

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO EM DIREITO

MATHEUS BICCA MENEZES

CRISE DO ENSINO JURÍDICO E AS MUDANÇAS CURRICULARES NA
ESTRUTURA PEDAGÓGICA DO DIREITO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
TEORIA DESCOLONIAL

CRICIÚMA
2024

MATHEUS BICCA MENEZES

**CRISE DO ENSINO JURÍDICO E AS MUDANÇAS CURRICULARES NA
ESTRUTURA PEDAGÓGICA DO DIREITO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
TEORIA DESCOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado) da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

Orientador: Dr. Antônio Carlos Wolkmer

Coorientadora: Dra. Maria Aparecida Lucca Caovilla

CRICIÚMA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M543c Menezes, Matheus Bicca.

Crise do ensino jurídico e as mudanças curriculares na estrutura pedagógica do direito : uma análise a partir da teoria descolonial / Matheus Bicca Menezes. - 2024.

223 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Direito, Criciúma, 2024.

Orientação: Antônio Carlos Wolkmer.

Coorientação: Maria Aparecida Lucca Caovilla.

1. Direito - Estudo e ensino. 2. Escolas de direito - Brasil - Currículos. 3. Teoria crítica. 4. Epistemologia jurídica. 5. Pensamento descolonial. I. Título.

CDD 23. ed. 340.07

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

MATHEUS BICCA MENEZES

**CRISE DO ENSINO JURÍDICO E AS MUDANÇAS CURRICULARES NA
ESTRUTURA PEDAGÓGICA DO DIREITO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
TEORIA DESCOLONIAL**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 29 de fevereiro de 2024.



Prof. Dr. Antônio Carlos Wolkmer
(Presidente e Orientador –
PPGD/UNESC)



Profa. Dra. Maria Aparecida Lucca Caovilla
(Coorientadora – Ouvidora-Geral Externa
da Defensoria Pública de Santa Catarina)



Profa. Dra. Daniela Mesquita
Leutchuk de Cademartori
(Membro externo - PPGD/UNILASALLE)



Profa. Dra. Debora Ferrazzo
(Membro – PPGD/UNESC)

Prof. Dr. Mauricio da Cunha Savino Filó
(Membro Suplente – PPGD/UNESC)



Matheus Bicca Menezes
(Mestrando)



Prof. Dr. Reginaldo de Souza Vieira
Coordenador PPGD

A todos que acreditam no potencial transformador da educação e percebem em seu exercício conscientizador a oportunidade de construir um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

O caminho da educação é aquele indicado desde a infância, no repercutido argumento de que é a forma de melhorar as condições de vida, superar as dificuldades e buscar um futuro com melhores oportunidades. Ao mesmo tempo que esse discurso revela uma corrida coletiva e concorrencial em que alguns preferem não iniciar e outros não possuem as condições para o fazer, há uma parcela daqueles que decidem seguir o caminho da educação, indivíduos que expressam histórias e contextos naturalmente distintos entre si...

Para além dos sujeitos que trilham o caminho da educação com privilégios mais acentuados, é nítida a condição de esforço contínuo, de abdicação severa e de alimentação profunda da esperança daqueles que a dedicação nem sempre se constitui como suficiente para alcançar os sonhos. É preciso superar a condição romantizada existente no caminho educacional, pelo fato histórico de ser ele seletivo, difícil e excludente, além de, muitas vezes, desencorajador. Não é fácil. Dependendo do contexto sociocultural, pode ser considerado impossível, mesmo (talvez) não sendo.

Ainda assim, a educação é um caminho. A todos que conseguem e decidem trilhá-lo, alcançam no trajeto a possibilidade de construir algo único, inalienável, insubstituível e que tanto pode ser mágico quanto também assustador. Trata-se do conhecimento. Infinitamente mágico por transformar a forma de ver o mundo e completamente assustador pelo mesmo motivo, já que permite a identificação de elementos não casuais a respeito da desigualdade e da opressão.

Por conta disso, acredito que a primeira ressalva necessária que devo manifestar é sobre o tom de minha escrita ao longo da pesquisa. Caso aparente, em algum momento, se tratar de uma generalização, peço desculpas, pois a crítica a respeito da crise do ensino jurídico se refere ao sistema educacional largamente reproduzido, não que exceções práticas ou institucionais inexistam. Se em outros momentos a escrita aparentou agressiva ou com certa tonalidade de esgotamento, então não há muito o que ressaltar. O tempo foi profundamente escasso, assim como a energia, o que contribuiu para o sentimento transparecer um pouco além do pretendido.

Agradeço a todos os articuladores de políticas públicas de incentivo ao estudo e de permanência à condição de estudante, ainda que reformistas e não revolucionárias, são as ações que permitem certas democratizações da educação. No meu caso, mesmo trabalhando muito e, em considerável período de tempo do mestrado, em cargas horárias exponencialmente superiores ao legalizado, não seria possível conseguir cursar sem o apoio da bolsa PROSUC/CAPES, na modalidade de taxista.

Também agradeço a cada profissional que dedicou seu tempo para contribuir com a pesquisa, é o caso dos professores Alex Sander da Silva e Carlos Renato Carola, também das professoras Morgana Bada Caldas e Janine Moreira, vinculados ao PPGE/UNESC, obrigado por serem receptivos, atenciosos e pessoas solícitas, assim como pesquisadores críticos e pesquisadoras comprometidas com uma educação transformadora, suas obras e indicações bibliográficas foram excelentes. Meu agradecimento também às meninas da biblioteca, sempre atenciosas, prestativas e simpáticas, qualidades que jamais poderão deixar de serem valorizadas.

