver um outro Direito, não mais abstrato e enraizado pela perspectiva majoritária-tradicional de cunho moderno, normativista e de desvinculação com a realidade social concreta, circunstância que remete à epistemologia descolonial.

## 2.2 EPISTEMOLOGIA DESCOLONIAL E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PROTAGONIZADAS PELO SUL GLOBAL

Diante das contextualizações ao real abordadas pelas teorias críticas, o intento é ensejar o desenvolvimento de lógicas e materializações emancipatórias que

desmistificam o arranjo dominante expresso pela cultura hegemônica (WOLKMER, 2015a, p. 244).

À vista disso, significa possibilitar o enfrentamento das amarras ideológicas individualistas que concebem o “Estado liberal-burguês-capitalista” e seus elementos de parcialidade que o tornam aquém da realidade social (ANDRADE, 2001, p. 64).

Isso porque o diálogo crítico pautado em um horizonte intercultural com a participação de sujeitos insurgentes remonta à temática do processo descolonial<sup>3</sup>, abrangendo o protagonismo e a valorização das novas subjetividades sociais.

Assim, a partir da conscientização e do distanciamento de abstrações, o desenvolvimento de uma resistência às injustas e desiguais condições que são repercutidas pela vertente formalista-tradicional, perpassam e direcionam ao intento da descolonialidade, qual seja a libertação e emancipação dos sujeitos (FLORES, 2009, p. 27-55).

A emancipação em construção refere-se às esferas materiais e imateriais, tanto da realidade estrutural-concreta quanto da epistêmica, em contexto periférico como o brasileiro, de modo a desprender de uma cultura normativa de controle, formada desde o início da colonização lusitana que, segundo Antonio Carlos Wolkmer, revela-se senhorial, escolástica, absolutista, autoritária, obscurantista e, entre outras, acrítica (2018, p. 79-81).

Destaca-se que esse intento epistemológico é consubstanciado pelo ensejo à fuga do monopólio universalista desencadeado pela modernidade e seu caráter excludente de legitimidade do pensar e do conhecimento (SANTOS, 2010, p. 33).

Por conta disso, as epistemologias descoloniais<sup>4</sup> são identificadas pela busca de engajamento e mobilização dos sujeitos sociais, o combate às violações de direitos, o enfrentamento e superação de práticas e estruturas de opressão e o fundamental “empoderamento do cidadão” (FLORES, 2009, p. 56).

---

<sup>3</sup> Para efeitos dessa pesquisa, o processo descolonial compreende todo o movimento de ruptura dos condicionantes sociais e históricos de dominação e exploração empregados à América Latina, rumo à superação do domínio epistêmico gerenciado pelo Norte Ocidental, de modo a entender essa dinâmica como a união de esforços para a promoção de uma conscientização individual e coletiva capaz de proporcionar independência profunda, no âmbito prático-material e no teórico-ideológico, aos países periféricos e às pessoas que os integram e são compreendidas como subalternas diante da lógica moderna.

<sup>4</sup> Cabe o termo no plural diante das inúmeras concepções de conhecimento que se articulam e lutam contra as formas de opressão, exclusão e colonização do conhecimento, que expressam diferentes formas de pensamento crítico e possuem abordagens próprias, mas se assemelham ou aproximam pelo intento da descolonização, tais como feminismos e propostas libertárias neomarxistas.

Essa busca por nova cosmovisão e posicionamento implica no protagonismo do Sul Global, ou seja, na valorização das necessidades dos países compreendidos na periferia do sistema capitalista para afastar a condicionante ideológica de exclusão das necessidades humanas dessas sociedades (WOLKMER, 2015a, p. 171).

Em outras palavras, essa perspectiva epistemológica trata de buscar novas formas de conhecimento e pensar que não se condicionam à modernidade e seus eixos de poder, expressos pelo crivo sócio-histórico da colonialidade<sup>5</sup> e do padrão mundial de poder (QUIJANO, 2010, p. 84-85).

Afinal, a modernidade expressa em si a intrínseca e latente relação com a colonialidade, de tal modo que os padrões de poder e dominação representam a instrumentalidade indissociável de ambas, fazendo com que, em verdade, sejam faces opostas da mesma experiência (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 410-414).

Diante desse aspecto, importa ressaltar que a colonialidade é consubstanciada de modo tridimensional, sendo reproduzida por meio do poder, do saber e do ser, fazendo com que a colonialidade seja a garantia de existência da modernidade, assim como sua faceta oposta e constitutiva (BALLESTRIN, 2013, p. 100).

Isso porque a modernidade é um fator europeu não exclusivo, tendo em vista sua relação dialética com o não europeu, no sentido de que “A Modernidade aparece quando a Europa se afirma como ‘centro’ de uma História Mundial que inaugura, e por isso a ‘periferia’ é parte de sua própria definição” (DUSSEL, 1993, p. 7).

Por conta da ideologia colonial e da profunda articulação universalista de conhecimento, se faz necessário desenvolver pensamentos críticos situados à realidade periférica e promover diálogos interculturais para produzir outras perspectivas epistemológicas, com lógicas e pensamentos de transformação social e de ruptura com as condições de subalternidade (WALSH; MIGNOLO; LINERA, 2006, p. 58-60).

Trata-se, por uma perspectiva histórica, de uma recente inovação de

---

<sup>5</sup> O sentido da palavra colonialidade “aqui” se prende ao desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano que a expressa como continuidade histórica e cultural de dependência dos colonizados, de modo a permanecer os condicionantes provenientes da relação colonial, como os saberes e os modos de vida. Trata-se da extensão moderna do colonialismo histórico (2010, p. 84-87).

valorização das construções teóricas domiciliares, ou seja, daquelas produzidas pelo Sul Global, tendo em vista que o referencial de racionalização, até então, se dava pelas produções advindas do centro do sistema-mundo, como se fossem universais, sem que houvesse diálogos profundos entre os países compreendidos na periferia do mundo como forma de resistir à dominação colonizadora (DUSSEL, 2016, p. 187-189).

Promover o rompimento da condição de colonialidade, sendo esta a matriz de poder mundial proveniente do colonialismo moderno, representa a viabilidade de superação da conjuntura de subalternidade e inferioridade aos povos colonizadores, circunstância fática reforçada pelo Direito que, em sua majoritária função social, assegura o extrato de dominação, assim como a estrutura de desigualdade social diante da lógica excludente do Outro e da retórica de sua neutralidade (CAOVILLA, 2016, p. 98-100).

Nesse sentido, cabe destacar o exposto por Caovilla a respeito da descolonialidade e da importância do Direito e de seu ensino na construção de uma sociedade de base verdadeiramente inclusiva:

O que está apontado como desafio maior é a construção de um pensamento descolonial, referenciando a partir das problemáticas do Sul global, um mecanismo capaz de produzir conhecimento jurídico, superando assim, a cultura jurídica moderna, antropocêntrica e ocidental. (...). Esse questionar a possibilidade contingente da descolonização abre espaço para a emergência de vozes, culturas, histórias excluídas, silenciadas; no campo do Direito, especificamente, trará à tona a polifonia da pluralidade, que certamente refletirá academicamente em uma outra educação jurídica (2016, p. 101).

Colhe-se, assim, que as construções emergidas pelo Sul Global acerca da descolonialidade, vistas a partir da educação no âmbito do Direito, são proporcionadoras de uma reformulação jurídica, capaz de produzir uma nova cultura do Direito, que não mais legitime e garanta a continuidade das condições desiguais e de exploração que inferiorizam e violam pessoas e coletividades nas diversas esferas sociais.

Essa circunstância de inferioridade que se busca ultrapassar remete ao contexto de subalternidade, pois representa a inserção de pessoas em categorias sub-humanas, já que desconsideram qualquer ação substancial de inclusão social em favor da afirmação da modernidade, na assertiva de que é preciso a existência de uma sub-humanidade moderna para a concepção de uma humanidade moderna (SANTOS, 2010, p. 38-39).

O antagônico e complementar binômio da modernidade e colonialidade na visão de Nelson Maldonado-Torres não reproduz a exclusão, mas a condenação, de modo que o ser envolvido na linha do colonialismo moderno é condenado a existir sob uma condição de inferioridade e expropriação impeditiva de adentrar na zona de civilização de modo homogêneo, fazendo com que as circunstâncias da vida cheguem a ser mais escassas e violentas que a morte (2019, p. 95-98).

Esse contexto permite verificar a nítida condição opressiva e ideológica que perpassa todas as esferas do social, em que uns se autoproclamam e se colocam como dominadores e opressores de outros, conforme se verifica na esfera mundial, a partir da relação Centro-Periferia do sistema mundo; no plano nacional, com a elite burguesa diante da classe trabalhadora-operária; na categoria de gênero verificada a partir da relação homem-mulher; e em diversas outras esferas, como a cultural em que se expressa as vivências e produções elitistas em sobreposição à cultura periférica-popular (DUSSEL, 1995, p.18-19):

O pobre, o dominado, o índio massacrado, o negro escravo, o asiático das guerras do ópio, o judeu nos campos de concentração, a mulher objeto sexual, a criança sujeita a manipulações ideológicas (também a juventude, a cultura popular e o mercado subjugados pela publicidade).

Assim, a visão tradicional-hegemônica consubstanciada na modernidade, articula a negatividade de direitos para os excluídos subalternos, ou seja, para toda humanidade não condizente com os atributos aceitos na figura idealizada do europeu, concretizando, desse modo, a imagem do Outro (WOLKMER, 2015b, p. 261).

A legítima dominação e exploração do outro perpassa pelo processo de silenciamento de formas de conhecimento não condizentes com o mito da modernidade, qual seja a percepção de que a Europa deveria promover o desenvolvimento dos primitivos, por isso o entendimento eurocêntrico, formado a partir do Século XVI, de imperialismo e classificação dos povos na imagem do europeu e do outro não civilizado, sendo considerado aquele “sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia” (BERNARDINO-COSTA; GROSGUÉL, 2016, p. 17-18).

Por isso, repensar de modo crítico o conhecimento e as acepções provenientes dele possibilitam superar a condição de subordinação do Outro que “é visto como um objeto que pode ser manipulado pela vontade “superior” daquele que coloniza” (FLORES, 2009, p. 102).

Afinal, o critério civilizador utilizado desde o início da colonização, posteriormente adotado como instrumento ideológico da colonialidade, a respeito dos povos sem história e desenvolvimento, nada mais é do que a ocultação e supressão das culturas provenientes dos não europeus, circunstância que permitiu a legitimidade da forçada expansão europeia e sua sobreposição dominante (DUSSEL, 2016, p. 163).

Diante dos diversos efeitos do “papel civilizador”, além do modo pelo qual as sociedades são organizadas e se relacionam diante dos elementos sociais, verifica-se que o colonialismo é presente na própria desigualdade entre os países, visto por uma ótica internacional, realidade que introjeta a subjugação colonial nos diversos âmbitos relacionais, seja internamente no étnico-social, seja externamente na relação bonapartista entre os países (LOSURDO, 2004, p. 280-284).

Por conta disso que, cada vez mais, urge a necessidade em ampliar os espaços interculturais de diálogos dos subalternizados, no sentido de incluir os diversos saberes que questionam a colonialidade do ser, do saber e do poder, enquanto direcionam o caminhar emancipatório cujos rumos são a substancial democracia e a justiça social (CAOVILLA, 2016, p. 102-103).

Para tanto, etapa primordial é desmistificar o mito da modernidade e suas amarras hegemônica-ideológicas, a fim de romper com o padrão capitalista que faz com que a sociedade seja parte das relações econômicas, e não o contrário, circunstância que remete ao paradigma estatal vivenciado pela América Latina e à retórica de sua independência, desmascarada na realidade concreta pela viva herança colonial (CAOVILLA, 2016, p. 73-87).

A Epistemologia descolonial é fortalecida pelas contribuições teóricas protagonizadas pelo Sul Global na medida em que estas a integram, a partir das formulações provenientes das lutas sociais em torno do capitalismo/colonialismo, ou para serem aplicadas em sua resistência, visando o escape, na colocação de Boaventura de Sousa Santos, do “epistemicídio colonial” (SANTOS, 2019, p. 167).

Dentre alguns dos mais destacados expoentes latino americanos que contribuem no desenvolvimento de teorias de cunho descolonial, enquanto estudiosos e estudiosas do Sul Global, tem-se Paulo Freire, Pablo González Casanova, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres e Catherine Walsh (SANTOS, 2019, p. 172).

Nesse contexto, se faz importante abordar os Direitos Humanos por meio de viés crítico, afinal, sua matriz formalista-positivista, de caráter elitista e majoritário, reduz o alcance de sua proposta, deixando à margem os subalternos, categoria que inclui a América Latina e sua luta social e histórica (CAOVILLA, 2016, p. 176-178).

Após a abordagem crítica de Direito Humanos que os tornam ativos diante da sociedade e não mais engessados em sua formalidade excludente, é possível desenvolver uma perspectiva descolonial dos processos pedagógicos, entendendo a dimensão educadora como Direito Humano que proporciona conscientização das estruturas dominadoras e exploratórias, tendo em vista seu potencial de libertação dos sujeitos sociais para conquista de autonomia e independência substancial, ou seja, trata-se de abordar a educação pelo viés crítico como elemento de construção e fortalecimento do processo descolonial.

### 2.3 DESCOLONIALIDADE DO DIREITO E A PROPOSTA CRÍTICA DE DIREITOS HUMANOS: A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DA ALTERIDADE SOCIAL CONCRETA

No cotidiano das relações sociais predomina uma constante de violação de Direitos Humanos precedida de um processo de naturalização dessa conjuntura opressora, por conta disso importa desenvolver uma análise crítica do instituto para formar uma concepção inovadora que o utiliza como instrumento de conscientização individual e coletiva. A partir da presente abordagem é que, mais tarde, se pretende adentrar na dimensão pedagógica em que os Direitos Humanos são articulados com a prática intercultural de educação, vistos como medida de superação da ordem colonial opressora (SACAVINO; CANDAU, 2015, p. 132-135).

Diante do contexto de violências e apropriações verificáveis nas sociedades modernas, surge, no campo prático e teórico, a necessidade de propiciar a essência e manifestação do inconsciente coletivo, no objetivo de “tornar visível a linha abissal a fim de a tornar alvo de denúncia e de luta política”, ou seja, ampliar, de forma intercultural, a percepção sobre a divisão de sociedades metropolitanas e coloniais no objetivo de combater a exclusão e as feridas que dela se repercutem nos indivíduos e sociedades (SANTOS, 2019, p. 248-255).

Visto que a racionalidade majoritária não consegue proporcionar justificativa entre o distanciamento das formulações epistemológicas tradicionais e as

contradições sociais, de modo a resultar em diversas crises estruturais perante o capitalismo global, tais como a crise de conhecimento, de paradigmas, de racionalidade e de legitimidade das estruturas provenientes da sociedade, girando em torno da própria justiça e sua aplicação (WOLKMER, 2015a, p. 73-74).

Por conta disso, é preciso afastar a doutrina majoritária de Direitos Humanos, sendo este o conjunto valioso de direitos das pessoas, tendo em vista que reproduz uma aceção dominante de pressupostos universais, sob a ótica de que todos os seres humanos são iguais e que a lei é aplicável igualmente a todos (COMPARATO, 2018, p. 26).

Ocorre que essa concepção não se encontra apenas distante da realidade, mas, cada vez mais, distancia-se do ideário abstrato que reproduz na teoria, tendo em vista que representa na prática o egoísmo da individualidade burguesa, por ter sua essência sócio-concreta condizente com os interesses privados e suas ideologias engendradas desde as "Declarações burguês-individualistas do século XVIII" (WOLKMER, 2006, p. 218-219).

A respeito da repercutida universalidade na concepção do instituto, ressalta-se que não se pode entendê-la como uma conquista cristalizada, mas como o direito que todos devem possuir, apenas assim seria concebível a ideia de que os Direitos Humanos são universais na atualidade exploratória, o que assevera a conjuntura de efetivação necessária, no sentido de que os Direitos Humanos:

(...) apenas podem ser vistos como universais no sentido de que entendemos, enquanto comunidade humana, que todos devem possuí-los, e não no sentido de que todos os possuem efetivamente. Também é necessário, nesse aspecto, entender que atribuir-lhes a universalidade não significa que o sentido a eles atribuído é o mesmo em todo tempo e espaço; os direitos humanos estão sempre situados em um determinado espaço-tempo (RODRIGUES; LAPA, 2018, p. 126).

Essa conjuntura faz com que haja elementos destoantes do instituto, existindo tanto a linguagem de defesa e dignidade humana, quanto a realidade que demonstra que a maioria das pessoas não é usufruidora substancial dos Direitos Humanos, ou seja, não é sujeita de Direitos Humanos, mas tão somente "objeto dos seus discursos", asseverando o modo pelo qual é constituída a hegemonia global do instituto (SANTOS; MARTINS, 2019, p.16).

Por exemplo, verifica-se, no plano internacional, que a Organização das Nações Unidas (ONU), responsável pela garantia da paz e segurança internacional,

constantemente abstém-se de fazê-la, diante do poder de veto dos membros permanentes da “estrutura oligárquica do Conselho de Segurança”, em ponderação também aos interesses das superpotências mundiais (COMPARATO, 2018, p. 224).