Muito obrigado, Ádria Hevilyn Barrozo Machado, por contribuir de inúmeras formas para o desenvolvimento da dissertação e também pelos incentivos emocionais e práticos, mesmo que recentemente você tenha confessado que no íntimo pensava ser impossível eu cumprir um prazo tão apertado (risos). A Ádria foi responsável por selecionar as siglas que digitei para a criação da lista de abreviaturas, também conferiu as referências, ouviu minhas leituras de parágrafos para opinar sobre a compreensão da escrita e nos comuns momentos de imersão chegou a me visitar para exercer seus talentos nutricionais e culinários para que eu não precisasse suspender a escrita. Agradeço à Keity Borges por sua disponibilidade em conferir minhas referências e por me surpreender com sua gentileza, parceria e contribuição nesses últimos momentos de solitude, graças à Keity que a obra de Adorno não permaneceu referenciada na pressa como “Adoro”, seria uma lastima (risos). Minha gratidão também à Jeniffer Domiciano Cardoso Jeremias, minha amiga de muitos anos, sempre atenciosa, preocupada e acolhedora, com quem me sinto à vontade para ser eu mesmo e sei que nos momentos em que eu estiver errado serei repreendido para minha melhoria, com doçura e carinho. Também agradeço a cada amizade construída e reforçada no período do mestrado, pois tornaram os

momentos mais divertidos, os aprendizados mais completos e os desesperos mais coletivos. É o caso, por exemplo, da Maria Laura, que reforcei os laços, e da Elcemera Zielinski, que pude conhecer e passar a contar em minha vida, entre tantas outras pessoas. Como a amizade pode nos renovar, reerguer e nos incentivar a sermos melhores, gratidão pela parceria de vocês, de coração. Não há riqueza no mundo que seja tão valiosa como a verdadeira amizade.

Agradeço ao meu orientador, Antônio Carlos Wolkmer, pela parceria de anos e por suas contribuições teóricas críticas em minha formação, mesmo sendo um referencial internacional consegue conservar sua humildade e incentivar os novos estudos e posturas em prol da defesa dos direitos humanos. Também agradeço a minha coorientadora, Maria Aparecida Lucca Caovilla, muito atenciosa e receptiva, sendo uma importante expressão social para a construção de um mundo melhor, reflexo de seu trabalho está em sua atuação na DPE. Igualmente, meu especial agradecimento à Debora Ferrazzo, mais que integrante da banca, é também uma profissional e pessoa que admiro, sempre sorrindo, cativando e incentivando o melhor em todos, assim como em mim. Iniciei na pesquisa graças ao seu apoio, muito obrigado. Agradeço ao aceite da professora Daniela Mesquita Leutchuk de Cademartori em participar da banca e contribuir para a eternização desse momento em minha vida. Por fim, seria impossível não agradecer ao professor Mauricio da Cunha Savino Filó, membro suplente da banca, por todas as conversas e ensinamentos, seu carisma, calma e transparência contribuem para a esperança no mundo, pois demonstra que ainda há pessoas boas nessa sociedade, a qual, por vezes, parece ser uma “sociedade do caos”.

Minha gratidão à Denise Moraes Bicca, minha dinda, corretora e também revisora particular. Várias vezes enviei trechos perguntando sua opinião, realmente foram várias vezes, ao ponto de me envergonhar, mas sempre me retornou rapidamente e dedicadamente, muito obrigado! Agradeço também à Daisy Moraes Bicca, minha mãezinha, por todas as risadas que me proporcionou, mesmo quando o esgotamento me fazia esquecer que a vida vai muito além de um momento, obrigado por me lembrar o que realmente é importante. Também agradeço à Suzana Lima Moraes, minha maior referência de resistência, de garra e de resiliência, me xingou bastante quando eu disse não saber mais se estava no caminho certo, nunca me deixando desistir. Desde

pequeno, sempre foi a “Vó Su” a mais preocupada com tudo e com todos, se não bastasse seus ensinamentos, também a sua história é uma enorme lição de vida. Não tenho palavras para agradecer vocês, como sou grato pela nossa família, só vocês aguentam todas as minhas palhaçadas e filosofias a tanto tempo – não sei se vocês teriam escolha também (risos).

Agradeço também ao meu Pai, por tanto suporte, carinho e incentivo. Muitas vezes foi graças ao seu apoio que me mantive em busca do que acredito e mesmo quando desviei não fui julgado, pelo contrário, me abraçou com seu amor. Pai, é por você que eu acredito em uma sociedade melhor, mais justa, mais respeitosa, mais inclusiva e mais solidária. Obrigado, Deus! Meu Pai e amigo.

Meus agradecimentos a todos que contribuíram e acreditaram em mim. Minha gratidão a todos que se dedicam para a construção de uma cultura de respeito e que não permitem que a frieza de nosso tempo impeça a solidariedade tão necessária nesse mundo desigual.

Retratos da modernidade

Povo brasileiro.

Um vasto poder de escolha,
de poucas opções estabelecidas.

Assim, a liberdade é restringida,
encoberta pela máscara da democracia.

Quais escolhas se pode fazer,
se o direito de pensar
é limitado ao ato de concordar?!

De fato, é uma nação guerreira
que muito trabalha pela sobrevivência.
Todo mês, merecia um troféu capitalista.
O trabalhador que com o suor do seu dia,
enche o bolso do empresário que o chefia,

mas com o pouco que recebe,
garante a comida e o sustento dos filhos.
A sociedade permanece em funcionamento...
Empresários, políticos e grupos que exercem o poder,
pela vida de outros aproveitam o seu lazer.

Assim, segue o povo brasileiro,
carente de uma educação que o faça ver
Tudo aquilo que pode e que também é capaz
de saber, fazer e de ser.