O mesmo acontece na esfera nacional, onde se percebe que o Estado-nação, diante de expressivos atores econômicos, ao invés de apurar as violações de Direitos Humanos e aplicar a correspondente punição, restringe-se aos opressores na ótica de que o poder econômico reconfigura a majoritária centralidade do Estado na defesa dos Direitos Humanos, sobressaindo, desse modo, a urgência de sua concepção contra hegemônica (SANTOS, 2013, p. 52).

Importa destacar que a construção intercultural e contra hegemônica dos Direitos Humanos passa pela crítica de sua essência majoritária, visto que seus aspectos valorativos de universalidade, individualidade e formalidade, atribuem-no uma gramática limitada e ambígua, de modo a não deixar evidente se defendem os oprimidos ou opressores (SANTOS, 2013, p. 53-54).

Afinal, a crise de paradigmas abordada perpassa pela crise do atual modelo de Direitos Humanos, em sua composição majoritária e tradicional, visto que permite sua utilização de forma antagônica na prática social. Isso porque, além da bandeira de defesa de direitos, propiciam também sua própria distorção, a partir de discursos e ações ético-retóricas de caráter governamental que o restringem, tornam vago e abstrato, além de utilizados como instrumento de acumulação do capital e demais anseios neoliberais, afastando a origem histórico social do instituto, em lugar da visão moderna de Direitos Humanos (GALLARDO, 2014, p. 33-64).

O que se tem é um abismo concreto entre a teoria e a prática em Direitos Humanos, fazendo com que, na verdade, sejam sustentados falsos Direitos Humanos, na colocação de serem integrais e universais e, justamente por isso, “violados desde sua raiz” (GALLARDO, 2014, p. 69).

No entanto, para além da abordagem de legitimação e utilização dos Direitos Humanos como instrumento de sua própria distorção, conforme exposto, através de acepções estatistas, positivistas e dominantes que centralizam qualquer possibilidade de prática à conjunturas formais, há outra abordagem de Direitos Humanos que adota o processo histórico e social de sua concepção, tornando-o mais abrangente e inclusivo, atuante enquanto bandeira de luta e resistência por indivíduos e coletividades (MENEZES; WOLKMER, 2020, p. 756).

Em suma, tanto o Mercado quanto o Estado atuam constantemente de modo contrário aos Direitos Humanos, tendo em vista a envolvimento de ambos diante

da acumulação do capital. O resultado é um Estado patrimonialista, mercantilista e não vinculado às necessidades humanas, que incentiva o crescimento das classes privilegiadas ao passo que é administrado por tecnocratas que o privatizam e o vulnerabilizam perante o mercado, tornando, assim, mercado e Estado “dispositivos de violência” aos Direitos Humanos (GALLARDO, 2014, p. 70-71).

Poder-se-ia indicar que algumas das insuficiências da concepção moderna-eurocêntrica de Direitos Humanos passa pela sua gramática e cultura, visto que estão focadas apenas em direitos e não em deveres, tornando, na prática, uma assimetria entre o que se tem de direito humano do então oprimido e o suposto dever de não violar daquele que está como opressor (SANTOS, 2013, p. 69-70).

Essa realidade deficitária demonstra que os Direitos Humanos, como são concebidos na modernidade, permanecem carentes à concessão estatal, visto que sua gramática condiciona qualquer hipótese de aplicação nos moldes positivados, sem que os sujeitos não institucionais possam exercer algum tipo de contribuição material na abrangência do instituto.

Por conta disso, os Direitos Humanos precisam ser verificados a partir do resultado da participação ativa dos novos sujeitos<sup>6</sup>, por meio dos conflitos do cotidiano nas várias esferas do social, ou seja, das lutas sociais, culturais, econômicas e, entre outras, políticas, ultrapassando a restrita acepção moderna de cunho positivista e estatal (WOLKMER, 2015b, p. 262-265).

A luta é verificada na própria mobilização de grupos sociais discriminados que, por meio de sua organização, lutaram contra a exclusão e o paradigma da igualdade, o qual sustenta o elemento eurocêntrico de universalidade dos Direitos Humanos, propondo, a partir disso, o reconhecimento da diferença e transformação da cultura em Direitos Humanos (SANTOS, 2013, p. 79).

Essa mobilização prática, juntamente das formulações teóricas, possibilitam a construção de um novo tipo de abordagem, inovando o modo de legitimação e reformulando as bases de fundamentação do instituído, tornando

---

<sup>6</sup> De acordo com Wolkmer, os movimentos sociais adquirem na atualidade a conjuntura de novos sujeitos sociais, capazes de articular e desenvolver maior dignidade, visibilidade e alcance às demandas sociais vistas pela perspectiva majoritária como irrelevantes. A presente pesquisa coaduna ao entendimento de que os movimentos sociais assumem protagonismo na luta por direitos, na percepção de que os movimentos sociais são resultados da ação crítica-conscientizadora, motivo pelo qual se concebe o ensino como direito humano e instrumento de mudanças (2015a, p. 129-131).

alcançável, desse modo, o enfrentamento contra hegemônico dos parâmetros etnocêntricos-restritivos (BRAGATO, 2011, p. 28-30).

Trata-se de construir nova cultura de Direitos Humanos com base na prática do cotidiano, ou seja, nas experiências dos sujeitos sociais e seus movimentos individuais e coletivos, e na teoria, por meio de reformulações, ressignificações, de conscientização e promoção do ensino e aprendizagem das pessoas, no objetivo de proporcionar instrução e pensamento crítico acerca dos elementos que as envolvem enquanto sociedade. Desse modo, espera-se maior mobilização no combate de ruptura dos padrões excludentes.

Esse combate não hegemônico condiz na promoção de padrões inclusivos cuja essência seja a igualdade aos indivíduos e coletividades, em outros termos, a criação de nova cultura em Direitos Humanos, com base na alteridade, a partir da América Latina, distanciando o aspecto majoritário e colonialista do instituto (BRAGATO, 2011, p. 28-30).

Para tanto, o rompimento do condicionante moderno de Direitos Humanos passa pela ressignificação descolonial do instituto, de modo a conceber em si a valorização dos sujeitos sociais, motivo pelo qual torna-se fundamental verificar a sociedade de modo contextualizado à realidade, valorizando os movimentos sociais na prática das transformações necessárias (CARBALLIDO, 2019, p. 165-166).

A partir disso, cada vez mais terá consistência e amplitude a construção social de Direitos Humanos de concepção latino-americana, não mais limitado ao discurso oficial e majoritário proveniente do colonialismo eurocêntrico que, pela ótica do capitalismo burguês e do ideário positivista, o concebe pelas tradições inglesas e francesas de cunho individualistas, confundindo o instituto em “direitos estatais positivados”, motivo pelo qual urge a necessidade de sua redefinição intercultural e emancipatória cuja base é plural e de luta por dignidade (WOLKMER, 2015b, p. 259-262).

Contexto em que se verifica a importância da teoria crítica em Direitos Humanos, visto sua abordagem acerca da estrutura social e de sua natureza de dissensão, diferentemente da visão tradicional que abre espaço tanto para a defesa quanto para a violação do instituto na concepção de que existem meros “desajustes na estrutura social” (BERNER; LOPES, 2014, p. 128-130).

Essa abordagem é essencial na construção substancial de defesa dos direitos, tendo em vista que as constantes violações de direitos são acobertadas por

discursos e ideologias político-sociais, conforme exposto, ao passo que as históricas violações, aparentemente, são esquecidas na América Latina (GONZÁLEZ, 2010, p. 505-507).

Por isso, é preciso superar as condicionantes da modernidade ocidental, tendo em vista sua veiculação à estrutura colonial, afinal a vertente tradicional de Direitos Humanos representada pela complexidade epistêmico-global do majoritário discurso hegemônico dos Direitos Humanos, propicia e garante a existência da desigualdade entre as pessoas e a manutenção da diferença colonial que “ não só tornam uns mais humanos do que outros como também estabelecem relações hierárquicas de poder entre eles” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 87).

A partir do desenvolvimento crítico e descolonial de Direitos Humanos, pode-se abordar a crítica à educação concebida na modernidade para desenvolver uma proposta pedagógica capaz de promover a necessária conscientização crítica dos sujeitos sociais, no intuito de romper com o ensino domesticador que transmite ideologias abstratas de caráter colonial e de manutenção da realidade dominadora e exploratória do Sul Global.

No específico caso brasileiro, pode-se afirmar que “um maior respeito aos Direitos Humanos em nosso país pressupõe a superação do sistema capitalista”, circunstância que, necessariamente, remete ao atingimento do tradicional poder oligárquico de esferas elitistas da sociedade, visto que ocasionam o considerável abismo social (COMPARATO, 2017, p. 478-479).

Nota-se, por exemplo, que o alto nível de analfabetismo funcional no Brasil faz com que exista considerável antagonismo entre o direito à educação positivado no ordenamento e o usufruto material pela população do repercutido direito, sendo que esta histórica realidade remonta o contexto de experiências em que a educação e sua utilização substantiva são utilizadas como instrumentos de sua própria negação, exclusão e subalternização do outro, tornando a educação um obstáculo ao invés de ser uma ferramenta de conscientização e superação de desigualdade (CABRAL, 2017, p. 203).

Isso porque a perspectiva moderna de educação vista no Brasil, proveniente da matriz elitista e colonial, a utiliza enquanto instrumento de poder, circunstância histórica que se apreende desde o contexto lusitano de Marquês de Pombal, entre os séculos XVIII e XIX, conforme será abordado no próximo capítulo (SILVA, 2003, p. 167).

Nesse sentido, é importante compreender a educação e o processo pedagógico enquanto “uma dimensão da prática social”, na concepção de ser uma premissa de constituição das pessoas em diversas esferas da vida, como o saber, o social e o cultural, para engajá-las na convivência coletiva, ou seja, trata-se de um processo de internalização de características e conhecimentos para reproduzir condições antropológicas direcionadas à integração dos indivíduos na sociedade (NUNES, 2021, p. 53).

Afinal, a Educação no Brasil foi inicialmente organizada perante o histórico colonialismo português, cujas características eram o mercantilismo e a escravidão, por meio da Companhia de Jesus, a qual era voltada às aristocracias. A essência de seleção e destinação foi reproduzida durante o Império brasileiro, época que a sociedade era dividida entre senhores e escravos, e o período republicano, em que a educação era e permanece sendo utilizada como elemento de segregação social, de modo que, em um olhar histórico, se constata que em nosso País “a educação tornou-se muito mais um privilégio de classe do que um direito social” (NUNES, 2021, p. 54-55).

De modo mais específico, o momento inicial em que se concebe a educação no Brasil foi no período colonial, pela pedagogia jesuítica, na essência de que a “educação colonizadora é a da unilateralidade da catequese e da assimilação a um modelo cultural”, tendo em vista que a missão dada pelo rei de Portugal, desde a chegada dos primeiros jesuítas no ano de 1549, era de converter os nativos e doutriná-los, estabelecendo-se o ensino monopolizado pelo programa da Companhia de Jesus, a qual perdurou até 1759, quando se inicia o despotismo português e as contribuições pedagógicas de caráter laico advindas das ideias de Marquês de Pombal (CABRAL, 2017, p. 204-205).

A respeito da Companhia de Jesus, foi publicado em 1559 um conjunto de regras de cunho pedagógico que contemplavam os parâmetros de estudos da Companhia na Europa, sendo dividido nas classes da “gramática, humanidade e retórica”, instruindo e preparando os padres nas diretrizes do saber para a mencionada obra educacional no Brasil (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 3-5).

Já as reformas pombalinas não proporcionaram grandes mudanças, além de iniciar um projeto estatal de educação, diferente do que ocorre no período imperial do Brasil, em que se estabeleceu a instituição primária gratuita aos considerados cidadãos, à luz do inciso XXXII do artigo 179 da outorgada constituição imperial de

1824, influenciada pela filosofia iluminista e suas ideias pedagógicas formuladas por pensadores como Rousseau sobre o dito ensino universal, sendo complementado no findar do império pelo Decreto n.º 7.247/1879, o qual tornou obrigatório o ensino primário entre os 7 (sete) e 14 (quatorze) anos e abriu espaço no âmbito educacional para a iniciativa privada (CABRAL, 2017, p. 205-207).

Importante ressaltar que, desde o início da concepção de ensino no Brasil, o que foi concretizado na prática social foi o ensino servindo às classes favorecidas, sendo tanto instrumento de dominação e exploração quanto de exclusão, de modo que as ideias iluministas protagonizadas em Portugal por Marquês de Pombal, remontaram no Brasil um contexto retórico de educação como direito universal, o que se perdura desde o Império até a República (CABRAL, 2017, p. 205):

Assim, diante do aspecto de que o ideário iluminista, no âmbito formal, tornou a educação um direito universal<sup>7</sup> materialmente necessário para a inserção das pessoas na sociedade, ao passo que, historicamente, possibilitou a construção de sociedades nacionais, a problemática verificada na presente pesquisa é de que a educação exerceu e permanece exercendo em toda a República um papel social importante, visto que a modernidade utiliza a educação como uma ferramenta de criação de mão de obra ao capitalismo brasileiro (NUNES, 2021, p. 57)<sup>8</sup>:

Nessa matriz a Educação não se configura como um direito, mas sim como uma expressão do capital humano, como um processo de tecnificação e de treinamento, de desempenho para as novas exigências das relações de trabalho trazidas pela industrialização e pela urbanização tardia (NUNES, 2021, p. 60).

Os debates sobre os processos educacionais já ocorrem em espaços científicos e em movimentos sociais, tendo em vista a urgência em repensar a educação no Brasil, seus elementos e o modo pelo qual é utilizada, visto o breve exposto de negação de alteridade e exclusão social em que a educação ocorre

---

<sup>7</sup> No contexto da afirmação histórica dos direitos humanos, o “todos” a que haveria de se estender o direito constitucionalmente assegurado não abarcou o negro escravizado, por expressa determinação legal. O art. 69 do Regulamento de 1854 proibia sua matrícula e frequência na escola. Tampouco se estendeu ao pobre, ao negro livre, ao caboclo, ao caipira, ao sertanejo, a que, nas relações e opressão e subordinação características do país, o ensino, quando efetivado, não vem como direito (CABRAL, 2017, p. 207).

<sup>8</sup> A concepção de educação como concepção de qualificação para o trabalho se mantém vigente na atualidade, circunstância verificável a partir do *caput* do art. 205 da atual Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988): “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

historicamente em nosso país, resultando na própria negação de quem modernamente é visto como outro (SACAVINO; CANDAU, 2015, p. 12-13).

A partir dessa breve narrativa a respeito da educação e do motivo pelo qual deve ser vista como um direito humano a ser abordado por uma perspectiva descolonial, considerando sua importância social e histórica diante da diversidade, da construção dos saberes, da conscientização individual e coletiva, necessárias para a constante e substancial afirmação de outros direitos, como a dignidade, verdadeira liberdade e, entre outros, a conquista pela alteridade social, o próximo capítulo assume o compromisso de adentrar na problemática do Direito constituído no Brasil, o qual é repercutido e reafirmado por meio do ensino jurídico. Para tanto, se abordará elementos da cultura jurídica brasileira de descompasso com o a realidade social, em seguida o ensino jurídico paralelamente construído aos cenários dominadores e opressores, para então formular sua análise crítica (VARGAS, 2013, p. 404-406).

### **3 A PROBLEMÁTICA DO DIREITO BRASILEIRO REPERCUTIDA PELO ENSINO JURÍDICO: A DESVINCULAÇÃO COM A REALIDADE SOCIAL**

A crise democrática, incluindo a de representação política e de suas instituições, assim como a crise do trabalho, do capital e, de modo geral, da própria função do Estado brasileiro diante do capitalismo, acentuadas pela crise de paradigma, a qual “envolve as formas de racionalidade formal e os pressupostos de legitimidade do Estado liberal e do Direito Ocidental”, aglutinam-se na instabilidade das estruturas institucionais que incidem no social, agravando o complexo cenário de desvinculação do Direito instituído no âmbito latino americano de “cultura democrática liberal-burguesa” com a realidade social existente (WOLKMER, 2015a, p. 150).

Essa complexa conjuntura tem sua manutenção a partir do ensino do Direito aplicado no Brasil, o qual é direcionado à continuidade do contexto periférico e da realidade política, jurídica e social de carência democrática, circunstância que bloqueia uma verdadeira soberania popular, fazendo com que, historicamente, se perceba na democracia intensas restrições do povo enquanto dirigente do poder, o que assevera no cenário constitucional hodierno do Brasil uma crise constituinte em que a formalidade concebe o poder pertencente ao povo, porém a realidade social demonstra se tratar de um discurso político-jurídico retórico e legitimador de dominação (BERCOVICI, 2013, p. 314-320).

Diante disso, o presente capítulo pretende problematizar o Direito tradicional vigente, em atenção ao modo pelo qual a cultura jurídica brasileira foi fundamentada historicamente, atingindo o ensino jurídico de forma a tornar sua essência uma reprodução retórica e formalista que, por sua vez, atua como instrumento ideológico na continuidade de um Direito abstrato e distante da realidade social, a partir disso pretende-se tecer uma análise crítica sobre o ensino jurídico tradicionalmente ensinado, atentando que a perspectiva crítica e descolonial possibilita o projetar de uma discussão acerca da formação e evolução da cultura jurídica e, particularmente, do ensino do Direito (LIXA; FAGUNDES, 2018, p. 213-216).