Matheus Bicca Menezes

RESUMO

Diante da colonialidade e de seus influxos ideológicos e estruturais para a manutenção das relações de poder, a educação assume uma instrumentalidade central na formação de indivíduos, propagando valores, condicionando epistemologias e inculcando cosmovisões que favorecem a manutenção da lógica moderna e neoliberal. O ensino jurídico representa uma função primordial nesse cenário brasileiro e latino-americano, visto que sua utilização histórica serviu para legitimar pressupostos que possibilitassem a continuidade de um modelo de Direito positivista, reducionista e abstrato, afastando-se das demandas socioculturais e das necessidades individuais e coletivas, de modo a legitimar estruturas de violência, opressão, dominação e exploração por parte das classes dominantes que exercem estruturas de poder. Nesse sentido, o problema da pesquisa consiste em verificar em que medida se identifica a descolonialidade educacional nos cursos de Direito a partir das diretrizes curriculares em vigência, provenientes da Resolução n.º 5/2018 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES). O objetivo geral assume a pretensão de identificar os elementos de enfrentamento das dicotomias ideológicas e das históricas insuficiências ou instrumentalidades do **ensino jurídico** nas diretrizes curriculares em vigência, razão pela qual utiliza-se como meio a análise da Resolução n.º 5/2018 CNE/CES. Os objetivos específicos são constituídos pela compreensão dos parâmetros epistemológicos e educacionais do ensino jurídico tradicional no Brasil; a investigação das mudanças e continuidades estruturais e funcionais da Resolução n.º 5/2018 CNE/CES para o ensino jurídico; e a abordagem do potencial social de transformação do movimento descolonial para o âmbito pedagógico-educacional do Direito. Quanto à metodologia, o método de abordagem escolhido foi o dedutivo, a partir do método de procedimento monográfico e da técnica de pesquisa documental e de revisão bibliográfica, levando-se em conta, principalmente, as normas e pareceres educacionais dos cursos jurídicos, como a Resolução n.º 5/2018 CNE/CES e a Portaria n.º 1.886/94 MEC, além de artigos científicos e livros sobre teoria crítica do Direito, educação, ensino jurídico, colonialidade e descolonização, que são as categorias teóricas abordadas. A relevância social da pesquisa consiste em contribuir para a renovação do debate a respeito da crise do ensino jurídico tradicional, monocultural e bancário, fortalecendo as bases teóricas para a construção de uma educação transformadora, conscientizadora e libertadora, superando a instrumentalidade legitimadora das condições de violência, necessária para a valorização das necessidades sociais, para o respeito e abertura de espaços dialógicos e participativos das identidades individuais e coletivas invisibilizadas historicamente, circunstância que indica a construção de uma sociedade equitativa, segura e agradável a todos os seres. A partir desse giro epistêmico, a intenção é fomentar o anseio e proporcionar elementos teóricos que contribuam para a reformulação das bases de formação do pensamento jurídico e dos padrões cientificistas, tendo em conta a emergência de vozes, culturas e histórias excluídas e silenciadas pelos monismos exacerbados e mantidos pela modernidade, na esperança de concretizar os ideários democráticos, garantir um modelo efetivo de cidadania e concretizar os direitos humanos em uma perspectiva verdadeiramente substancial.

Palavras-chave: Colonialidade; descolonialidade educacional; descolonização; epistemologias; teoria crítica do Direito.

RESUMEN

Frente a la colonialidad y sus influencias ideológicas y estructurales para el mantenimiento de las relaciones de poder, la educación asume una instrumentalidad central en la formación de los individuos, propagando valores, condicionando epistemologías e inculcando visiones del mundo que favorecen el mantenimiento de la lógica moderna y neoliberal. La educación jurídica representa una función primordial en este escenario brasileño y latinoamericano, ya que su uso histórico sirvió para legitimar supuestos que permitieron la continuidad de un modelo de Derecho positivista, reduccionista y abstracto, alejándose de demandas socioculturales y necesidades individuales y colectivas, para legitimar estructuras de violencia, opresión, dominación y explotación por parte de las clases dominantes que ejercen estructuras de poder. En este sentido, el problema de investigación consiste en verificar en qué medida se identifica la descolonialidad educativa en las carreras de Derecho a partir de los lineamientos curriculares vigentes, originados en la Resolución nº 5/2018 de la Cámara de Educación Superior del Consejo Nacional de Educación (CNE/CES). El objetivo general asume la intención de identificar los elementos para enfrentar las dicotomías ideológicas y las insuficiencias o instrumentalidades históricas de la educación jurídica en los lineamientos curriculares actuales, por lo que el análisis de la Resolución nº 5/2018 CNE/CES. Los objetivos específicos están constituidos por la comprensión de los parámetros epistemológicos y educativos de la educación jurídica tradicional en Brasil; la investigación de los cambios y continuidades estructurales y funcionales de la Resolución nº 5/2018 CNE/CES para la educación jurídica; y el abordaje del potencial de transformación social del movimiento decolonial para el ámbito pedagógico-educativo del Derecho. En cuanto a la metodología, el método de enfoque elegido fue el deductivo, basado en el método del procedimiento monográfico y la técnica de la investigación documental y revisión bibliográfica, teniendo en cuenta, principalmente, las normas y dictámenes docentes de las carreras jurídicas, como la Resolución nº 5/2018 CNE/CES y Ordenanza nº 1.886/94 MEC, además de artículos científicos y libros sobre teoría crítica del Derecho, educación, enseñanza jurídica, colonialidad y descolonización, que son las categorías teóricas abordadas. La relevancia social de la investigación consiste en contribuir a la renovación del debate sobre la crisis de la educación jurídica tradicional, monocultural y bancaria, fortaleciendo las bases teóricas para la construcción de una educación transformadora, sensibilizadora y liberadora, superando la instrumentalidad que legitima condiciones de violencia, necesarias para la valoración de las necesidades sociales, para el respeto y apertura de espacios dialógicos y participativos de identidades individuales y colectivas que históricamente han sido invisibilizadas, circunstancia que indica la construcción de una sociedad equitativa, segura y placentera para todos los seres. Desde este giro epistémico, se pretende fomentar el deseo y brindar elementos teóricos que contribuyan a la reformulación de las bases para la formación del pensamiento jurídico y de los estándares científicos, teniendo en cuenta el surgimiento de voces, culturas e historias excluidas y silenciadas por una exacerbación monismos y mantenidos por la modernidad, con la esperanza de realizar ideas democráticas, garantizar un modelo efectivo de ciudadanía y realizar los derechos humanos en una perspectiva verdaderamente sustancial.

Palabras clave: Colonialidade; decolonialidade educacional; descolonização; epistemologias; teoria crítica do Direito.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre a Resolução n.º 9/2004 CNE/CES e a Resolução n.º 5/2018 CNE/CES	79
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Aprendizagem Baseada em Equipes
ABEDi	Associação Brasileira de Ensino do Direito
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ACD	Análise Crítica do Discurso
ART.	Artigo
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CEAAL	Conselho de Educação de Adultos da América Latina e do Caribe
CEED	Comissão de Especialistas de Ensino de Direito
CEJ	Comissão de Ensino Jurídico
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CLACSO	Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
CMES	Conferência Mundial de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONMERB	Confederação Nacional de Professores de Educação Rural da Bolívia
CONPEDI	Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito
CP	Conselho Pleno
CPC	Código de Processo Civil
CRFB	Constituição Federal da República Federativa do Brasil
DNC	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPO	Discurso Pedagógico Oficial
EARP	Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas

EEPE	Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
EFB	Estudos dos Problemas Brasileiros
EZLN	Exército Zapatista de Libertação Nacional
IES	Instituições de Ensino Superior
IAP	Investigação-Ação Participativa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IUNMa	Instituto Universitário Nacional de Direitos Humanos Madres de Plaza de Mayo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M/C	Modernidade/Colonialidade
M/C/D	Modernidade/Colonialidade/Descolonialidade
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MEN	Ministério da Educação Nacional
NPJ	Núcleo de Prática Jurídica
NUPEC	Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos e Cidadania
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Planejamento Estratégico do Curso
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGD	Programa de Pós-Graduação em Direito
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TC	Trabalho de Conclusão
THOA	Taller de Historia Oral Andina
UnB	Universidade de Brasília
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 O ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL: PASSADO, PRESENTE E TENDÊNCIAS PARA O FUTURO	26
2.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL DESDE AS PRIMEIRAS FACULDADES DE DIREITO	27
2.2 REFLEXOS DA MODERNIDADE PARA O ENSINO DO DIREITO NO BRASIL: COLONIALIDADE DO SABER, DOUTRINAÇÃO DO PENSAMENTO E INSUFICIÊNCIAS EDUCACIONAIS	42
2.3 A HERANÇA EDUCACIONAL DO ENSINO JURÍDICO NA CONTEMPORANEIDADE: UMA VISÃO DESCOLONIAL SOBRE SEUS EFEITOS PARA A SOCIEDADE.....	52
3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS JURÍDICOS	63
3.1 DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE DIREITO NO SÉCULO XXI: RESOLUÇÃO N.º 5/2018 DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE/CES)	63
3.2 ANÁLISE CRÍTICO-ESTRUTURAL SOBRE CURRÍCULOS JURÍDICOS E PROJETOS PEDAGÓGICOS EM CURSOS DE DIREITO	87
3.3 MANUTENÇÃO DA CRISE EDUCACIONAL DO DIREITO: LEGITIMIDADE OPRESSORA, IDEOLOGIA PEDAGÓGICA E VIOLÊNCIA CULTURAL NO ENSINO E NAS UNIVERSIDADES.....	102
4 DESCOLONIALIDADE DO ENSINO JURÍDICO E SUAS REPERCUSSÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS.....	117
4.1 DESCOLONIALIDADE E SEU POTENCIAL TRANSFORMADOR DIANTE DA MODERNIDADE	118
4.2 ENSINO PEDAGÓGICO-DESCOLONIAL E SUA CRITICIDADE CONTEXTUALIZADA À REALIDADE SOCIAL	131
4.3 APORTES PARA UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA DESCOLONIAL E TRANSFORMADORA: POR UMA AÇÃO EDUCACIONAL LATINO-AMERICANA LIBERTADORA.....	148
5 CONCLUSÃO	167
6 REFERÊNCIAS	176

1 INTRODUÇÃO

Por uma filosofia metodológica-educacional em
que o professor incentive o aluno a pensar.

Matheus Bicca Menezes

As desigualdades sociais presentes no cotidiano das relações interpessoais e coletivas são sustentadas por um conjunto de contradições e ideologias que garantem a manutenção da produção do capital, do modelo de justiça existente e da forma de organização política e social da sociedade brasileira. Esse escopo expressa a insuficiência jurídica desse modelo moderno de juridicidade normativista e centralizadora.

Isso porque a modernidade e seu conjunto de elementos ideológicos e universalistas remontam um extrato neoliberal de dominação e exploração social, sustentado por retóricas contraditórias e pelo Direito hegemônico instituído. Afinal, mesmo diante da repercutida lógica democrática instaurada no Estado Constitucional brasileiro, a assimetria social é uma realidade que a modernidade capitalista reproduz de forma sistêmica, ainda que, por vezes, mascarada pelas instâncias políticas, jurídicas, econômicas e culturais de forma latente (Lander, 2005, p. 8-10; Miguel, 2018, p. 16-18).

Assim, a modernidade precisa ser compreendida para além de sua retórica abstrata, mas como um conjunto orientado de práticas voltadas ao controle racional e social da vida, que tanto pode ser visto como um projeto pelo fato de exercer um controle centrado na figura do Estado-nação pela legitimação jurídico-política quanto como conjuntura operativa diante dos influxos ocasionados pela globalização, os quais operam uma tipologia de modernidade envolvida com o Estado nacional e que não é organizado exclusivamente por sua configuração, mas por sua interação diante dos imperativos do mercado e da lógica do sistema-mundo (Castro-Gómez, 2005, p. 84-86).