### 3.1 CULTURA JURÍDICA TRADICIONAL NA MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO: ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A CONSTRUÇÃO DO DIREITO NO BRASIL

Importa realizar uma análise crítica da história do Direito no Brasil, no sentido de elucidar os movimentos e transformações que remontaram os elementos basilares do sistema jurídico brasileiro, ou seja, examinar criticamente o modo de consolidação do Direito Moderno no Brasil e seus desdobramentos que ocasionaram na juridicidade hodierna, a qual, conforme abordado e dentre o envolvimento da modernidade com a América Latina, deve-se ao seu processo histórico cujo início se deu com “a conquista, passando pela colonização e independência, e alcançando a consolidação durante o desenvolvimento das repúblicas em fins do século XIX e ao longo do século XX” (WOLKMER, 2012, p. 203-204).

Abordagem necessária para desenvolver um distanciamento substancial das implantações jurídico-exploratórias e das ideologias que as sustentam, visto, por exemplo, que a própria base geral principiológica do Direito no Brasil, sendo um dos elementos da ciência jurídica, é formada pelos princípios formais de abstração, generalidade e impessoalidade, legitimando-os, na realidade, em atributos ideológicos de ocultamento da desigualdade material, de modo a assegurar o sistema jurídico de caráter liberal e individualista do Direito moderno “estatal, centralizado, escrito, previsível (segurança e certeza jurídicas) e normativo” (WOLKMER, 2018, p. 41-43).

Pois bem, para discorrer a respeito dos primórdios do Direito brasileiro, antes é preciso sintetizar características políticas e sociais em que a sociedade se organizava à época inicial em que o país passou a se edificar sob a ótica colonial.

Assim, importante destacar que o Brasil, nos primeiros séculos subsequentes à chegada dos portugueses, era condicionado aos interesses da Metrópole nas aspirações do mercantilismo e do intento lucrativo diante do mercado europeu, tendo em vista que a colonização exercida era de tipo exploratória, a colônia foi dividida em extensos latifúndios comandados por proprietários rurais que cultivavam a terra pela mão de obra negra escravizada. Constata-se que preponderou na agricultura tropical do período colonial o extrativismo ocorrido por meio da escravidão, o qual constituiu uma sociedade agrária e escravocrata que servia como instrumento de complementação da economia lusitana diante de sua administração burocrática, absolutista e centralizadora (WOLKMER, 2018, p. 75-80).

Nesse período os preenchimentos dos cargos públicos ocorriam mediante sua mercantilização, de modo que a burguesia existente se associava ao Estado em uma relação oligárquica de usufruto do patrimônio público que, nas palavras de Fábio Konder Comparato, iniciou a duradoura epidemia da corrupção (2017, p. 471).

Durante a expansão ultramarina predominava em Portugal a cultura senhorial de servidão à Deus e ao Rei, inspirada nas cruzadas, sendo intensificada pela Companhia de Jesus e pela censura advinda com a inquisição, as quais remontaram as bases da sociedade ao passo que apresentaram uma defesa aos intentos protestantes da reforma que modificava a forma de racionalidade do período, fazendo com que Portugal afirmasse-se com monopolização o dogma eclesiástico e o servilismo, afastando-se “do ideário renascentista, da modernidade científica e filosófica, do espírito crítico e das novas práticas do progresso material”, propagando à colônia brasileira (WOLKMER, 2018, p. 80-81):

(...) uma cultura senhorial escolástica, jesuítica, católica, absolutista, autoritária, obscurantista e acrítica. Em tal contexto, o principal polo irradiador da formação cultural da nova Colônia foi a solidificação da catequese católica e do ensino do humanismo escolástico, transplantado predominantemente pela Companhia de Jesus.

O que se teve foi o predomínio da agricultura, enquanto elemento proporcionador do poder social e político da época, de modo a formar a sociedade a partir da aristocracia rural, tendo em vista que os demais sujeitos sociais vivam em torno dos chefes territoriais. Assim, o modo pelo qual foi organizada a colônia, diga-se, pela centralidade rural, remontou a expressão social do Brasil, fechando-se para o desenvolvimento de um segmento social voltado ao comércio ou indústria (AMBROSINI; FERREIRA, 2010, p. 271-273).

A partir disso, as primeiras expressões de um Direito brasileiro não são frutos de uma construção histórica e organizacional do povo, mas de implantações jurídicas da Metrópole de um Direito desenvolvido na península ibérica de matriz Romana, visto que o início das manifestações jurídicas no Brasil tinham como destino a legitimação do poder e dos privilégios dos donatários, sendo as Cartas de Doação e os Forais, assentados no direito de posse e na contrapartida enfitêutico-tributária à Coroa, visto que, em verdade, os donatários consubstanciavam uma espécie de feudo pelas capitanias hereditárias, em que eram constituídos como chefes inalienáveis de seus domínios e apenas iriam transferir seu poder por herança, dando-se preferência aos filhos legítimos, mais velhos e homens (WOLKMER, 2018, p. 83-85).

O que se verifica é que o absolutismo português de resistência ao abandono do pensamento da Idade Média inseriu no Brasil seus padrões, consolidando as características formadoras da colônia, na colocação de que “o pensamento político brasileiro, na sua origem, é o pensamento político português”, sendo gestado a partir da via ideológica e do preparo das elites que detinham o controle da colônia (FAORO, 2007, p. 46-56).

Nesse aspecto, a administração da Justiça colonial brasileira, à luz das Cartas de Doação, se dava pelos donatários, os quais incumbiam representantes judiciais para dirimirem sob sua subordinação as ações cíveis e criminais pelo prazo de 3 (três) anos, sendo denominados de ouvidores. Com o avanço burocrático e fiscal e a nomeação de Tomé de Souza no ano de 1549 como o primeiro governador-geral do Brasil, atribuiu-se maior independência política aos administradores da Justiça, sendo concebido o cargo de ouvidores-gerais, resultando na diminuição do poder dos donos de terras e na centralização do controle real sobre a Justiça (WOLKMER, 2018, p. 97-98).

Junto ao avanço das cidades, procedeu-se na criação de uma primeira instância judiciária, formada por ouvidores e juízes nomeados (leigos) pela Câmara Municipal ou pelo povo, aos quais se “desdobravam em juízes de vintena, juízes de fora, juízes de órfãos, juízes de sesmarias etc” e a segunda instância, formada pelos Tribunais de Relação, sendo os primeiros órgãos de Justiça Superiores, com pioneirismo os estados da Bahia e depois no Rio de Janeiro. A constituição dos magistrados representava a estrutura do governo, sendo eles leais à Coroa, motivo pelo qual os requisitos para o ingresso na carreira era a graduação na Universidade de Coimbra e critérios pautados na origem social, resultando na maior apreensão portuguesa das funções políticas e administrativas, superando o antigo modelo baseado nos donatários (WOLKMER, 2018, p. 99-105).

Importante destacar que no âmbito social, por meio das reformas pombalinas, foi gerado uma peculiaridade iluminista diferente da europeia, pois ainda que se tenha retirado o controle da aristocracia, esta se manteve no plano social como uma espécie de “aristocracia vigiada” (FAORO, 2007, p. 60-66).

De toda forma, a magistratura no período colonial expressava o poder existente na sociedade, formado por meio da seletividade social do ensino em Coimbra e de seu tradicionalismo, o que resultou na formação da elite que era voltada aos interesses coloniais, ou seja, distante do restante da população. Esse cenário de

privilégio, acrescentado do acúmulo de trabalho dos magistrados e a consequente lentidão da Justiça resultou na luta liberal por reformas, sendo o “processo de constitucionalização (Carta Imperial de 1824), criação das faculdades de Direito (1827) e o primeiro código nacional de controle social (Código Penal de 1830)” o que não mudou a condição elitista e burocrática dos letrados servidores (WOLKMER, 2018, p. 132-135).

Com a independência, o Brasil de colônia tornou-se um Império, todavia a Constituição Imperial de Dom Pedro I não compartilhou os pensamentos que emergiam da Europa, tendo em vista que seu projeto não foi remetido às assembleias representativas, mas sim às câmaras municipais, de modo que a primeira constituição brasileira que inaugurou a formação do direito propriamente nacional, cuja essência era liberal, foi paradoxalmente legitimada em referência a algumas das formas do antigo sistema português de poder do período pré-liberal (LOPES, 2003, p. 195-196).

Ressalta-se que na década de 1760 o período pombalino já havia iniciado a modernização do Direito, distanciando-se do pensamento medieval, por meio da reforma do ensino jurídico em Coimbra e do estabelecimento de uma sistemática de fontes jurídicas, todavia foi na constituição imperial em que o Estado liberal do Brasil foi constituído e mais expressivamente modificado, a partir da priorização do direito público, por meio da reforma “das câmaras municipais e da alta administração da justiça”, assim como pelo estabelecimento de academias de direito, sendo as transformações fundadas no moderno jusnaturalismo e no movimento do constitucionalismo que preceituava a clássica separação de poderes, o sistema representativo, o direito codificado que foi assumido no Brasil diretamente pela via da constituição, a criação das escolas e a educação pública, não mais condicionada pela religião, sem que, no entanto, rompesse com o tradicionalismo jurídico-colonial português, tanto pela manutenção dos privilégios e existência da nobreza quanto pelo patrimonialismo que continuou (LOPES, 2003, p. 196-200).

Em síntese, uma análise geral a respeito da constituição Imperial seria a de que, estruturalmente, não causou no primeiro momento uma ruptura com a tradição colonial lusitana, visto que seu teor manteve de forma legitimada a “continuidade da monarquia, da escravidão e da própria cultura jurídica portuguesa que embasou os códigos brasileiros subsequentes à independência”, fazendo com que a ruptura da independência mantivesse a continuidade de diversos elementos jurídicos, asseverando uma cultura herdada do Direito colonial (SILVA, 2003, p. 168).

Por outro lado, com a formação do Império brasileiro foi instituído também o Tribunal do Júri, a partir da Carta Imperial, sendo posteriormente reforçado no ano de 1832 pelo Código de Processo Criminal, abrindo espaço para a participação popular em processos decisórios até então exclusivos da magistratura, como também foi criada a categoria de juiz de paz, em 1827, modificando a estrutura isolada e centralizadora do judiciário nessa inovação distrital, de modo que ambas as categorias representaram enorme avanço ao modelo judicial elitista. De qualquer forma, os magistrados, em geral, na condição de funcionários públicos e tendo sido a maioria formada em Coimbra, coadunavam o objetivo de concretizar os intentos do arranjo de poder oficial (WOLKMER, 2018, p. 138-140).

Essas pontuais mudanças foram importantes já que a Carta Imperial subsequente à independência do Brasil manteve o sistema judicial colonial, fazendo com que houvesse uma condensação do direito nacional gerado a partir da independência com o direito colonial gestado no Regime Antigo, visto que o constitucionalismo materializado na constituição de 1824 não extinguiu os tribunais de primeira instância herdados do período colonial, tampouco abordou em grande escala os elementos de representatividade relacionados à soberania popular, já que o Poder Moderador existente causou na prática uma espécie amansada de jusnaturalismo (LOPES, 2003, p. 201-207).

Para além dos magistrados que exerceram predomínio e protagonismo elitista na condição de serem funcionários públicos do alto escalão, incumbidos do conservadorismo e do individualismo proveniente de sua participação elitista e burocrática na cultura jurídica, ressalta-se que com as escolas de Direito no Brasil, na qual a maioria dos advogados do período foram formados, se teve uma mudança política, jurídica e social, em que os profissionais liberais assumiram protagonismo após a metade do século XIX, dando início ao período dos bacharéis, perdurando desde o Império até o século XX, em meados da República brasileira (WOLKMER, 2018, p. 140-141).

A consolidação do Brasil em Estado-nação e as articulações imperiais na promoção de sua centralização, necessária para fixar a unidade territorial do país recém instituído, e a pretensão de conjugar as conjunturas sociais heterogêneas, tais como a coexistência do liberalismo e do escravismo, fez com que a figura elitista dos bacharéis enquanto sujeitos do conhecimento remontassem em sua imagem um escopo civilizacional de instituidor da modernidade nacional sob a essência liberal.

Assim, o bacharelismo representou papel fundamental a partir da metade do século XIX, de modo a influenciar a concepção de povo e nacionalidade e estruturar a burocracia e administração do período, ao passo que seus privilégios distanciavam o Brasil da verdadeira realidade social (SILVA, 2003, p. 213-218).

O bacharelismo assumiu o protagonismo jurídico, diante das inúmeras possibilidades que advinham com a formação em Direito, reformulando a formação social do período por meio de sua atuação no “processo de ideologização do saber hegemônico instituído”. Afinal, o “proselitismo acrítico” exposto pelos bacharéis de Direito, os quais foram forjados na base principiológica da racionalidade jurídica proveniente, principalmente, da cultura inglesa e francesa, continuaram “o legado societário de cunho burocrático-patrimonial” pela ideologia do liberalismo ensinado nas escolas de Direito, visto sua postura jurídico-social de base formalista, retórica, neutra, isolada e privilegiada, encobertando as desigualdades sociais e distanciando possíveis práticas democráticas de participação popular. Assim, o bacharelismo defendia a legalidade instituída, sendo que sua essência não coadunava com a materialidade da prática social (WOLKMER, 2018, p. 141-146).

Em verdade, o predomínio social dos bacharéis de Direito perdurou até o século XX, quando ocorre um avanço da educação de forma mais abrangente, fazendo com que esses profissionais fossem vistos como opositores dos saberes modernos, visto que seu conservadorismo exposto pelos excessivos recursos linguísticos estrangeiros e a posse de um saber enciclopédico utilizado com ostentação e soberba, a qual era sustentado pela retórica vazia, fez com que fossem vistos como obstáculos diante das novas relações de poder emergidas (ALVAREZ, 2012, p. 287-289).

Essas mudanças sociais acompanharam o dissolver da economia agrária, pelo afastamento entre a Igreja e o Estado e pelo abolicionismo, aos quais aglutinaram a tensão existente no período, resultando no final do período imperial do Brasil pelo enfraquecimento da monarquia, fazendo com que o Brasil se tornasse a partir do ano de 1889 um “Estado Liberal-oligárquico Republicano”, pautado nas aspirações estrangeiras do positivismo e do movimento do republicanismo, momento em que Minas Gerais e São Paulo assumem o controle político no assentamento econômico pela via industrial e cafeeira (WOLKMER, 2018, p. 152-155).

Sem dúvida, tanto a Carta Imperial (1824) quanto a Constituição Republicana (1891) abriram espaço no Brasil ao controle político de uma elite local

pela notória monopolização do poder político e social, circunstância que fica evidente na proclamação de República, tendo em vista que foi pautada por um idealismo de base francesa e seus formais discursos democráticos, pelo parlamentarismo da Inglaterra e pelo modelo descentralizado e federativo dos Estados Unidos, sem que, no entanto, houvesse uma formação social de solidariedade entre as classes ou instrumentos para uma opinião pública organizada diante das prerrogativas eleitorais, o que marcou o início da República como uma forma de governo voltada materialmente à parcialidade social (AMBROSINI; FERREIRA, 2010, p. 274-276).

Assim, ambas as constituições privaram hipóteses de participação popular, de modo que a constituição republicana ratificou a base individualista, liberal e conservadora existente. Ademais, a rígida estrutura de poder não condizia com a dinâmica social e a recente industrialização que modificava a economia, o que gerou insatisfação e ocasionou, no dizer de Wolkmer, na falência das instituições da Velha República, abrindo espaço à Constituição de 1934 (resultado da chamada Revolução de 30) que, embora tenha sido substituída rapidamente pela sua sucessora e tenha mantido a oligarquia e o patrimonialismo, apresentou um conjunto de direitos econômicos e sociais, além de limitações ao forte presidencialismo (2018, p. 156).

Diante dessas incursões, verifica-se a base da cultura jurídica brasileira, a qual não foi fruto da participação ativa da população, mas baseada no pensamento e nas formulações do estrangeiro, quando não implantadas quase que em inteiro teor à realidade do Brasil. Essa conjuntura negou o estabelecimento de uma participação popular na política, negando, assim, o desenvolvimento de uma cidadania ativa, além de restringir as estruturas jurídicas e as instituições políticas aos intentos de poder oficial, desprendidos da população.

Isso porque as constituições de 1824, 1891 e 1934 estavam em harmonia não com a população para qual foram projetadas, mas para os anseios existentes entre as elites agrárias, o que consolidou as bases do Direito Público no Brasil e formulou os elementos da cultura jurídica de nosso país. Nesse interim, as constituições posteriores, sendo elas as de 1937, 1946, 1967 e 1969, com pontual exceção da constituição social da década de 1940, negaram a base democrática em seu conteúdo material, mantendo a participação do povo como uma retórica vazia que legitimasse a “legalidade individualista, formalista e programática” ao passe que impediam em suas abstrações a satisfação das necessidades populares e a possibilidade de sua participação (WOLKMER, 2018, p. 156-161)

Diante das transformações sociais e políticas foram realizadas as mencionadas Cartas constitucionais, modificando-se elementos, mas, conforme o exposto, mantendo o formalismo, individualismo e a estrutura social e de poder formada no seio da cultura jurídica patrimonialista.