Diante da postura estrutural que o Direito exerce nessa lógica, seu ensino se apresenta aquém de abordagens sociais profundas, possibilitando a continuidade de práticas desiguais e exploratórias, mesmo diante das retóricas democráticas do Estado Constitucional e dos ideários libertadores e formativos da educação.

Em outras palavras, se as desigualdades sociais são legitimadas pela aquiescência político-jurídica e são sustentadas por suas retóricas, a abordagem superficial e, inclusive, ideológica do ensino do Direito apenas contribui para a manutenção dessa realidade de crise democrática existente (Bercovici, 2013, p. 314-320). Essa relação de contradição sustentada pelo ensino jurídico não é um fenômeno recente, mas deve ser verificada em seu aspecto histórico e sociocultural, já que sua postura reproduz uma herança educacional firmada na configuração hierárquica e no sustento de privilégios e de exclusões sociais, sem espaço para a formação do pensamento crítico e da reflexão jurídica. Historicamente, o ensino do Direito no Brasil foi descontextualizado com as demandas socioculturais existentes e reduzido ao aspecto tecnicista da juridicidade, visto que sua postura ultrapassa a indiferença, alcançando o patamar de instrumento ideológico e estruturante de manutenção e gestão dos conflitos sociais sistêmicos.

Ao romper o imaginário de igualdade sustentado universalmente pelo Direito moderno, percebe-se a existência de um abismo entre a doutrina ensinada nos cursos jurídicos e a prática jurídico-social percebida no cotidiano da sociedade, circunstância que torna aparente a crise estrutural e operacional, tanto jurídica quanto educacional. Por conta disso, modificar a essência educacional e aprimorar também os métodos pedagógicos, a fim de que não se reproduza simplesmente a estrutura existente, mas se permita o estudo profundo e reflexivo, é uma medida urgente na luta pela valorização e satisfação das necessidades sociais.

Esta pesquisa pretende contribuir para a construção de um ensino jurídico conscientizador, contextualizado com a realidade sociocultural e desmistificador de ideologias dominantes, hegemônicas e domesticadoras, no intento de formar profissionais capacitados e comprometidos com a superação das explorações históricas e sociais¹. O tema proposto apresenta profunda relevância social, visto que a educação é prevista como um direito social na vigente Constituição da República Federativa do Brasil, porém sua prática nos

¹ Conforme será abordado, a crise do ensino jurídico está intimamente associada à problemática do sistema universitário, mas também à estrutura jurídica e social que o mantém, diante da configuração estabelecida pela modernidade e racionalidade neoliberal (Felix, 1996, p. 69).

cursos de Direito atua para a manutenção de um cenário excludente, opressor e exploratório que é vivenciado no cotidiano da sociedade brasileira.

Nesse sentido, o que se pretende é oferecer elementos capazes de atuar diretamente na transformação dessa conjuntura. Afinal, a educação transformadora e conscientizadora defendida é um elemento fundamental na valorização das necessidades sociais e de extrema importância na construção de uma sociedade formada por cidadãos que exercem plenamente sua cidadania, deixando de pertencerem às periferias da estrutura social engendrada pelas relações de poder. Em outras palavras, a transformação do ensino jurídico representa um potencial único de engajamento e conscientização dos novos profissionais que, por sua vez, poderão atuar com uma postura mais comprometida e capacitada para o rompimento das explorações sociais que são historicamente e diariamente vivenciadas.

Por conta disso, o valor social da pesquisa em questão se localiza na luta pela igualdade e justiça social, tendo em vista que a partir da esperança de mudança educacional do Direito, o que se busca é uma mudança de cosmovisão dos cidadãos e futuros profissionais, no sentido de possibilitar uma realidade mais inclusiva, circunstância que, na visão desse pesquisador, exige que os profissionais jurídicos deixem de atuar na legitimação desse cenário exploratório condizente com a modernidade e com as estruturas neoliberais de poder.

O problema de pesquisa consiste em verificar em que medida é possível identificar a descolonialidade educacional nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Direito, instituídas pela Resolução n.º 5/2018 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES), sendo o documento legal responsável pela vigente estruturação normativa dos cursos jurídicos.

Para tanto, o objetivo geral assume a pretensão de compreender se o enfrentamento das dicotomias ideológicas e as históricas insuficiências do ensino estão compreendidas nas novas diretrizes curriculares, por meio da pesquisa crítica das mudanças estruturais e educacionais provenientes da Resolução n.º 5/2018 CNE/CES para o ensino jurídico. Os objetivos específicos são compreender os parâmetros educacionais do ensino jurídico tradicional; investigar as mudanças e continuidades no âmbito do ensino jurídico a partir da

Resolução n.º 5/2018 CNE/CES e abordar o potencial social de transformação do ensino jurídico a partir da teoria descolonial.

O método de abordagem escolhido para o desenvolvimento da dissertação é o dedutivo, por possibilitar uma estrutura lógica mais apropriada a pesquisa em questão, visto que consiste no desenvolvimento teórico que inicia em uma abordagem geral de análise para, em seguida, desenvolver argumentos em uma perspectiva específica ao objeto escolhido. O método de procedimento a ser utilizado será o monográfico, justamente por permitir uma análise multifatorial do objeto de investigação escolhido, mas respeitando a totalidade individual de cada eixo abordado (Mezzaroba, 2019, p. 87-88; Marconi; Lakatos, 2022, p. 123; Zambam; Boff; Lippstein, 2013, p. 85).

Utilizar-se-á das técnicas de pesquisa documental e bibliográfica para o desenvolvimento da dissertação. Em relação à pesquisa documental, aponta-se que será utilizado, principalmente, as resoluções do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior (CNE/CES) que estabelecem as diretrizes curriculares e normas educacionais, como também legislações, portarias e pareceres relacionados ao Ensino Superior em Direito no Brasil. O levantamento bibliográfico será realizado com base em obras recentes, mas também clássicas e notadamente conhecidas nas temáticas da teoria crítica, modernidade, colonialidade, descolonialidade, educação e ensino jurídico, principalmente de livros científicos e também de artigos publicados em revistas científicas.

O marco teórico adotado é o da descolonização, justamente por se apresentar como uma medida de enfrentamento e superação do Direito Moderno e seus desdobramentos excludentes, monistas e monoculturais sustentados pelo ensino jurídico. A descolonialidade abrange o protagonismo e também a valorização das necessidades sociais e suas subjetividades, no intento de possibilitar o desenvolvimento de condições mais dignas aos indivíduos e coletividade (Santos, 2019a, p. 248-255; Caovilla, 2016, p. 102-103). No campo dos direitos humanos, a descolonialidade se apresenta como uma proposta epistemológica capaz de combater as exclusões legitimadas, rompendo com o ideário moderno instituído. Para o ensino jurídico, a descolonialidade indica a superação das condicionantes ideológicas e estruturantes que favorecem a permanência de um Direito comprometido com os conflitos de classes e

configurações de poder. Para tanto, utilizar-se-á na base teórica, principalmente, das contribuições das autoras Catherine Walsh, Vera Maria Candau, Susana Sacavino e Zulma Palermo a respeito da descolonialidade educacional.

Por conta disso que a descolonização do ensino jurídico é uma medida urgente, já que representa a possibilidade de uma práxis de resistência dos estudantes e da sociedade das condicionantes ideológicas engendradas pelo positivismo jurídico, dos padrões excludentes do cientificismo moderno e das configurações de poder empregadas pelas elites hegemônicas que operam pela abstração ao escopo neoliberal.

O ensino descolonial do Direito deve abordar em seu processo pedagógico a compreensão das discriminações históricas e das explorações sociais, de modo a possibilitar o questionamento da monocultura existente e a valorização do diálogo plural e inclusivo, levando-se em conta também a perspectiva do outro, ou seja, dos indivíduos postos em condição periférica e que não possuem voz diante dos ambientes socioculturais, de modo a perceberem suas necessidades ocultas e suas violações de direitos invisibilizadas. Com base na abordagem descolonial do ensino jurídico, é possível viabilizar de forma mais estruturada o engajamento dos profissionais na superação das condições coloniais presentes na sociedade e na geopolítica hegemônica do conhecimento.

Desse modo, torna-se fundamental a compreensão do conceito de descolonização para que seja possível buscar caminhos de construção de pedagogias descoloniais, no sentido de possibilitar uma educação que ultrapasse as condicionantes exploratórias e segregacionistas. Diferentemente da base teórica defendida em algumas obras que buscam a promoção de uma reforma educacional com o intuito de resgatar uma modernidade perdida ou incompleta, a perspectiva descolonial possibilita o entendimento de que a modernidade se materializa de modos distintos aos países e sujeitos na instância de poder e aos demais que são condicionados a uma posição subalterna. Em âmbito educacional, essa concepção possibilita a construção de aportes de libertação, voltados ao bem-estar de todos e comprometida com a valorização das diversas identidades existentes e historicamente oprimidas, invisibilizadas e violentadas.

Quanto às categorias teóricas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa, cita-se: teoria crítica do Direito, educação, ensino jurídico, colonialidade e descolonização, as quais se passa a apresentar.

A divergência da racionalidade moderna e de seu modelo jurídico-social hegemônico, formalista e individualista caracteriza-se como a essência da teoria crítica. Em outras palavras, o rompimento do paradigma positivista e das ideologias engendradas pelo padrão de poder liberal-burguês moderno, em lugar de análises concretas da sociedade e da busca pela valorização das necessidades humanas é o que caracteriza a teoria crítica. Essa postura aplicada ao Direito considera muito mais do que seu aspecto tecnicista, pois avança até suas especificidades políticas e sociais, compreendendo as interações humanas e seus desdobramentos no plano social. Desse modo, a criticidade jurídica ou teoria jurídica crítica não se restringe ao aspecto jurídico-isolado, mas busca a libertação humana, por meio da efetivação de uma verdadeira justiça social.

A modernidade configura um padrão prático e teórico de imposição ocidental e, principalmente, eurocêntrica de paradigmas a serem seguidos de forma universal pelas sociedades e indivíduos. Esse padrão hegemônico atinge diversos pilares da vida humana, como o cultural, o político, o jurídico e o social, reproduzindo uma conjuntura de racionalidade excludente e violenta.

Diante desse escopo excludente que dissemina uma universalidade falsa e opressora para quem está de fora dos padrões hegemônicos, percebe-se que a modernidade representa somente um lado da conjuntura de poder, visto que sua versão excludente é encoberta por ideologias e elementos legitimadores. Para tanto, identifica-se o lado obscuro da modernidade como colonialidade. Assim, pode-se concluir que a modernidade expressa em si mesma um lado latente e perverso, ao qual entende-se pela colonialidade, sendo ambos lados opostos da mesma experiência histórico-social (Grosfoguel, 2008, p. 74; Maldonado-Torres, 2010, p. 410-414).

Com base na postura jurídica de superação das amarras ideológicas, a descolonialidade se apresenta como uma epistemologia de busca por conhecimentos não condicionados pelo padrão seletivo e excludente da modernidade. A descolonialidade consiste em um importante instrumento rumo ao rompimento da condição de colonialidade, viabilizando mecanismos de

superação da conjuntura de subalternidade e exploração dos povos colonizados em determinados períodos da história, mas que se mantiveram em uma relação de subjugação pela extensão do extrato de dominação.