Tal conjuntura se desdobra ao momento hodierno contemplado pela Constituição Federal de 1988, a qual mantém sua essência formalista e liberal, mas abre espaço em seu texto para as conquistas sociais engendradas pelos movimentos sociais, ou seja, o que se tem em vigência é um documento que abarcou as necessidades da população, sendo constituída por uma visão pluralista, de reconhecimento ao “outro” por seu caráter multicultural. Diante disso, a Carta em voga tanto se revela um instrumento de legitimação das incursões elitistas quanto de efetivação de uma cidadania substancial, atribuindo-a um caráter concorrente e heterogêneo (WOLKMER, 2018, p. 163-164).

O resultado da cultura jurídica brasileira é verificável na atual conjuntura social, em que se tem uma “tecnocracia desconectada da sociedade” e um alarmante retrocesso de direitos encoberto pela classe política por meio da formalidade técnica, circunstância em que urge a necessidade de uma maior participação popular na política. Em síntese, carece nos dias atuais a conquista por uma cidadania integral e uma democracia substancial de respeito e dignidade aos sujeitos (CARVALHO, 2018, p. 184-185).

O que se apreende dessa breve análise da evolução jurídica que condensou a cultura do Direito brasileiro, é que o constitucionalismo exercido nas constituições outorgadas e promulgadas em nosso país, sempre manteve uma conciliação entre o “patrimonialismo autoritário modernizante e o liberalismo burguês conservador”, legitimando as formas de poder existente em desfavor da cidadania ativa pela participação popular, seja pela oligarquia agrária da colônia e Império, seja pelas elites existentes (WOLKMER, 2018, p.167-168).

Passado a síntese da história do Direito no Brasil, a qual formou a cultura jurídica existente, assim como a própria racionalidade jurídica, passa-se a abordar a evolução histórica do ensino do Direito, perpassando pelas transformações políticas, jurídicas e sociais que envolveram nosso país, no objetivo de traçar uma crítica do atual ensino jurídico verificado na maior parte das faculdades de Direito e abordar a problemática social de seu distanciamento da realidade concreta. Nesse sentido, o próximo item assume a responsabilidade de adentrar no ensino jurídico envolvido nas

transformações históricas do Estado e da conjuntura brasileira que serviram para legitimar e formar os profissionais que atuavam frente aos envolvimento jurídicos abordados, somente em seguida se desenvolverá uma crítica do ensino jurídico herdado.

### 3.2 ENSINO JURÍDICO RETÓRICO-FORMALISTA E SEUS ELEMENTOS: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-EDUCACIONAL DO DIREITO MODERNO

Na colocação de Alberto Venancio Filho, em Portugal é que se inicia a história do ensino do Direito no Brasil, isso porque o direito, as instituições educacionais que lá existiam e a cultura portuguesa foram transplantadas para nosso país no período colonial. Ora, como uma forma de resposta junto ao movimento chamado de Contrarreforma, Portugal beneficia, dentre as ordens religiosas, a Companhia de Jesus, a qual chegou em terras brasileiras no ano de 1549 pelos primeiros jesuítas, juntamente do 1º Governador Geral (Tomé de Souza), dando início ao processo educacional de colonização (VENANCIO FILHO, 2011, p. 1-4).

Esse situação de educação colonizadora perdurou por muito tempo, ao passo que o domínio dos jesuítas, por meio da Companhia de Jesus, na Universidade de Coimbra também impactou profundamente Portugal, visto que do século XVI até metade do século XVIII não ocorreram transformações da cultura portuguesa como no restante da Europa que presenciava o período do pós Renascimento, o que passa a mudar a partir da reforma pombalina que resultou na expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil, de modo a abandonar na Metrópole o direito romano e desarticular na colônia portuguesa o sistema de ensino organizado (VENANCIO FILHO, 2011, p. 4-6).

Nesse sentido, pode-se afirmar que não se teve uma formação de pensamento própria no período colonial, visto que toda concepção jurídica era condizente com o “jusnaturalismo tomista-escolástico” ensinado pela Igreja Católica, ou seja, a racionalidade e o entendimento de Direito existente no período eram de cunho jusnaturalista, eclesiástico e colonial (WOLKMER, 2018, p. 178-179).

Mesmo diante da reforma pombalina não se teve uma melhoria educacional no Brasil ou maior transmissão do ensino, visto que nem todos poderiam ter acesso à educação, já que o cenário no final do século XVIII era de que “a população do Brasil seria de 25 milhões de habitantes, dos quais um e meio livres, com cerca de 830 mil

brancos, os únicos, pela origem social, aptos a se instruírem (FAORO, 2007, p. 76-77).

Assim, o período colonial é marcado pela implantação lusitana de racionalidade, mesmo com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, não foram criadas escolas de direito no Brasil colonial, tampouco instituições de ensino superior, fazendo com que os brasileiros que tivessem condição econômica para estudar fossem para a Universidade de Coimbra, marcando os primeiros séculos do nosso país por uma dependência educacional e de racionalidade. Importa ressaltar que no momento da independência o Brasil contava intelectualmente com os formados em Coimbra para preencher os cargos políticos do formado Império (VENANCIO FILHO, 2011, p. 7-9).

Com a Independência do Brasil e após longos debates sancionatórios ocorridos na Assembleia Constituinte, a pequena elite que detinha formação superior em Coimbra, a partir da instalação da Assembleia Geral Legislativa em 1826, finalizou o projeto de criação de dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, para as cidades de São Paulo e de Olinda, sendo aprovado pelo Senado e sancionado em 1827 por Dom Pedro I, criando então o ensino jurídico no Brasil (VENANCIO FILHO, 2011, p. 14-28).

Desse modo, inicia-se uma educação nacional no Brasil, a partir da Carta Imperial outorgada sob a influência iluminista e os processos legislativos que a acompanharam, cujos pioneiros foram os dois cursos de Direito e a determinação de instituir escolas de primeiras letras para o ensino da leitura e de noções gerais ocorrida no mesmo ano (CABRAL, 2017, p. 206).

Percebe-se a prioridade concebida à criação das escolas de Direito motivada pela necessidade oriunda da construção do Estado brasileiro, ou seja, o Império sucedido da independência precisava de pessoas formadas para o preenchimento dos espaços jurídicos, motivo pelo qual se percebe que na primeira metade do século XIX a ênfase estava no ensino superior voltado ao específico cenário do Direito do que ao ensino inicial. Assim, começa o ensino do Direito no Brasil, cuja temática inicial ensinada era sobre o direito natural, afastando-se da escolástica tomista do naturalismo clássico e se aproximando da figura do imperador como legislador soberano (LOPES, 2003, p. 211-212).

Vale contextualizar que essas articulações ocasionaram no período compreendido pelo fenômeno do bacharelismo, cuja elite formada era composta por

bacharéis em Direito assentados em cargos públicos e que a sociedade espelhava nos estudantes a imagem da modernidade nacional, o qual acabou sendo constituído como “sinônimo de inoperância, de latinismo e bizantismo” (SILVA, 2003, p. 213-214).

Pois bem, a mencionada regulação dos cursos jurídicos surgida pela Lei de 11.08.1827 servia a diversos propósitos urgentes por conta da Independência, sendo que dois dos principais eram a capacitação técnica e intelectual de pessoas para ocuparem os cargos políticos e diplomáticos e, assim, legitimar e organizar de forma burocrático-administrativa a construção do Estado e possibilitar a capacitação e a urgente formação de racionalidade de base Imperial a partir de seu controle pedagógico, já que, até então, não havia essa necessidade já que o corpo técnico do Brasil era capacitado em Coimbra (SILVA, 2003, p. 170-194).

Na prática, os cursos possuíam uma carga retórica enfadonha e tiveram suas instalações em instituições da igreja, além de que a maioria dos professores tinha sua origem eclesiástica, interligando o poder da Igreja aos cursos de Direito, tendo em vista que, mesmo diante de um Estatuto e da lei que instituiu os cursos com a indicação de cadeiras e disciplinas, não havia uniformidade rígida no ensino, visto sua sistemática de compêndios. As características escolásticas que unificavam o ensino jurídico, de certo modo, era a predominante influência da cultura lusitana verificada nos ditos e costumes do cotidiano, a origem da maioria dos docentes ligados à Igreja e a precariedade e deficiência dos cursos, seja por parte dos alunos em grande parte relapsos, contenciosos e aprovados na matrícula sem o devido preparo, seja pelo corpo docente mal remunerado (VENANCIO FILHO, 2011, p. 30-57).

Na escola de Direito localizada em Olinda o cenário até sua transferência no ano de 1854 era de professores-padres e de outros que eram mal remunerados e pobres, além disso muitos estudantes e professores tinham ingressado após transferência de Portugal, de modo que a estrutura do curso, os hábitos e as vestimentas eram reproduções da Universidade de Coimbra, influenciando inclusive as ideias e pensamentos a ponto de não haver inovações intelectuais marcantes durante o período (SCHWARCZ, 1993, p. 143-145).

Com a transferência do curso para Recife houve mudanças substanciais no âmbito intelectual, os exames preparatórios foram moralizados, a situação de violência nas salas foi controlada e o Direito passou a ser visto a partir de um escopo científico e laico, não mais religioso, com o caráter de modernização cultural, já que os influxos apontavam para o evolucionismo e o Darwinismo social com a

consequente valorização das leis e do determinismo racial<sup>9</sup> no âmbito social, do ensino e do pensamento. Além disso, a composição social dos estudantes não estava mais exclusiva às tradicionais famílias agrárias, havendo a abertura para os ascendentes setores urbanos que se destacavam (SCHWARCZ, 1993, p. 146-171).

A chegada do curso em Recife foi acompanhada de importantes modificações do quadro administrativo educacional do Império, visto que nos dois anos seguintes a administração foi reformulada pelo Decreto n.º 1.386/1854 ao qual deixou para a regulação complementar a estrutura administrativa das faculdades e aos Estatutos a parte organizacional geral, havendo no teor educacional o afastamento paulatino do Direito Eclesiástico (VENANCIO FILHO, 2011, p. 66-69).

Quanto ao curso de Direito localizado em São Paulo, seu início demonstrou o mesmo despreparo de Olinda, pela falta de estrutura as aulas ocorriam em velhos conventos, havia problemas de moradia para os estudantes e também para reunir professores, situação demonstrada pelo primeiro diretor, um general com maior finalidade às armas do que ao ensino. Todavia, após os primeiros anos de adaptação, a faculdade de Direito de São Paulo foi conhecida pelo autodidatismo e pelo ecletismo, já que reuniu diversas frentes em sua instituição, tais como a literatura e a militância política, de modo a formar a elite intelectual da região que, diferentemente do que aconteceu em Pernambuco, entre os anos de 1870 e 1930 encontrava-se política e economicamente em ascensão e predomínio (SCHWARCZ, 1993, p. 172-174).

Os objetivos da criação dos cursos de Direito estava em efetiva concretização, formava-se bacharéis que preenchiam os cargos públicos, enquanto que outros se dispersavam para outras áreas, como o jornalismo e as artes, marcando o século XIX pela dispersão na formação jurídica que exigia dos alunos o aprendizado na prática profissional ou de forma autodidata, sem que houvesse um ensino verdadeiro nas aulas. Assim, formava-se bacharéis em Direito para a formação da elite intelectual e o preenchimento de diversas áreas profissionais, já que não haviam outros cursos (JUNQUEIRA, 1999, p. 112-113).

---

<sup>9</sup> A respeito do determinismo e sua influência no pensamento jurídico e, de modo geral, na postura dos juristas daquele período, importa transcrever a seguinte nota para elucidação:

Enquanto na Escola de Recife um modelo claramente determinista dominava, em São Paulo um liberalismo de fachada, cartão de visita para questões de cunho oficial, convivia com um discurso racial, prontamente acionado quando se tratava de defender hierarquias, explicar desigualdades. A teoria racial cumpria o papel, quando utilizada, de deixar claro como para esses juristas falar em democracia não significava discorrer sobre a noção de cidadania (SCHWARCZ, 1993, p. 186).

Pode-se sintetizar que a predominância de pensamento existente do ano de 1840 até o final do século era marcada por um ecletismo em que se conciliava as filosofias possíveis e se descartava as não conciliáveis, motivada, entre outros fatores, pela inexistência de uma cultura própria de pensamento, ou seja, como não havia a consolidação de uma tradição filosófica, o que predominou foi a parcialidade e sistemas filosóficos engendrados pela elite intelectual (WOLKMER, 2018, p. 180-181).

Apenas ao final do século que outra forma de compreensão e ideais passa a vigorar na mentalidade intelectual, com maior valorização da educação enquanto instrumento de renovação, período conhecido como Ilustração, em que vigorou sob a ótica do liberalismo cientificista as ideais de “positivismo, darwinismo, materialismo” e, por influência da França e sua defesa de ensino universal, se procedeu pela ideia do ensino livre, implantada em uma transcrição mal entendida do exterior, por meio do Decreto n.º 7.247 do ano de 1879, em que se tornou a frequência livre nas duas faculdades de Direito, inclusive sem exames parciais. Na prática, a maioria dos estudantes deixou de comparecer às aulas, não havia exames de qualidade para conceder o diploma com a garantia de conhecimento e o ensino piorou sua qualidade (VENANCIO FILHO, 2011, p. 75-90).

Dessa forma, a mudança no ensino intensificou a precariedade dos cursos e o aumentou do autodidatismo pela parte interessada dos alunos. Assim, o período imperial foi marcado pela existência das duas faculdades de Direito e por um corpo docente em grande parte desinteressado pelas salas de aula, focados na magistratura, advocacia ou carreira pública, circunstância que, de certo modo, favoreceu a prática do autodidatismo e do destaque de diversos alunos com suas ideias inovadoras ao contexto, conjuntura intelectual em que se condensou diversas ideias do pensamento, como o abolicionismo, republicanismo, federalismo e liberalismo (VENANCIO FILHO, 2011, p. 113-162).

Sobre os influxos do positivismo e do abolicionismo a teoria jurídica é remontada, refletindo tanto na Proclamação da República quanto na abolição que a antecede, vinculando na vida social e no pensamento jurídico a ordem liberal burguesa de racionalidade, a qual foi difundida pelas incursões jusfilosóficas das faculdades de Recife e São Paulo, até sofrer mudanças no contexto da Revolução de 30 e do esgotamento do sistema oligárquico, abrindo espaço teórico-jurídico para ideias de democratização social, acompanhadas de políticas populistas e também desenvolvimentistas (WOLKMER, 2018, p. 181-188).

Assim, o que se verifica é que as origens dos cursos de Direito no Brasil não foram antecedidas de construções preparatórias e programadas, mas de instalações às pressas, sem preparo e organização nem mesmo quanto às estruturas físicas e que, após a criação dos cursos, houve a exacerbada concentração do conhecimento jurídico por todo Império, voltado aos cursos de Recife e São Paulo, não havendo disseminação do conhecimento, mas o acúmulo elitista e regional do saber técnico que sofria na base de seus cursos constantes mudanças desatentas e tornavam a qualidade do que era ensinado em precária.

Mesmo diante da proclamação da República em 1889 no escopo dos intentos de descentralização, a inovação educacional aconteceu pela reforma liberal de Benjamim Constant, por meio do Decreto de n.º 1.232 de 1891, a qual regulou as instituições de ensino jurídico independentes, criou uma Revista Acadêmica para cada uma das universidades com o incentivo para a boa produção por parte dos docentes e também para os alunos que se destacassem nos cursos, todavia o que merece destaque é a licitude da criação de faculdades de ensino superior, resultando junto às facilidades advindas com a Reforma Rivadávia Correa de 1911 na descentralização educacional e na extinção do exclusivismo das duas faculdades existentes (VENANCIO FILHO, 2011, p. 179-201).

O avanço na criação de outros cursos não significou a resolução das dificuldades, visto que as controvérsias do ensino livre perduraram até o ano de 1915, quando havia reivindicação universitária para a ampliação acadêmica, tendo em vista que as faculdades eram voltadas à formação em Direito, Medicina e Engenharia. De toda forma, chega-se à Revolução de 30, após um longo período de oscilação de programas pedagógicos e do despreparo educacional marcante nos cursos jurídicos (VENANCIO FILHO, 2011, p. 210-296).

Com a crise política existente e o esgotamento da racionalidade naturalista-evolucionista, as transformações culturais e a renovação de pensamento modificam o saber jurídico e suas bases, o Direito passa a ser influenciado pelas ideias de Kant, se desprendendo da visão natural para uma acepção cultural, momento em que Miguel Reale contribui na dinâmica jurídica pela “aglutinação e na sistematização de uma tridimensionalidade assentado no fato (sociologismo), no valor (idealismo) e na norma (formalismo)”, assentando-o em um pressuposto normativo (WOLKMER, 2018, p. 188-190).

No contexto da queda da bolsa de Nova York e do conseqüente impacto na economia exportadora brasileira, mudanças estruturais acontecem, a classe média demonstra-se em ascensão e o desenvolvimento industrial faz surgir o proletariado, enquanto que na política é criado o Ministério da educação, passando por reformas no ensino superior com a conseqüente inserção da educação e da cultura no texto constitucional de 1934. Em três anos subseqüentes há uma nova Constituição, sob a égide do Estado Novo, momento em que são preparadas novas legislações pela iniciativa do Ministério da Justiça, como o novo Código de Processo Civil (Decreto-Lei 1.608/39), novo Código Penal (Decreto-Lei 2.848/40) e a nova Lei de Introdução do Código Civil (Decreto-Lei 4.657/42), entre outras de cunho civil-empresarial (VENANIO FILHO, 2011, p. 303-309).

De modo geral, se percebe que a constituição promulgada em 1934 concede importante foco na educação, inserindo-a no rol de direitos universais pela sua preocupação formal em torna-la acessível, todavia a constituição outorgada de 1937 restringe o papel do Estado à “supletivo, havendo, inclusive, de subvencionar a iniciativa privada”, restringindo direitos e discriminando os alunos, o que fica evidente na categorização de que após a conclusão do ensino primário, a elite tinha a seu favor o ensino secundário, enquanto que para os demais a alternativa se dava pelos cursos profissionalizantes (CABRAL, 2017, p. 210-212 ).

Nessas transformações jurídicas e políticas o ensino do Direito não sofreu melhorias, porém destaca-se uma valorização do Direito Constitucional, em contraposição ao então predomínio privatista, em que se estabeleceu que a disciplina fosse ensinada “por professores ligados ao regime autoritário de 1937 e, portanto, capazes de transmitir os seus princípios e suas teorias”, demonstrando pela reforma o mesmo caráter latente-parcializado e histórico do ensino jurídico, assim como sua estagnação referente à evoluções educacionais (VENANCIO FILHO, 2011, p. 310-311).

A redemocratização seguida pela Constituição de 1946 serviu apenas para potencializar a criação de cursos jurídicos e escolas superiores, saturando o cenário universitário em detrimento dos recursos públicos e da qualidade das escolas criadas, afetando o sistema educacional como um todo e, principalmente, o ensino jurídico que entrara em crise. Pela conjuntura educacional vivenciada por décadas, se constata a precariedade do ensino primário, médio e superior, ao qual se destaca o Direito, realidade que chega à década de 60 quando sancionada a Lei n. ° 4.024/61 que

estabeleceu o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, perdurando por certo tempo até outras reformas que ratificam o escopo da crise do ensino jurídico (VENANCIO FILHO, 2011, p. 312-317).

Atualmente, ainda que não se aborde o currículo mínimo por resoluções ou diretrizes curriculares, se tem um conjunto de conteúdos obrigatórios que remontam à continuidade do currículo mínimo. A problemática, porém, é consubstanciada pelo modo com que se busca a solução para a crise do ensino, tendo em vista que consiste na modificação de projetos pedagógicos, pela forma de ensinar, conteúdo, avaliações e disciplinas, circunstância que coaduna às históricas modificações estruturais nos cursos jurídicos, conforme se abordou (RODRIGUES, 2020, p. 23-38).

Qualquer mudança curricular deve ser vista de forma atenta ao atual tipo de estudante e por um viés interdisciplinar, para que não se transforme na arcaica e abstrata condição jurídica do “dever-ser” ou se estabeleça à mando de decisões empresariais, em uma perspectiva de mercantilização do ensino ou na condição de que “o ensino do direito esteja mais comprometido com o nosso passado do que com o nosso futuro” o que resulta na necessidade de se mudar a própria concepção do que se aprende e também é ensinado (JUNQUEIRA, p. 114-131).

Buscou-se retratar que as instituições coloniais, imperiais e republicanas de ensino, bem como suas diversas modificações de caráter liberal, historicamente afetaram o corpo docente, a estrutura institucional e a sistemática do curso, a respeito de frequência, cadeiras e disciplinas ministradas, abordando-se também os pensamentos predominantes nos períodos, aos quais a essência burocrática, formalista, individualista e elitista se sobrepõem. Por conta disso, ressalta-se que é preciso reformular o ensino jurídico em sua essência, no intuito de construir um Direito emancipatório, contextualizado com a realidade brasileira e autêntico, razão pela qual a crítica, a valorização da prática social e a interdisciplinaridade se fazem fundamentais (WOLKMER, 2018, p. 192-195).

A abordagem desses elementos no âmbito educacional do Direito se faz importante na medida em que busca romper com o padrão de continuidade dos padrões epistêmicos de dominação gerenciados ao longo da história pelas configurações de poder excludentes e hierárquicas que assombram a racionalidade e a juridicidade latino-americana (CAOVILLA, 2016, p. 330):

A América Latina constitui um continente inventado pelo mercantilismo, transformado pelo imperialismo, modificado pelo colonialismo e transfigurado

pela globalização exacerbada. Lamentavelmente, ainda, segue determinada pelas configurações e movimentos internacionais, os quais continuam a impor o modelo de dominação, com o qual perpetuam a injustiça e a miséria.

Afinal, nos termos do item anterior em que se trata da formação da cultura jurídica brasileira, percebe-se que o Direito em seu viés abstrato, formalista e, por vezes, tendencioso, está exaurido em si mesmo, remontando a crise do próprio ensino jurídico, circunstância que torna aguda a “necessidade de adaptação das faculdades” para se aproximar das mudanças sociais que ocorrem, no sentido de que o Direito deve ser envolvido de modo emancipatório nos processos sociais e culturais (VENANCIO FILHO, 2011, p. 330-335).

Após a presente síntese acerca das mudanças do ensino jurídico e de sua histórica precariedade de qualidade e utilização política para os diversos fins, o próximo item assume a responsabilidade de introduzir uma crítica ao atual ensino jurídico, o qual é resultado de suas muitas transformações e utilizações históricas.

### 3.3 CONTRADIÇÕES SOCIAIS E O ATUAL ENSINO JURÍDICO: O RESULTADO DA HERANÇA EDUCACIONAL DO DIREITO BRASILEIRO A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA

A partir do estudo acerca da tradição do ensino do Direito no Brasil, se faz importante desenvolver uma análise crítica de sua herança, verificada no atual ensino jurídico, contemplador das abstratas ideologias universais, imparciais e de neutralidade, visto que encobre e legitima as constantes explorações dos sujeitos tidos como “outro”, garante a estrutura de desigualdade social e possibilita a continuidade da histórica composição hierárquica de privilegio e exclusão. Tendo em vista que, conforme abordado, as faculdades de Direito foram historicamente configuradas para a formação política, social e cultural das elites no Brasil e não como espaço de reflexão jurídica (ALVAREZ, 2012, p. 290).

Diante das contradições facilmente perceptíveis entre a realidade concreta que emerge da sociedade e os discursos ideológicos que tentam legitimar suas estruturas e sistemas de poder, resulta uma intensa crise multifacetada, que atravessa diversos segmentos práticos e teóricos do cotidiano. No contexto de contradição entre ideologia e realidade, os cursos jurídicos que, em tese, deveriam abordar a ciência do Direito de forma aprofundada, estudando os elementos reais da sociedade e a

aplicabilidade jurídica por meio fático e contextualizado à realidade social, acabam atuando como instrumento de garantia e continuidade da ordem instituída, seguindo sua essência histórica de utilização, todavia sendo agravada pela renovação dos conflitos perante a ineficácia da ordem vigente em solucioná-los e justificá-los diante da repercutida igualdade legal (WOLKMER, 2015a, p. 88).

Assim, é de extrema relevância problematizar o ensino jurídico para que não se restrinja a formação dos novos profissionais ao ordenamento legal, visto que seu aprendizado jurídico-exclusivista condiciona, necessariamente, à isoladas concepções de mundo e realidade, já que as diversas interações interpessoais e coletivas são concretizadas na prática da realidade social, não em textos normativos que expressam o caráter dever-ser do Direito. Além de que o exclusivismo jurídico nos cursos de Direito apresenta uma ideia abstrata e idealizada, não podendo o estudo se limitar às diretrizes jurídicas e basilares do ordenamento por meio do *caput* do art. 5º da Constituição Federal vigente, visto que a realidade concreta é complexa e distante do dispositivo formal (BRASIL, 1988)<sup>10</sup>.

O ensino do Direito no Brasil adota uma postura excludente de indiferença a respeito dos diversos elementos que compõem a sociedade, na ideologização de que se abstém dos conflitos sociais existentes, tornam seu ensino “descontextualizado, reducionista, tecnicista” e mero reprodutor de conhecimento, sem o desenvolvimento reflexivo, crítico e comprometido com os problemas sociais. Nesse sentido, importante se faz a seguinte transcrição (CAOVILLA, 2016, p. 227-278):

O modelo de ensino adotado no Brasil pelos cursos de Direito é o do ensino simbólico, com raízes profundas nas formas de dominação e colonização. Na contemporaneidade, a situação parece ser ainda mais grave, o ensino está preso às amarras do neoliberalismo. Tal sistema, avassalador, através do controle estatal, da detenção de um complexo aparato ideológico e tecnológico, da exploração da força de trabalho, entre outros tantos mecanismos de manipulação, intensifica e aprofunda a alienação dos profissionais da área jurídica.

---

<sup>10</sup> Para fins elucidativos se transfere o dispositivo legal, o qual estabelece a igualdade legal a todos, assim como a garantia universal dos direitos fundamentais, como a vida, a liberdade e a igualdade, conforme se verifica:

“Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (...)”.

Por conta disso, torna-se imprescindível abordar teoricamente a prática como ela é, abrangendo análises reais da sociedade e de sua envolvimento com elementos estruturais para desenvolver teorias condizentes com a concretude das relações jurídico-sociais. Entretanto, desde o ensino jurídico é possível verificar “a clivagem entre a doutrina aprendida e as práticas desenvolvidas”, que facilmente demonstram a ruptura com o imaginário de equidade entre os indivíduos, além de modificar o entendimento de que os atos estatais, seja no âmbito administrativo, legiferante ou judicial, estejam neutros perante os grupos sociais, o que demonstra uma crise de viés estrutural e operacional (AGUIAR, 1991, p. 18-93).

Ocorre que a não abordagem profunda da realidade social e das contradições existentes na sociedade pelos cursos jurídicos impede a formação acadêmica de bacharéis atentos à concretude dos diversos elementos sociais, fazendo com que ingressem por meio de suas profissões na lógica estrutural do sistema. Assim, os profissionais recém-formados são ensinados durante o curso, basicamente, ao aprendizado do direito positivo, sem qualquer instigação de consciência acerca da preocupação do Direito existente e do contexto de sua aplicação, de modo a condicionar o pensar às questões legais da ciência jurídica, deixando qualquer análise das demandas sociais emergentes ao plano secundário, quando aparecem (AGUIAR, 1991, p. 18-83).

Exemplo aplicável é que desde 2004 a disciplina de Introdução ao Direito deixou de ser obrigatória, retornando enquanto espaço de formação teórico apenas recentemente no ano de 2018, por meio da Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES n.º 5/2018), demonstra a prioridade pelas disciplinas dogmáticas e não reflexivas, ou seja, a preferência objetiva pela reprodução jurídico-positivista. Destaque necessário é que mesmo com a referida inserção da disciplina no rol obrigatório não se modificou a lógica do ensino jurídico, já que a competência esperada a partir da formação jurídica se resume, basicamente, a compreensão do Direito instituído (RODRIGUES, 2020, p. 107-112).

Assim, teorizar criticamente o modelo jurídico-social vigente aduz ao panorama da crise de racionalidade moderna, notória por ser um instrumento positivista-liberal, formalista e individual. Essa forma de racionalização, além de não acompanhar as permanentes transformações resultantes do capitalismo expansivo, também aliena e torna em objeto os sujeitos. Expressando-se, assim, a ineficácia e a

própria saturação do modelo de racionalização liberal-burguesa moderna (WOLKMER, 2015b, p. 26).

Buscando analisar concretamente a realidade, bem como libertar o ser humano da mistificação ideológica saliente ao verdadeiro é que se faz imprescindível a busca pela liberdade e transformação, distanciando-se do modelo dogmático e conservador que engloba as contradições existentes entre a realidade social e o texto normativo e genérico, além de suplantar a falsa ideologia igualitária e de justa concorrência dos indivíduos. Atribui-se a essa conscientização e busca pela elaboração de novas sociabilidades o papel de um ensino jurídico de essência crítica.

Isso porque a abordagem crítica importa em novo modelo de racionalização, buscando a valorização das necessidades humanas, não permitindo restringir-se ao dogmatismo e às análises por abstração da sociedade, as quais, conforme abordado, são prejudiciais aos indivíduos pela manutenção da desigualdade e continuidade do sistema de exploração social. Para tanto, é necessário que uma teorização para se caracterizar como crítica produza um saber de conscientização coletiva, reavaliando as próprias bases epistêmicas e os discursos separatórios de Direito e Política, por exemplo, a fim de intensificar o caráter participativo da sociedade nos processos decisórios e desmistificar as bases ideológicas tradicionais, bem como as práticas jurídicas de caráter dominante e opressivo (WOLKMER, 2015b, p. 30-47).

Dessa forma, o ensino jurídico não permanecerá restrito ao seu aspecto jurídico, mas contemplará os diversos enfoques envolventes, como seu “cunho político-social e histórico” e “suas especificidades político-ideológicas”, a partir da interdisciplinaridade, permitindo verificar com maior compreensão as interações existentes no cotidiano (WOLKMER, 2015b, p. 53).

A restrição ao exclusivismo jurídico tornou o Direito ensinado um produto estático e genérico da atualidade, não condizente com a realidade, seu dogmatismo e universalidade o tornam vago a medida em que forma profissionais despreocupados em promover transformações (CAOVILLA, 2016, p. 278-280).

Por conta disso, para caminhar rumo à consolidação de um conhecimento alternativo, não hegemônico, de concepção crítica, pluralista, intercultural e com intento descolonial, é necessário repensar a estrutura jurídica desde seu ensino, de modo a aprofundar a dicotomia entre a teoria apresentada nos cursos de Direito no Brasil e a prática concreta verificada nas relações existentes. Abordagem proveniente

do pensamento insurgente, ao qual atribui-se o objetivo de romper com a subordinação histórica, a exploração cultural e as marginalizações específicas.

Desse modo, por analisar a crítica jurídica enquanto “instrumental político de transformação/libertação”, as construções de Roberto A. R. de Aguiar por politizar o Direito e buscar a pluralidade de ordenamentos, importa na medida em que salienta que a modernidade jusfilosófica e os paradigmas teóricos tradicionais tentam, sem eficácia, justificar o modelo jurídico da realidade brasileira, de modo que tanto o Direito positivo quanto um Direito implícito existente atuam na violência e opressão dos fragilizados (WOLKMER, 2015b, p. 139-147).

Segundo Aguiar, a crise abordada inicialmente perpassa o ensino jurídico de tal modo que a formação acadêmica é restringida à reprodução do instituído, distanciando os estudantes do próprio conceito de Direito que seria a busca pelo justo e ético. Essa situação dos cursos jurídicos de simples reprodução do instituído, pode ser analisada pela estagnação das escolas de Direito à lógica abordada na fundação dos cursos jurídicos no Brasil (1991, p. 80-90).

Afinal, aceitar que a realidade social condiz com o conceito de sujeito de direito como aquele detentor de liberdade e abordar suas manifestações e posicionamentos na sociedade como simples escolhas provenientes de seus direitos é cristalizar as acepções de realidade na imagem do humano napoleônico, como se realmente todos os indivíduos possuíssem liberdade concreta e suas manifestações fossem condizentes com as escolhas reais proferidas por eles (AGUIAR, 1991, p. 118).

Diante dessa conjuntura, importa ressaltar que a crise jurídica que alcança o ensino do Direito não é pautada pela dificuldade em aplicar o Direito instituído, mas justamente se desdobra pela estrutura vigente do Direito que é aplicado:

Num contexto de subordinação econômica, política e cultural, os povos marginalizados clamam por direitos, já que a injustiça ocorre - não porque não aplicado o Direito - mas e justamente pelo resultado da própria e ineficaz aplicação. Em consequência disso, precisa ser reexaminado, por fazer parte de uma ordem estagnada, que perpetua a exclusão, especialmente nas humanidades latino-americanas (CAOVILLA, 2016, p. 331).

Por isso, cada vez mais se evidencia a necessidade de novos profissionais jurídicos, circunstância que deve iniciar desde a formação acadêmica, para formar estudiosos jurídicos que atuem cientes e conscientes do sistema vigente, no qual o Estado nem sempre paira sobre os conflitos e que a democracia existente em muitos

momentos se materializa em instrumento de legitimidade e manutenção dos desdobramentos capitalistas (MASCARO, 2018, p. 118).

Diante dessas ambiguidades estruturais entre o normativo e a realidade concreta, a não abordagem das contradições pelo ensino jurídico evidencia uma crise educacional do Direito, justamente por apresentar um ideal de paz não existente na sociedade e encobrir situações desiguais pela faceta da neutralidade jurídica. O entendimento superficial de liberdade e do próprio sujeito enquanto detentor de livre arbítrio são alguns dos desdobramentos da crise educacional, pois aliena os profissionais desde sua formação, de modo a tornar grande parte da atuação jurídica cega aos conflitos reais que ultrapassam questões processuais ou formais, permitindo a manutenção de um direito de classe que atua de modo conformista e conservador, aplicando, inclusive, uma postura valorativa e aquém de justiça (AGUIAR, 1991, p. 105).

A crise da modernidade que se desdobra e repercute na crise educacional do ensino jurídico pode ser analisada por diversos aspectos emergenciais, além de suas consequências ao sistema democrático e ao conjunto político-institucional, como a existência de currículos antiquados, programas deficitários e a infeliz transformação do ensino em mercadoria, de qualquer forma, essas abordagens referem-se ao problema epistêmico que atravessa o ensino do Direito no Brasil (AGUIAR, 1991, p. 82-87).

Para a construção de um Direito contextualizado e ensejador de verdadeira justiça, é importante que o ensino instigue e possibilite o pensar crítico e alternativo na esfera jurídica, política e social dos estudantes e profissionais. Isso porque o simples formalismo normativista, assim como o restrito ensino positivista, com suas metodologias se demonstram reprodutores da histórica utilização do ensino jurídico aos intentos estatais e elitistas.