A partir da teoria descolonial, importa abordar sua extensão para a área do Direito, como também para seu ensino, visto sua representatividade de mudança de paradigma e cosmovisão. Assim, a descolonialidade no ensino jurídico propõe a superação da cultura jurídica moderna e abstrata que legitima explorações sociais e históricas, na medida em que seu ensino tradicional e individualista atua na garantia de continuidade dessa conjuntura. O que se pretende é reformular as bases de formação do pensamento jurídico, tendo em conta a emergência de vozes, culturas e histórias excluídas e silenciadas pelos monismos exacerbados e mantidos pela modernidade.

No capítulo denominado “Ensino jurídico tradicional: passado, presente e tendências para o futuro” pretende-se apresentar o contexto e as funcionalidades a que serviu o ensino do Direito no Brasil desde a instauração dos primeiros cursos jurídicos, assim como seus desdobramentos conjunturais e funcionais até a contemporaneidade. Esse resgate crítico-histórico assume a finalidade de possibilitar uma releitura do ensino jurídico contextualizada às circunstâncias domesticadoras engendradas pela modernidade, ou seja, localizar o ensino diante dos reflexos da modernidade no Brasil, destacando a colonialidade do saber, a doutrinação do pensamento e as insuficiências educacionais que resultam na herança educacional do ensino do Direito percebida na realidade sociocultural hodierna, levando-se em conta uma visão crítico-descolonial.

No capítulo seguinte, intitulado “Abordagens pedagógica nos cursos jurídicos”, a pretensão é de examinar as diretrizes curriculares em vigência, as quais são provenientes da Resolução n.º 5/2018 do CNE/CES para possibilitar um comparativo de mudança ou continuidade com as normatividades educacionais anteriores do ensino jurídico. A partir dessa abordagem documental e bibliográfica, se torna possível proceder pela análise crítico-estrutural dos currículos jurídicos e dos projetos pedagógicos nos cursos de Direito, sendo ambos estruturantes do processo educacional e, por conta disso, fundamentais para o ensino jurídico. Diante disso, torna-se possível discorrer sobre o cenário de crise educacional do Direito e de sua manutenção, levando-

se em consideração a legitimidade opressora, a ideologia pedagógica dominante e a violência cultural sustentada pelo ensino tradicional e pelas universidades diante da lógica capitalista e dos interesses mercadológicos.

Por fim, o capítulo nomeado “Descolonialidade do ensino jurídico e suas repercussões sociais e educacionais” assume a intenção de discorrer sobre o potencial transformador da descolonialidade diante das estruturas exploratórias e condicionantes da modernidade, enfatizando-se a colonialidade do saber e seus influxos domesticadores que refletem no ser e na ordem social pelas estruturas de poder. Diante disso, torna-se oportuno discorrer sobre o ensino pedagógico-descolonial e sua criticidade contextualizada à realidade social, no sentido de demonstrar construções teóricas e ações realizadas em âmbito pedagógico para superar as condições de inferiorização e subalternidade domesticadora. Ao final do capítulo, a proposta é apresentar aportes para a construção de uma educação jurídica descolonial e transformadora, no intuito de intensificar e renovar os processos individuais e coletivos de desenvolver uma ação educacional latino-americana libertadora, problematizadora, conscientizadora e comprometida com a superação das conjunturas opressivas e ideológicas que sustentam e legitimam a lógica desigual capitalista, justamente por utilizar da educação como instrumento de sua manutenção e, nesse sentido, do ensino jurídico como um importante pilar histórico e legitimador de sua materialização no cotidiano social.

A partir da exposição pretendida na pesquisa, espera-se renovar o debate acerca da crise do ensino jurídico e difundir os ideários crítico-descoloniais para a transformação da educação em todas as suas esferas, no entendimento de que a ação educacional assume um potencial único de transformação dessa realidade sociocultural e jurídico-política de opressão que domestica os indivíduos para a manutenção da ordem exploratória e de profunda violência. Com base nesse giro epistemológico, o ensino jurídico pode assumir sua funcionalidade libertadora, compartilhando entre os sujeitos educacionais o compromisso de construir uma sociedade equitativa e que valorize a vida, a cultura, o conhecimento, a experiência e a participação de todos, sem hierarquias, exclusões, invisibilidades e processos de desumanização.

Para fins procedimentais, destaca-se que o mestrado em Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) busca fomentar o estudo e

a prática de valorização dos Direitos Humanos, por meio da interdisciplinaridade e da criticidade, razão pela qual a temática abordada coaduna à proposta do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD), como também apresenta pertinência com a linha de pesquisa “Direitos Humanos, Cidadania e Novos Direitos” e com o Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos e Cidadania (NUPEC), justamente por ser um eixo de pesquisa que busca promover caminhos de efetivação substancial e descolonizadora dos direitos humanos, por meio de um olhar crítico, descolonial, inclusivo e contextualizado com a realidade social. Ademais, a dissertação também é coerente com os estudos dirigidos por parte da orientação, a qual possui longa trajetória de pesquisa e publicações na área dos direitos humanos, da criticidade jurídica, da valorização dos indivíduos tidos como “outros” pela hegemonia histórica de poder e na superação das explorações sociais sustentadas e legitimadas pelo Direito moderno.

Por ora, resta oportuno adentrar no desenvolvimento da pesquisa, razão pela qual se inicia o primeiro capítulo de análise teórica do levantamento bibliográfico realizado.

2 O ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL: PASSADO, PRESENTE E TENDÊNCIAS PARA O FUTURO

A modernidade compreende uma conjuntura histórica de sobreposição que legitima explorações sociais e relações de desigualdade estrutural, constituindo um cenário entre colonizadores e colonizados, entre centro e periferia e entre Norte e Sul, no qual o imperativo hegemônico aponta para um processo civilizador unilinear que renega e desqualifica conhecimentos e identidades que não são constituídos pela civilização moderna do Norte Ocidental (Dussel, 2005, p. 28-29).