Por conta disso, aprimorar os métodos pedagógicos dos cursos de Direito aduz, por exemplo, a diferenciação entre teoria e doutrina, ao passo que salienta a importância de uma instrução consolidada dos alunos às teorias do Direito. Pois, como é sabido, as doutrinas apresentam uma natureza limitada-tendenciosa por não se destinarem a estudar sobre a origem das normas, mas simplesmente reproduzirem sua estrutura (WOLKMER, 2015b, p. 194).

Por esses motivos que, de modo sucinto, destaca-se que o social no jurídico permite verificar a validade das normas, ou seja, os aspectos sociológicos na análise

do Direito possibilitam constatações de validez das normas jurídicas perante a sociedade, razão pela qual o abandono da aparente neutralidade da ciência jurídica, mediante a politização do Direito desde seu ensino, é medida urgente que se faz necessária (WOLKMER, 2015b, p. 203).

## **4 ENSINO JURÍDICO DESCOLONIAL COMO PROPOSTA CONSCIENTIZADORA E EMANCIPATÓRIA DO DIREITO: O ENSINO COMO INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO**

Diante da abordagem a respeito da cultura jurídica do Brasil, pode-se constatar de sua formação que o resultado que se vivencia na atualidade é que “no Brasil uma sociedade que de elitista e autoritária se tornou discriminatória e portanto pouco ou quase nada respeitadora nas relações pessoa a pessoa”, circunstância que demonstra o contínuo desrespeito e subalternização social no cotidiano (FREIRE, 2005, p. 234).

A partir dessa realidade o ensino deve seguir um caminho de afastamento e ruptura ideológica das práticas pedagógicas acaso se pretenda emancipatório e libertador, prosseguindo por meio da contextualização social e histórica dos estudantes no sentido de compartilhar desde a formação o senso crítico e transformador, abandonando de forma integral o saber colonizado e domesticador em lugar da busca pela alteridade e valorização do outro (CAOVILLA, 2016, p. 192-199).

O presente capítulo assume então a pretensão de propor um ensino jurídico contextualizado com a realidade social, abordando sua necessária transformação que, em âmbito educacional, indica a descolonialidade e interculturalidade na abordagem do ensino, de modo a alcançar não apenas a mudança curricular, mas a essência do que é ensinado. Assim, o objetivo é construir um ensino de conscientização crítica na formação dos estudantes para o compartilhamento da responsabilidade social, cultural, política e jurídica de rompimento com os padrões de exclusão e supremacia engendrados pelos grupos históricos de poder.

### **4.1 POR UM ENSINO CONCRETO DO DIREITO E CONTEXTUALIZADO COM A REALIDADE SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO JURÍDICO-CRÍTICO**

Diante das abstrações que permeiam a ciência jurídica e tornam as práticas concretas do Direito uma aplicação simbólica e controversa de sua teoria, urge a necessidade de profissionais engajados com a realidade, de modo a estarem situados com o momento histórico e seus elementos sociais desencadeantes (AGUIAR, 1991, p. 158).

Para tanto, faz-se necessário uma reestruturação desde o ensino jurídico, a qual, necessariamente, deve contar com a aplicação mais consistente da interdisciplinaridade. Conforme abordado, essa inovação permitirá aos estudantes uma formação não abstrata, mas, pelo contrário, capaz de compreender o sistema jurídico e os objetos valorativos da ordem estatal e social com maior profundidade (AGUIAR, 1991, p. 165).

Assim, uma educação jurídica que seja consubstanciada pela interdisciplinaridade, abordando a realidade de modo crítico, atuará como instrumento emancipatório e conscientizador, tornando-se uma educação libertadora e de transformação. Por meio desse ensino atento e concreto do Direito que as relações da sociedade poderão ser pensadas e repensadas de forma mais inclusiva e pelo maior número de profissionais, possibilitando novos meios de interação entre “poder societário e Estado, entre público e privado, entre informal e formal, entre global e local” (WOLKMER, 2015a, p. 328-394).

A partir disso, a mudança educacional necessária do ensino jurídico não refletirá somente nos acadêmicos e acadêmicas de Direito, mas em toda sociedade, visto que formará profissionais engajados com a realidade social, pois receberão, desde a graduação, um ensino conscientizador de racionalidade desmistificadora que não mais abordará o sujeito abstrato, mas, em seu lugar, abordará os sujeitos históricos e concretos (WOLKMER, 2015a, p. 407).

Nesse sentido de busca pela superação da crise e alcance de um Direito não estagnado, neutro e, menos ainda, abstrato, importa destacar que “não é a reforma de currículos e programas que resolveria a questão. As alterações que se limitam aos corolários programáticos ou curriculares deixam intocado o núcleo e pressuposto errôneo”. Assim, repensar o Direito e seus elementos, desde a conceituação, a partir de uma avaliação concreta do social, implica na inserção do dinamismo conscientizador à estagnada “ciência normativa”, na medida em que expõe as encobertas contradições existentes, não se limitando a reformar programas e currículos que mantenham a lógica estrutural dominante (LYRA FILHO, 1980, p. 6-28).

A reforma autêntica do ensino jurídico contribui à construção de um processo histórico de transcendência e superação das amarras tradicionais de exploração e dominação, possibilitando a configuração de uma justiça social verdadeira. O ensino e aprendizado dialético do Direito, além de reconhecer,

proporciona a esperança de superar as desigualdades existentes, afastando o aparato concorrencial injusto e a lógica sistemática-social de dominantes e dominados para uma liberdade substancial dos indivíduos (LYRA FILHO, 1980, p. 28-29).

Nesse sentido, uma educação jurídico-dialética que aborda as estruturas concretas em seu ensino, mostra-se como uma vertente da educação social conscientizadora, a qual, por sua abordagem e objetivo, demonstra que (WOLKMER, 2019, p. 287-298):

O papel do processo pedagógico não foge da vocação histórica de conscientizar, transformar e exercitar a liberdade humana. É mediante uma prática de educação que se criam as condições para uma opção radical de luta, de respeito a diversidade e transformação das sociedades. Por certo, a desumanização não é uma vocação histórica dos homens e tampouco a exclusão; e a ordem injusta não deve expressar as condições naturais da essência humana.

A partir do exposto, ratifica-se que para a construção de um projeto de mudança social de progressão e inclusão, é necessário repensar o Direito desde seu ensino, de modo a formar profissionais apropriados aos processos sociais que emergem, cotidianamente, da realidade (MÉSZÁROS, 2015, p. 37).

A construção de um ensino inovador no âmbito do Direito que seja antidogmático, interdisciplinar e plural, aborda, necessariamente, o desenvolvimento teórico de superação à dogmática legal-tradicional, no intento de dessacralizar o instituído dominante e opressor, por meio de um ensino crítico-jurídico de formação de profissionais atentos e aptos à consolidação de uma ciência jurídica de alteridade. Assim, por meio de novos parâmetros de ensino que um direito alternativo será, cada vez mais, presente na sociedade, de modo a deslocar-se da atual retórica para posicionamentos fático-concretos em busca de liberdade e transformação (WOLKMER, 2015b, p. 176).

Importa ressaltar que para o Direito Alternativo consubstanciar-se em um projeto de resistência ao Poder alienante e explorador e tornar-se instância de inovação e emancipação que emerge das lutas e anseios sociais, é preciso que seja fundamentado pela Ética da Alteridade, a qual atua como condição de sua legalidade alternativa, razão pela qual um ensino atento e crítico do Direito se demonstra, urgentemente, necessário. Isso porque a ética de alteridade consiste na busca de paradigmas verdadeiramente justos e inclusivos que proporcione dignidade humana a todos os marginalizados, explorados e excluídos, por conta disso que um ensino

pautado nesse horizonte ensejará na inovação das estruturas dominantes (WOLKMER, 2015b, p. 209-212).

Em outras palavras, não se trata de modificar o conteúdo ensinado ou promover reformas de disciplinas, mas de alterar a concepção do que é ensinado, substituindo a essência das disciplinas para demonstrar as mazelas que as permeiam e proporcionar aos estudantes o exercício de reflexão social durante a graduação. Logo, desmistificar o instituído opressor, tanto no âmbito do saber (ideológico), quanto no âmbito das estruturas reais (jurídico, político e econômico) exige-se uma ressignificação crítica dos conceitos, métodos e visões de ensino. Desse modo, poder-se-á construir uma realidade social justa, não opressora e digna, abordagem fundamental desde os cursos jurídicos. Trata-se de nova postura dos cursos.

Com a mudança de concepção passa a ser possível a construção de um novo tipo de ensino jurídico, que transmita na formação dos alunos e alunas um comprometimento em relação ao Outro, de modo que a educação no Direito passe a ser vista por uma “perspectiva comunitária, uma prática fundada nas reais necessidades da vida” (CAOVILLA, 2016, p. 280).

A partir da mudança educacional do ensino jurídico, por meio de uma lógica crítica que fundamente os cursos de Direito pelo concreto, será possível uma educação conscientizadora que engaje os profissionais à emancipação, libertação e busca pela concretização de uma justiça que ultrapasse a mera aplicação da norma jurídica (FLORES, 2009, p. 59-63).

Dessa forma, explorar as contradições do sistema normativo vigente, abordando suas omissões e, metodologicamente, construindo meios para a emancipação dos explorados, significa, por meio do estudo, pensar pela lógica do direito alternativo. Para tanto, o aporte “histórico-social dialético”, por meio de uma consciência democrática-política que busque a justiça social perante a sociedade de classes é a abordagem que deve os cursos de Direito adotar (WOLKMER, 2015b, p. 212).

Além do engajamento necessário na reformulação das abordagens didáticas, como centralizar a importância da pesquisa na investigação da sociedade e da aplicação jurídica contextualizada no social, inclusive, reforçando o preparo docente, a medida mais urgente é politizar o Direito para estudá-lo como uma ciência de apelo ao real, não se restringindo ao abstrato, mas contextualizando o jurídico no período histórico e social da contemporaneidade, de modo a tornar a Ciência Jurídica

um instrumento de avanço de direitos e alcance de verdadeira igualdade e não mais proporcionadora de exclusões e retrocessos (AGUIAR, 1991, p. 148).

Ao abordar o ensino jurídico, busca-se remontar a necessária concepção política no Direito, para ultrapassar a visão ideológica, a qual é ocultada em ditos aspectos neutros da ciência, de indução à crença de igualdade entre as pessoas, expondo a imagem de que a sociedade existe em paz e que o papel do Direito consiste na manutenção da harmonia entre os sujeitos.

A partir da mudança educacional do ensino jurídico, por meio de uma lógica crítica que fundamente os cursos de Direito pelo concreto, será possível uma educação conscientizadora que engaje os profissionais à emancipação, libertação e busca pela concretização de uma justiça que ultrapasse a mera aplicação da norma jurídica (WOLKMER, 2015b, p. 269).

Com um ensino jurídico voltado ao atendimento das necessidades humanas, a construção de um Direito que contemple a todos, sem exclusão, mas que valorize os diversos sujeitos historicamente oprimidos (CAOVILLA, 2016, p. 138-140)

Diante desse escopo de modificação do ensino jurídico, a vertente indicada para a superação substancial das amarras históricas de domesticação e exploração se dá por meio da intersecção entre crítica e descolonialidade, asseverando o ensino como um direito humano para a conscientização. Nesse sentido, passa-se ao aprofundamento da mudança educacional, por meio de uma pedagogia intercultural e de caráter descolonial<sup>11</sup>.

#### 4.2 DIREITO HUMANO AO ENSINO CONSCIENTIZADOR: A NECESSÁRIA DESCOLONIALIDADE PEDAGÓGICA E INTERCULTURAL

Conceber o ensino conscientizador como uma categoria de direito humano condiz com a valorização dos meios pedagógicos necessários para a construção de uma cidadania digna e verdadeiramente inclusiva, ultrapassando o viés tradicional e histórico de ensino.

No dizer de Horácio Wanderlei Rodrigues os profissionais da educação, dos sistemas de justiça e, entre outros, os ativistas de movimentos sociais, devem

---

<sup>11</sup> Para fins da presente pesquisa, considera-se a diferença entre decolonialidade e descolonialidade uma questão semântica, visto que o objetivo de ambas as vertentes se coadunam na perspectiva de romper com as dependências e condicionamentos existentes a partir da colonialidade.

estar fundamentados nos Direitos Humanos, nos termos em que preceitua o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos de elaboração da Nações Unidas e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos elaborado pelo Brasil, no objetivo de promover uma educação rumo à cidadania:

No contexto desses documentos, é possível afirmar que a educação em direitos humanos deveria ser bastante ampla, envolvendo a educação para a cidadania, a formação em direitos humanos dos profissionais da educação, de mídia e comunicação, de ativistas de ONGs e movimentos sociais e a formação técnica dos profissionais que atuam nos diversos sistemas de justiça e de segurança (2020, p. 99-100).

Inclusive, a formação técnica do bacharel em Direito deve ser integrada entre as disciplinas e os diversos saberes ao ensino-aprendizado em Direitos Humanos, no intuito de perpassar uma educação formal, mas integrar no processo educacional os mecanismos de defesa do instituto para promover uma formação atenta ao exercício da cidadania, assim como engajar os profissionais na luta por sua bandeira (RODRIGUES, 2020, p. 101-102).

No plano dos direitos sociais fundamentais do Brasil, ou seja, entre os Direitos Humanos positivados no ordenamento brasileiro, se tem a educação pertencente ao rol exemplificativo desses direitos consagrados, conforme se apreende do *caput* do art. 6º da Constituição Federal em voga (BRASIL, 1988)<sup>12</sup>.

Acontece que a educação abordada na presente pesquisa não se refere a sua concepção geral e assegurada no plano formal (gênero), mas na sua proposta conscientizadora, que transmita o saber crítico e contextualizado à realidade social, motivo pela qual se concebe a educação libertadora enquanto espécie contemplada, devido a sua potência em proporcionar o engajamento dos indivíduos e coletividades na luta pela efetiva cidadania, assim como pela efetivação concreta dos demais Direitos Humanos.

Por essa razão que se faz necessário descolonizar o ensino jurídico, de modo a “libertar o educando das amarras do positivismo jurídico, dos ideais impregnados pelas elites hegemônicas, do cientificismo” e permitir a criticidade na formação dos estudantes para o desenvolvimento do senso de dignidade substancial, com o foco na libertação dos oprimidos, na compreensão de poder existente pela

---

<sup>12</sup> “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

sistemática neoliberal e na necessidade de desenvolver uma consciência coletiva que seja própria, não mais condicionada pela cultura dominante (CAOVILLA, 2016, p. 280-281).

Um novo tipo de educação que esteja articulado em possibilitar os meios para a conscientização e engajamento dos estudantes contra a histórica opressão e subalternização do Outro diante do sistema neoliberal, contextualizada com a realidade social do Brasil e as verdadeiras necessidades do povo, deve compartilhar os intentos dos movimentos sociais, por conta disso a necessidade em ensinar com base no diálogo plural e no espírito de coletivismo fará com que os novos juristas assumam o compromisso pela alteridade e luta pela efetividade de direitos, motivo pelo qual a construção de outra educação jurídica exige a valorização e o reconhecimento pedagógico da abordagem intercultural (CAOVILLA, 2016, p. 282-285).

Para a construção de uma educação intercultural de intento crítico e também emancipatório que afirmem o distanciamento da perspectiva hegemônica das políticas educacionais e da estrutura social, deve-se remontar as práticas educativas, em valorização às relações “entre derechos humanos, diferencias culturales y educación”, por essa razão Susana Sacavino e Vera Maria Candau pontuam ações específicas para construir essa nova perspectiva educacional e intercultural de busca pela verdade dignidade, sendo “Penetrar el universo de los prejuicios y de las discriminaciones presentes em las sociedades latino-americanas”, “Cuestionar el carácter monocultural y el etnocentrismo”, “Articular igualdad y diferencia: a nível de las políticas educativas y de las prácticas pedagógicas”, “Resgatar los procesos de construcción de nuestras identidades culturales, tanto a nível personal como colectivo”, “Promover experiencias de interacción sistemática com los ‘otros’” e “Reconstruir la dinámica educacional” (2015, p. 52-57).

Trata-se de reconhecer nos processos pedagógicos a discriminação e desigualdade social existentes na sociedade e, por conseguinte, imbricada na própria educação, de modo a questionar a monocultura existente nos conteúdos e currículos de ensino, bem como nas políticas de educação, no sentido de desenvolver novas práticas pedagógicas de valorização da diversidade cultural e promoção de verdadeira igualdade social. Essa abordagem contextualizada ao cenário latino-americano visa construir uma dimensão inovadora de linguagens, abordagens e currículos que influenciem na noção de coletividade, valorização das novas identidades culturais, em

respeito às origens étnico-sociais e culturais, para a defesa efetiva de uma cidadania substancial e à inclusão política e social dos grupos e indivíduos excluídos para que também exerçam influência na sociedade civil, ou seja, desenvolver uma educação intercultural que valorize o diálogo com o outro, promovendo sua inclusão e a construção de “una sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdad con políticas de identidad” (SACAVINO; CANDAU, 2015, p. 52-65).

Nessa concepção que adquire destaque o pluralismo epistemológico e descolonial de comprometimento com as disfunções sociais pelas possibilidades concretas emergidas dos diversos saberes plurais que transformam o Direito em um espaço de busca por verdadeira justiça, o que implica em um ensino plural e não mais uniformizador, excludente e de validação de conhecimentos em uma supremacia do que é válido ou não. Nessa prática transformadora do ensino é que Caovilla indica que a educação intercultural e plurinacional alcançou os espaços jurídicos na Constituições de 2008 do Equador e de 2009 da Bolívia, no contexto de luta e resistência do Constitucionalismo latino-americano e no bem-viver que não se mantiveram distante das lutas jurídico-sociais pela cidadania, democracia e emancipação (2016, p. 286-291).

A educação intercultural crítica e suas propostas de rompimento do saber monocultural eurocêntrico questionam a lógica neoliberal, bem como seu modelo sócio-político atual, de modo a incluir os subalternizados para a promoção de uma igualdade substancial nos meios políticos e sociais, assumindo “las diferencias como constitutivas de la democracia”, ou seja, possibilitam a renovação de sociedades para torná-las democráticas em sua essência. No âmbito jurídico em específico, com a mudança de cosmovisão e episteme, o horizonte possível é a concepção de uma cidadania e democracia inovadora, efetiva e inclusiva e a composição de estados plurinacionais latino-americanos, no exemplo da Bolívia e do Equador (SACAVINO; CANDAU, 2015, p. 75-91).

Em verdade, trata-se de abordar uma pedagogia descolonial e intercultural que, conforme abordado, é engajada na superação da colonialidade do poder, a qual se faz presente na inviabilização das epistemologias subalternas e emergentes. Assim, essa postura educativa é concebida como uma espécie de política cultural, visto que além de propor nos pensamentos e concepções culturais e sociais, também é comprometida na denúncia das desigualdades e dominações empreendidas na

geopolítica hegemônica do conhecimento e dos processos de racionalização colonial, abordagem que ultrapassa a mera modificação de currículos:

Según la autora, em el campo educacional, esta perspectiva no restringe la interculturalidad a una mera inclusión de nuevos temas em los currículos o en las metodologías pedagógicas, sino que se ubica en una visión de transformación estructural y sócio-histórica (SACAVINO; CANDAU, 2015, p. 105-118).

Essa perspectiva de transformação do Direito e suas concepções estáticas, exclusivistas, monistas, dominantes, positivistas e de racionalidade colonial é assumida pela educação jurídica de perspectiva pedagógica emancipatória, crítica, intercultural e descolonial, por isso a necessária transformação do ensino jurídico e dos processos pedagógicos plurais de aceitação do outro e conscientização desde a formação (CAOVILLA, 2016, p. 321-323).

Ao invés de manter uma educação de reprodução de conhecimento, o ensino jurídico ao abordar uma pedagogia crítica e descolonizadora se consubstancia por uma troca de saberes visando a conscientização e libertação em suas totalidades, ao passo que a educação intercultural rompe com a monocultura e a subalternização do outro, em lugar de sua aceitação e inclusão. Nesse sentido, os cursos de Direito devem estar comprometidos na formação de profissionais voltados ao combate à exclusão social, buscando modos antidogmáticos alternativos ao instituído, circunstância que importa na ressignificação do ensino do Direito para sua transformação plural e democrática na formação dos novos profissionais (CAOVILLA, 2016, p. 277-328).

Por essa razão, prepondera-se que a pedagogia intercultural, enquanto prática crítica, caminha no sentido de efetivação dos Direitos Humanos, tendo em vista que expressa visões críticas sobre o passado e busca legitimar identidades no presente, assim a mudança educacional é interligada aos diversos âmbitos da sociedade, sejam elas sociais, culturais e, entre outros, políticos, visto que se destina na construção democrática de inclusão dos muitos grupos historicamente silenciados e excluídos (SACAVINO; CANDAU, 2015, p. 134-141).

Afinal, uma educação que se pretenda antidogmática não pode fugir da defesa e denúncia de violações constantes dos Direitos Humanos, de modo a transformar o espaço educativo em uma “pedagogia de la indignación” contra as violações de Direitos Humanos, mobilizando os sujeitos sociais em sua defesa por meio de reflexões e ações (SACAVINO; CANDAU, 2015, p. 134-141).

O pensamento jurídico-descolonial no momento em que busca superar a “cultura jurídica moderna, antropocêntrica e ocidental” atua no contexto Sul Global como um “projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico, em direção à descolonização e à transformação”, tornando a América Latina seu próprio protagonista no enfrentamento da injustiça social e de suas mazelas, passando a transformar o Direito em um espaço de emergências e combates das relações de poder (CAOVILLA, 2016, p.331-333).

A partir do escopo educacional de inclusão das emergências advindas com os grupos historicamente excluídos das lógicas de poder, assim como da importância em transformar o ensino jurídico em um espaço descolonial, crítico e intercultural, se passa a abordar o resultado político, social e cultural esperado. Nesse sentido, o próximo item possui o objetivo de abordar o ensino jurídico como instrumento de emancipação social, voltado para a libertação dos sujeitos e a conquista de transformações substanciais da conjuntura social.

#### 4.3 ENSINO E SUA PROPOSTA EMANCIPATÓRIA NO PLANO SOCIAL: EM BUSCA DE TRANSFORMAÇÕES CONCRETAS POR MEIO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Abordar o ensino e toda sua dimensão pedagógica pautado por uma perspectiva de emancipação aduz a utilização do saber como instrumento de superação da ordem opressora instituída, assim como compreende em sua essência crítica e descolonial o necessário comprometimento dos indivíduos e coletividades na luta pela libertação dos excluídos, evitando o encobrimento das injustiças ou suas tentativas de legitimação pela via ideológica.

Nesse escopo gerado pela ordem de poder injusta em que se assume a realidade histórica e suas mazelas de alienação e desumanização como objetos de reflexão crítica. Trata-se de utilizar da opressão como um mecanismo crítico-pedagógico de mobilização para a libertação, iniciado no desvelamento da realidade pelo abandono das ideologias opressoras e no comprometimento revolucionário de transformá-la (FREIRE, 2019, p. 39-57).

Para tanto, se faz preciso abandonar a prática tradicional de educação estática, abstrata, domesticadora e compartimentada repercutida pela relação existente nas salas de aula, tendo em vista que esse método de simples apreensão e reprodução de conhecimento, ao qual Paulo Freire denominou de Educação Bancária,

impossibilita a dimensão crítica, autêntica e transformadora da educação, ao passo que aliena os estudantes e os tornam passivos no processo de aprendizagem, sem consciência, senso de mudança ou potencial transformador da ordem vigente (FREIRE, 2019, p. 79-91).

Afastando-se da pedagogia tradicional de mera memorização de conteúdo e que atua na manutenção do instituído é que outra modalidade de educação será consubstanciada na prática do ensino, asseverando a possibilidade dos estudantes em questionar “o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento” na perspectiva de que “estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever”, em outras palavras condiz no exercício de reflexão acerca dos fatos e da essência que os permeiam e no estímulo pela investigação e criatividade (FREIRE, 2002, p. 9-12).

Na busca pelo nivelamento entre teoria e prática é que se porá fim na domesticação existente no ensino, a qual se distancia da realidade social e utiliza do princípio da imparcialidade e neutralidade como fundamento de legitimação, encobertando a abstração do que se ensina para a continuidade da ordem vigente:

Se opera no campo das ciências sociais trata a sociedade, enquanto objeto de seu estudo, como se dela não participasse. Em sua decantada imparcialidade, se aproxima da realidade em estudo com “luvas” e “máscaras” para não contagiar nem contagiar-se (...) a educação como pura exposição de fatos, como transferência de valores abstratos, da herança de um saber casto, tudo isso são crenças que a consciência ingênua do “analfabeto” político sempre proclama (FREIRE, 2002, p. 106-107).

Se verifica a importância em sincronizar a teoria na prática no âmbito educacional quando se analisa os desdobramentos jurídicos ocorridos desde o período colonial até a modernidade, em que se verifica na retórica e no formalismo o encobrimento das contradições sociais por parte do saber elitista de base norte-eurocêntrica (LIXA; FAGUNDES, 2018, p. 245-248).

Dessa forma a mudança crítico-educacional se transforma em ferramenta de fomento às mudanças sociais, políticas e jurídicas ao escopo da alteridade, abandonando a herança de ensino estagnado, não fomentador de mudança enseja à condição de estudante passivo, acrítico e continuador da ordem instituída, sem consciência ou engajamento para transformação da realidade desigual e injusta existente na atualidade. Esse perfil de educação no âmbito do direito faz com que a formação dos novos profissionais seja estabelecida na manutenção dos padrões ensinados, os quais, nos termos históricos e críticos abordados, são distantes da

realidade social, mantendo a conjuntura de desigualdade, exclusão e subalternização no plano social e jurídica pela via da legitimação.

Por conseguinte, verifica-se na história do ensino do Direito e na crítica formulada a sua atualidade que, nas palavras de Freire a “educação é uma prática política”, onde se entrelaça os condicionamentos existentes na esfera cultural e social, (1997, p. 65-71).

Da referida assertiva se extrai que a própria manifestação de neutralidade é uma decisão articulada que diante do contexto social pode ser vista como um processo de indiferença que se utiliza da ciência como instrumento de continuação de privilégios. O comprometimento educacional deve ser acompanhado de seu corolário, ou seja, do afastamento da dita neutralidade, de modo a tornar o ensino um processo de humanização de duplo viés, tanto prático quanto teórico de rompimento com os padrões dominantes e das ideologias e saberes de alienação (FREIRE, 2002, p. 113-116).

Nesse sentido, o processo de conhecimento para além da reprodução de conteúdo, deve conter a análise crítica de sua razão de ser, a respeito do contexto em que é aplicado, ao que legitima ou se opõe e das ideologias que o permeia, quer dizer uma reflexão crítica de natureza política a respeito da totalidade dos elementos envolvidos na prática educativa. O que se busca é introduzir uma postura educativa que protagonize os estudantes no desenvolvimento de conhecimento para situarem os saberes de forma contextualizada com a prática no sentido de possibilitarem mudanças ao instituído, assim se poderia indicar que condiz na concepção de que os estudantes possuem “o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente” (FREIRE, 2005, p. 109-112).

A proposta emancipatória emergida por meio da educação significa então educar para o empoderamento, no sentido de compartilhar ao estudante a responsabilidade social e política de desenvolvimento democrático e de valorização do diálogo com o outro e das deliberações coletivas, possibilitando participação popular ativa, tornando fundamental a inserção dos estudantes no centro da problemática sociocultural, pois afastar os problemas pulsantes da sociedade do processo de formação não possui o intento de fortalecer os processos de democratização (FREIRE, 1999, p. 94-101).

O ensino que transcende a reprodução do conteúdo, mas que se faz ativo na formação crítica e não abandona as experiências concretas do próprio docente é que se forja diante do contexto histórico e social e, por conta disso, transmite no ensinar a postura do pensar autêntico e transformador (CAOVILLA, 2016, p. 188-194).

Cabe o destaque que a não abordagem ou, mais grave, a reprodução dos discursos neoliberais globalizantes apenas contribui na intensificação da segregação social e na supremacia do mercado em face dos direitos de diversas pessoas para a valorização da lucratividade. Por isso, o abandono e a superação dos elementos ideológicos na formação técnica-profissional dos estudantes é a inovação necessária na resistência ao poder atuante no fenecimento da maioria do povo, os concebidos minoritários. Trata-se, em verdade, de “reconhecer que a educação é ideológica” e se materializa tanto na ocultação dos fatos quanto na sua amenização ou defesa encoberta (FREIRE, 2011, p. 122-131).

Essa educação de essência popular é posta na medida em que se aborda a razão de ser dos conteúdos e se possibilita aos estudantes a compreensão contextualizada do que são diante da sociedade, ou seja, possibilitar sua própria localização enquanto sujeitos sociais históricos, políticos e culturais, no sentido de abordar o funcionamento real da sociedade, em contraponto às dicotomias encobertas pela classe dominante que busca justificá-las e legitimá-las (FREIRE, 2005, p. 132-136).

Afinal, o processo de libertação se inicia com a conscientização comprometida para possibilitar o engajamento e seguir com a prática da transformação, por isso que um ensino crítico que desmistifique os ideários de domesticação totalizante dimensiona uma nova concepção educacional, pois prescinde de uma postura comprometida de quem ensina de modo contextualizado ao momento histórico-social e de quem aprende na sua condição crítica e reflexiva de “denuncia a burocracia mediocrizante” e beneficiária da ordem instituída (FREIRE, 2002, p. 117-122).

O que se pretende abordar é que a educação comprometida na transformação social pela alteridade se consubstancia tanto em atitude política quanto em ação cultural, tendo em vista que rompe com as estruturas mistificadoras e ideológicas do conhecimento, sendo esta concebida como proposta de libertação, no entendimento que a educação conscientizadora representa o início do caminhar de emancipação dos novos sujeitos sociais que comporão a resistência da opressão.

Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo (FREIRE, 2019, p. 105).

O reconhecimento do outro e de toda a diversidade existente nos processos educativos trata de remontar desde o ensino os complexos conflitos existentes sem empreender as exclusões socioculturais historicamente percebida na dimensão educativa, recriando pedagogias com base nos princípios de valorização dos Direitos Humanos, de respeito aos grupos étnicos e sociais, de justiça, respeito, igualdade, e de compartilhamento de responsabilidade social que protagonize os estudantes enquanto atores ativos da sociedade (SANTOS, 2005, p. 46-49).

Importante ressaltar que qualquer ação educativa que se pretenda transformadora não pode estar desvinculada da materialização prática da postura inovadora, sob pena de ser constituída em simples retórica (coadunando a histórica educação jurídica, conforme abordado), mas deve vir acompanhada da hábitos e posturas de rompimento com a ordem excludente no sentido de não se tornar outro discurso ideológico dentre os diversos existentes na perspectiva tradicional da atualidade:

(...) um tempo de instabilidade discursiva, no qual conceitos tais como cultura, identidade, inclusão/exclusão, diversidade e diferença parecem ser facilmente intercambiáveis, sem custo nenhum para quem assume, se apodera e governa as representações de determinados grupos sociais (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 199).

Afinal, a educação precisa estar intimamente conectada à ética em seus processos, no sentido de promover na prática da formação social as mudanças necessárias para superar as contradições, o que resulta em sua modificação substancial e distanciamento da concepção de espaço de educação enquanto instrumental de produtividade e continuação da dominação social engendrada pelo capitalismo (SILVA, 2019, p. 157-159).

Não apenas o ensino foi historicamente alienante como a própria cultura, no sentido de que a criticidade contribui na superação dos padrões pedagógicos domesticadores como também no rompimento dos elementos culturais de alienantes, tendo em vista que “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena”, conjuntura

verificada nos diversos elementos contemporâneos que reproduzem a cultura dominante-liberal (ADORNO, 2002, p. 5-7).

O que se pretende indicar é que as formas de poder estão enraizadas na discriminação histórico-social que são propagadas por meio do ensino, o qual atua como instrumento de continuidade da expressão social de hierarquia e exclusão. No âmbito do Direito, essa conjuntura garante o não compartilhamento da responsabilidade de transformação social aos estudantes, fazendo com que aprendam no ensino retórico-formalista o necessário à reprodução da ordem instituída, sem o compartilhar da reflexão crítica nos processos pedagógicos ou a transmissão de um ensino contextualizado à realidade social, sem as mitificações ideológicas.

Esses padrões pedagógicos tradicionais que se coadunam na manifestação majoritária da cultura dominante são importantes na medida em que possibilitam o questionar do próprio método ou postura em que se integra o outro, já que a mera inserção em qualquer dos âmbitos pode vir a indicar uma superioridade e manutenção da subalternização (SKLIAR, 2003, p. 105).

A espacialidade colonial é, diante de tudo um aparato de poder que se articula e se sustenta a partir de um duplo mecanismo diferenciador: por um lado, a ilusão de reconhecer as diferenças do outro e de fazê-lo em sua aparência mais externa, na mímica de um diferencialismo racial, linguístico, histórico, sexual, cultural etc.; por outro lado, e ao mesmo tempo, o de repudiar essas mesmas diferenças, dissimulá-las, mascará-las, desativá-las até convertê-las em puro exotismo, em pura alteridade de fora. Em síntese: trata-se de reconhecer a diversidade como dado descritivo e transformá-la, em seguida, em um longo e penoso processo de alterização, em sua vitimização e em sua culpabilidade.

O que se busca é a construção e legitimação das identidades sociais, avançando e superando a histórica imposição do Estado Moderno de criação ficcional de uma comunidade nacional, em que procedeu pela sua seletividade e “antes de mais nada no poder de exclusão. Sua *raison d'être* era traçar, impor, e policiar a fronteira entre ‘nós’ e ‘eles’”, exaurindo a concepção de pertencimento. Nesse sentido, busca-se romper os padrões de exclusão engendrados na história pelo Estado, o qual atuou pelo monopólio jurídico na supremacia perante a justiça consuetudinária desde sua concepção (BAUMAN, 2005, p. 26-29).

Assim, a construção de uma nova concepção de educação de essência crítica, descolonial e intercultural é uma proposta de engajamento e compartilhamento

de responsabilidade social relacionada à necessária emancipação dos padrões históricos de dominação e exploração. A educação libertadora, enquanto projeto social, cultural e político, pauta-se, sobretudo, na alteridade e na substancial valorização do outro no sentido de promover verdadeira inclusão e pertencimento aos diversos sujeitos sociais subalternizados pela ordem de poder opressora que, conforme abordado no trabalho, foi gestada a partir da interação do Estado com os grupos de poder existentes.

## 5 CONCLUSÃO

A partir do primeiro capítulo, buscou-se apresentar a teorização basilar da presente pesquisa, no sentido de abordar a teoria crítica e sua contribuição de rompimento com as ideologias mistificadoras no âmbito do Direito, como também a perspectiva descolonial e sua abordagem de superação com as dominações históricas enraizadas sob monoculturas do poder, assim como se desenvolveu uma abordagem crítica acerca dos Direitos Humanos, no sentido de conceber a educação social conscientizadora como uma espécie do instituto, pelo seu caráter inclusivo e de promoção de dignidade e alteridade.

Essa teorização mostra-se importante no sentido de elucidar as construções intelectuais de busca pela superação da racionalidade neoliberal hegemônica e excludente e sua ideologia universalista de legitimação das desigualdades sociais históricas, tendo em vista que a abstração do Direito repercutida por sua abordagem isolada e positivista o torna distante da realidade social, motivo pela qual a análise social não pode estar desvinculada com o jurídico, sob pena de torna-lo vago e estagnado.

O Direito para além de sua tecnicidade deve estar interligado com o compromisso social de promover igualdade entre os sujeitos sociais, de modo a ser dinâmico e participativo em sua estrutura para a efetivação dos direitos das pessoas, no sentido de não ser um instrumento de manutenção das estruturas desiguais de poder que atuam pela seletividade e exclusão social.

Na sequência, assumindo as teorias apresentadas como objetos de validação, problematizou-se a cultura jurídica do Brasil e o ensino do Direito que a acompanhou durante a história de nosso país para, em seguida, desenvolver uma crítica ao atual ensino do Direito, visto que sua essência retórica, positivista, burocrático-formalista, ideológica e descontextualizada com a prática social fazem com que seu ensino seja consubstanciado em instrumento de manutenção da ordem de poder estabelecida, a qual é dominadora, exploratória, alienante, excludente e legitimada pelo Direito instituído.

Na referida problematização, foi objeto inicial de análise a cultura jurídica do Brasil, demonstrando-se de forma sucinta a implantação das ideias e pensamentos que remontaram o Direito em nosso país desde o período colonial, perpassando pelo Império até a República, asseverando que o Direito desde a historicidade foi articulado

pelo próprio Estado e pelos grupos de poder, seja a aristocracia, burguesia urbana ou elite a depender do período.

Diante do abandono epistêmico de que o Direito é neutro e imparcial, mas, pelo contrário, foi historicamente utilizado como ferramenta política para benefício dos opressores e detentores do poder, foi examinado a construção do ensino jurídico no Brasil, o qual acompanhou as transformações do próprio Direito ao longo da história, evidenciando que a cultura de seu ensino esteve acompanhada da retórica vazia, importação de pensamentos e princípios formulados no estrangeiro e a não abordagem da realidade social concreta, fazendo com que as faculdades de Direito servissem para a continuidade da ordem vigente, suprimindo as necessidades estatais até perder seu protagonismo nos espaços de formação intelectual.

Diante disso, foi possível desenvolver no suporte das teorias protagonizadas pelo Sul Global uma crítica ao atual ensino jurídico, herança de suas históricas utilizações como mero instrumento de legitimação do instituído, influenciado para cultura pedante do enciclopedismo, iluminismo e abandono ou desinteresse dos estudantes em se constituírem como atores sociais de transformação e emancipação, ou seja, o resultado verificado no tempo hodierno é a formação de novos profissionais sem o engajamento pela conquista e efetividade de direitos aos indivíduos e coletividades.

No último capítulo foi apresentado uma proposta de superação da realidade alienante, sendo necessário reformular as bases do ensino no Brasil, não apenas com mudanças de ordem formal, como a alteração curricular, por exemplo, mas uma transformação desde sua concepção, no sentido de localizar a função e utilização da educação no contexto hodierno de segregação social e naturalização das estruturas sociais desiguais.

Ou seja, trata-se de abordar o ensino do Direito como fonte de formação de profissionais conscientes e críticos acerca do contexto concreto de aplicação do Direito e das profundas mazelas que emergem do social, cultural e político. Isso para que o ensino não se torne mera apreensão de conteúdo sem o acompanhamento crítico e reflexivo e o compartilhamento da responsabilidade social para atuação ativa no processo de libertação e emancipação das ideologias e estruturas de dominação.

Assim, foi apresentado elementos para a construção de um novo tipo educacional em que seja incentivada a reflexão, o questionamento e a criatividade de pensar medidas de transformação da realidade social, no sentido de não restringir o

ensino à reprodução do conhecimento estático e abstrato, mas possibilitar uma formação que instigue o pensamento autêntico, libertador, emancipatório e contextualizado com a conjuntura social brasileira.

Em verdade, abordou-se que a educação social conscientizadora representa uma política cultural e social na medida em que se compromete com a denúncia das explorações e opressões sociais aparentemente naturalizadas pelas ideologias modernas que as encobrem e, de forma concomitante, as legitimam e conservam.

Por isso, o desenvolvimento de um ensino adequado a realidade brasileira e que contemple a experiência social, utilizando-a em substituição à totalidade neoliberal e excludente de conhecimento, deve contar com a criticidade para não recair em modelos ideológicos de neutralidade e abstração, assim como a descolonialidade para que possa assumir o compromisso de romper com os padrões históricos de dominação, inclusive do próprio conhecimento, de modo a pensar para e também a partir do Sul e, por fim, da interculturalidade, para que o ensino se torne um espaço plural de conhecimento, atento a diversidade étnica, cultural e social existente.

A nova postura pedagógica comporta a legitimação do Outro e sua inclusão nos processos educacionais, não apenas deixando de subalternizá-lo nos espaços de ensino como também prosseguindo pela sua participação efetiva e contribuição na luta por um conhecimento autêntico, brasileiro e fomentador de alteridade no plano social.

Nesse sentido, a respeito do objetivo da pesquisa acerca de verificar a possibilidade de construção de uma perspectiva descolonial no âmbito do ensino jurídico que aborde a realidade concreta, assim como seus influxos, na atuação pedagógica dos agentes jurídicos que buscam formar novos atores sociais comprometidos contra uma formação dogmática, formalista e dominadora do ensino do Direito no Brasil, constata-se que a mudança do processo educacional de proporcionar aos estudantes a capacidade reflexiva e a possibilitar a conscientização é uma medida necessária e urgente na formação dos profissionais que atuarão, enquanto integrantes ativos da sociedade, na luta pela dignidade efetiva, inclusão, valorização do Outro e emancipação dos diversos sujeitos sociais, no intuito de tornar a cidadania e a democracia realidades concretas e não meramente formais ou ideologias abstratas.

Conclui-se que uma transformação do processo pedagógico no âmbito do Direito é medida fundamental na luta pela efetividade de direitos a todos, possibilitando através de uma educação social conscientizadora o comprometimento dos atores jurídicos na mudança de concepção do próprio Direito, modificando-o ao ponto de torna-lo inclusivo, verdadeiramente promovedor de justiça e atento à realidade social concreta, superando os condicionantes históricos e as exclusões legitimadas desde o período colonial brasileiro. Para tanto, o ensino do Direito não deve continuar estagnado, isolado de outras abordagens, compartimentado e classista, mas precisa ser transformado para compor a luta pela alteridade.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **A Crise da Advocacia no Brasil**: diagnóstico e perspectivas. 3 ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1991.

ALVAREZ, Marcos César. A formação da modernidade penal no Brasil: Bacharéis, juristas e a criminologia. In: FONSECA, Ricardo Marcelo; SEELAENDER, Airton Cerqueira Leite (Org.). **História do direito em perspectiva**: do Antigo Regime à Modernidade. Curitiba: Juruá, 2012. p. 287-304.

ANDRADE, Lédio Rosa de. **O que é o direito alternativo?** 2 ed. Florianópolis: Habitus, 2001.

AMBROSINI, Diego Rafael; FERREIRA, Gabriela Nunes. Os juristas e o debate sobre “país legal” e “país real” na República Velha. In: MOTA, Carlos Guilherme; FERREIRA, Gabriela Nunes (Coord.). **Os juristas na formação do Estado-Nação brasileiro. 1850-1930**. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 271-280.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago.2013.  
Disponível em: <<https://www.periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>>  
Acesso em: 01 de abril de 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERCOVICI, Gilberto. O poder constituinte do povo no Brasil: um roteiro de pesquisa sobre a crise constituinte. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, n. 88, 2013, p. 305-325. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/pdf/ln/n88/a10n88.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2021.

BERCOVICI, Gilberto. Teoria do Estado e teoria da Constituição na periferia do capitalismo: breves indagações críticas. In: AVELÃS NUNES, Antônio José; COUTINHO, Jacinto Nelson de (Org.). **Diálogos Constitucionais**: Brasil/Portugal. Rio de Janeiro: Renovar, 2004, p. 263-290.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>> Acesso em: 5 abr. 2021.

BERNER, V. B.; LOPES, R. DIREITOS HUMANOS: O embate entre Teoria Tradicional e Teoria Crítica. Filosofia do direito III. 1 ed. Florianópolis: **CONPEDI**, v. 3, p. 128-144, 2014. Disponível em:  
<[publicadireito.com.br/artigos/?cod=0a743fa0de869f27](http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=0a743fa0de869f27)>  
Acesso em: 07 mai. 2021.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. **Contribuições teóricas latino-americanas para a universalização dos direitos humanos**. Revista Jurídica da Presidência da República, Brasília. v. 13, n. 99, p. 11-31, fev. /Mai, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 07 mai. 2021.

CABO MARTÍN, Carlos de. **Pensamiento crítico, constitucionalismo crítico**. Madrid: Trotta, 2014.

CABRAL, Guilherme Perez. História da educação e do direito à educação no Brasil. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **História do Direito Brasileiro**: Leituras da Ordem Jurídica Nacional. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2017, p. 203-218.

CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. **Descolonizar o Direito na América Latina**: o modelo do pluralismo e a cultura do bem-viver. Chapecó: Argos, 2016.

CARBALLIDO, Manuel Gándara. **Los Derechos Humanos en el siglo XXI**: una mirada desde el pensamiento Crítico. Buenos aires: CLACSO, 2019.

CARVALHO, Laura. **Valsa Brasileira**: Do boom ao caos econômico. São Paulo: Todavía, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, p. 87-95, 2005. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9\\_CastroGomez.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf)> Acesso em: 30 abr. 2021.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 12 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

COMPARATO, Fábio Konder. O persistente desrespeito aos direitos humanos no Brasil: razões históricas e propostas de solução. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **História do Direito Brasileiro**: Leituras da Ordem Jurídica Nacional. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2017, p. 469-492.

DEMIER, Felipe. **Depois do golpe**: a dialética da democracia blindada no Brasil. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

DUSCHATZKY, Silva; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

- DUSSEL, Enrique. **1492: O Encobrimento do Outro. A origem do “mito da Modernidade”**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.
- DUSSEL, Enrique. **Paulo de Tarso na filosofia política atual e outros ensaios**. São Paulo: Paulus, 2016.
- FAORO, Raymundo. **A República inacabada**. São Paulo: Globo, 2007.
- FLORES, Joaquin Herrera. **A (re) invenção dos Direitos Humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- GALLARDO, Hélio. **Teoría Crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2014.
- GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. Direitos Humanos na América Latina: Transições Inconclusas e a Herança das Novas Gerações. In: RÚBIO, David Sánchez; FLORES, Joaquín Herrera; DE CARVALHO, Salo (Org.). **Direitos humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1471/Direitos%20humanos%20e%20globaliza%C3%A7%C3%A3o%20fundamentos%20e%20possibilidades%20desde%20a%20teoria%20cr%C3%ADtica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 07 mai. 2021.
- JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?** Rio de Janeiro: Letra Capital/IDES, 1999.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 7-24. Disponível

em:

<[http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1199.dir/4\\_Lander.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1199.dir/4_Lander.pdf)> Acesso em: 19 nov. 2020.

LIXA, Ivone F. M. FAGUNDES, Lucas Machado. **Cultura jurídica latino-americana: entre o pluralismo e o monismo na condição da colonialidade**. 1 ed. Curitiba: Multideia. 2018.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Iluminismo e jusnaturalismo no ideário dos juristas da primeira metade do século XIX. In: JANCSÓ, István (Org.). **Brasil: formação do Estado e da Nação**. São Paulo/Ijuí-RS: Hucitec/UnijuiFapesc. 2003, p. 195-218.

LOSURDO, Domenico. **Democracia ou bonapartismo: triunfo e decadência do sufrágio universal**. São Paulo: UNESP, 2004.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado: sobre a reforma do ensino jurídico**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da Unb, 1980.

RIVERA LUGO, Carlos. **¡Ni una vida más al Derecho! Reflexiones sobre la crisis actual de la forma-jurídica**. Aguascalientes/San Luis Potosi: CENEJUS, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 396-443.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Da colonialidade dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena. **O pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 87-110.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e golpe**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENEZES, Matheus Bicca; WOLKMER, Antonio Carlos. Crítica à concepção hegemônica de Direitos Humanos: Proposta para uma construção descolonial. In: **XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Sociologia do Direito (ABraSD)**. Tema: Sociologia Jurídica hoje: cidades inteligentes, crise sanitária e desigualdade social. 2020, p. 752-761. Anais... Porto Alegre. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1GN-Crd5DYRh8dS3PomA40W9Cwli8bNjO/view?usp=sharing>> Acesso em: 20 abr. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MIGUEL, Luis Felipe. **Dominação e Resistência: desafios para uma política emancipatória**. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. **O Colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016**. 1 ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo/Expressão Popular, 2019.

NUNES, César Augusto Ribeiro. **Educação em Direitos Humanos no Brasil: os fundamentos jus-filosóficos dominantes e as práticas jurídico-pedagógicas humanizadoras**. Tese de Doutorado em Direito. Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Estácio de Sá – UNESA/RJ, Rio de Janeiro, 2021. Defesa realizada em 06.05.2021.

PISARELLO, Gerardo. **Un largo Termidor: historia y crítica del Constitucionalismo antidemocrático**. Quito: Corte Constitucional para el Período de Transición, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Cursos de Direito no Brasil: diretrizes curriculares e projeto pedagógico**. 2 ed. Florianópolis: Habitus, 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; LAPA, Fernanda Brandão. Educação em Direitos Humanos: marcos legais e (in) efetividade. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona (Org.). **Conjecturas e proposições críticas sobre a educação e o ensino jurídico no Brasil**. Maringá: IDDM, 2018, p. 164-161. Disponível em: [http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E\\_BOOK\\_Conjecturas\\_Proposicoes\\_Educacao\\_Ensino\\_Juridico\\_Brasil\\_24.pdf](http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Conjecturas_Proposicoes_Educacao_Ensino_Juridico_Brasil_24.pdf) Acesso em: 08 jun. 2021.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena. Prefácio. **O pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 9-11.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Maria Sirley dos. **Pedagogia da diversidade**. São Paulo: Memnon, 2005.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. **São Paulo: Companhia das Letras**, 1993.
- SILVA, Alex Sander da. **Educação e experiência estética**: desencantamento do conceito educativo. Chapecó: Argos; Criciúma: Ediunesc, 2019.
- SILVA, Mozart Linhares da. **O império dos bacharéis**: o pensamento jurídico e a organização do Estado-nação no Brasil. Curitiba: Juruá, 2003.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- VARGAS, João Pedro Lima de Guimarães. Educação em Direitos Humanos. In: WOLKMER, Antonio Carlos; CORRÊAS, Oscar (Org.) **Crítica Jurídica na América Latina**. Aguascalientes: CENEJUS, 2013, p. 404-425.
- VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro García. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. 1 ed. Buenos Aires: Del Signo, 2006.
- WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.
- WOLKMER, Antonio Carlos. Cenários da cultura jurídica moderna na América Latina. In: FONSECA, Ricardo Marcelo; SEELAENDER, Airton Cerqueira Leite (Org.) **História do Direito em perspectiva**: do Antigo Regime à Modernidade. Curitiba: Juruá, 2012, p. 203-214.
- WOLKMER, Antonio Carlos. FAGUNDES, Lucas Machado. Tendências contemporâneas do constitucionalismo latino-americano: Estado plurinacional e pluralismo jurídico. **Revista Pensar**. Vol. 16, n.2, p. 371-408, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/2158>> Acesso em: 10 nov. 2020.
- WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.
- WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015b.
- WOLKMER, Antonio Carlos. Introdução aos Fundamentos de uma Teoria Geral dos “Novos” Direitos. In: WOLKMER, Antonio Carlos; LEITE, José Rubens Morato (Org.).

**Os “Novos” direitos no Brasil:** natureza e perspectivas – uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo Jurídico:** fundamentos de uma nova cultura do direito. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2015a.

WOLKMER, Antonio Carlos. Reinvenção dos Direitos Humanos: um aporte descolonial desde o Sul. In: RABINOVITCH-BERKMAN, Ricardo (Editor). (Org.). **Los Derechos Humanos desde la Historia. Inmersiones Libres.** Chile: EH Editorial Hamurabi, 2019, p. 287-298.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Síntese de uma história das idéias jurídicas:** da antiguidade à modernidade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.