Ainda que os colonizadores sejam expulsos e ocorra a emancipação política, é preciso que ocorra a emancipação do pensamento, visto que permanece na cultura a assimilação das imposições hegemônicas que invisibilizam, oprimem e exploram, impossibilitando substancialmente qualquer movimento de libertação que se pretenda concretizar não apenas em meios fático-concretos, mas também da mente, do imaginário e do consciente (Freire, 2011, p. 75).

Justamente por isso que a educação exerce função essencial na sociedade, já que mesmo diante de perspectivas tradicionais-desenvolvimentistas a educação é vista como um processo de formação para o pleno exercício da cidadania, demonstrando que não se trata da mera condição de sua oferta, mas de sua prestação qualitativa para a efetivação de direitos (Menezes; Saleh; Cardoso, 2023, p. 50). Desse modo, o capítulo em questão assume a pretensão de discorrer brevemente sobre os processos que a educação jurídica sofreu no Brasil, a influência da modernidade para o ensino do Direito e suas consequências perceptíveis na herança educacional que reflete substancialmente na sociedade, levando em conta as ideologias² alienantes, as instrumentalidades que o ensino atua, as incursões coloniais presentes na

² Para o desenvolvimento da pesquisa, o conceito de “ideologia” empregado não se refere à busca do ideal, mas trata-se da compreensão a respeito da (dis)simulação da realidade no sentido de identificar o reflexo dos variados conjuntos presentes nas relações sociais, de acordo com as determinações do momento histórico. Em outras palavras, o entendimento utilizado de ideologia indica os movimentos e sustentações das estruturas existentes na sociedade e que se relacionam com o modo de produção, de modo a alcançar não apenas a condição justificatória do sistema, mas também as cosmovisões dos indivíduos pertencentes às relações sociais que os determinam ou influenciam, justamente por conta disso devem ser analisadas de forma historicamente localizada (Gramsci, 1999, p. 237-238).

contemporaneidade do ensino e a estruturação do conhecimento científico que reflete em um modelo educacional-pedagógico específico.

2.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL DESDE AS PRIMEIRAS FACULDADES DE DIREITO

É oportuno destacar que, desde o período de colonização, o Brasil era considerado um produto diante do cenário de mercantilismo europeu, de modo que a sociedade agrária e escravocrata construída serviu como instrumento de exploração da economia lusitana, ou seja, a implantação do capitalismo no Brasil iniciou sem o capital, pois se instrumentalizava como produto de acumulação da metrópole, contribuindo para a consolidação, mesmo depois da independência, de um modelo de Estado voltado aos interesses dos detentores dos meios de produção (Wolkmer, 2018, p. 75-79).

Essa concepção possibilita o entendimento de que o Brasil não somente era utilizado como instrumento para a produção de riqueza e venda de produtos, mas que sua própria história ocidental iniciou por um subdesenvolvimento abstrato que o reduziu à categoria de produto ao cenário europeu. Em outras palavras, o Brasil foi produzido materialmente, socialmente e culturalmente para servir aos interesses metropolitanos, não por acaso se tem a origem de termos como “índios”, “América” e, entre outros, “Latina” como fruto dessa criação enquanto produto, conforme será abordado mais especificamente no último capítulo.

Nessa época, na qual havia o predomínio da agricultura, foi formada uma aristocracia rural em que a sociedade se organizava em torno dos mandatários ou chefes territoriais. Ao organizar a colônia pela centralidade rural, o que se teve foi a prevalência de um desenvolvimento comercial pela via extrativista, circunstância que remontou a expressão social do período (Ambrosini; Ferreira, 2010, p. 271-273).

Diante dessa estrutura social, as bases jurídicas do período estavam voltadas à legitimação de poder e privilégios dos donatários, as quais ocorreram por meio das Cartas de Doação e os Forais. Em outras palavras, não se teve uma construção paulatina ou histórica-comunitária de um Direito pela interação com o povo, mas sua implantação por parte da Metrópole como um instrumento

de garantia de posse de terra das capitâneas hereditárias (Wolkmer, 2018, p. 83-85).

Na formação da colônia, preponderou a racionalidade política da metrópole, de modo que as ideologias e características do absolutismo português foram imperativos no preparo das elites que comandavam o Brasil, circunstância que refletiu na política, no Direito e na estrutura social. Além disso, o absolutismo exercia no mundo colonial a imperatividade necessária para transformá-lo em cópia do mundo português, de modo a adequar a civilização nativa aos seus parâmetros, momento em que a educação se apresentou como importante aliada à instrução e ao doutrinamento (Faoro, 2007, p. 46-57).

A elite formada era destinada aos interesses coloniais, de modo que o ensino em Coimbra empregada profunda seletividade social para o preenchimento de cargos importantes na colônia, como é o caso dos magistrados que se colocavam distante do restante da população enquanto empunhavam o poder existente na sociedade (Wolkmer, 2018, p. 132-135).

Tanto esse ensino do Direito que ocorria em Portugal à elite quanto o ensino repercutido pela Igreja Católica na colônia eram atuantes na formação de uma racionalidade implantada, de cunho colonial, jusnaturalista, eclesiástico e domesticador (Venancio Filho, 2011, p. 1-6; Wolkmer, 2018, p. 178-179).

Com notória tradição romano-germânica do Direito, o que se difundia era um liberalismo às avessas, cujo predomínio se dava com a propagação das liberdades individuais voltadas à garantia do direito de propriedade, a fim de assegurar o poderio das elites agrárias e coloniais e, mais tarde, da aristocracia urbana e republicana (Cerqueira, 2007, p. 61).

Essa conjuntura de privilégio também resultou em um intenso acúmulo de trabalho por parte dos magistrados, circunstância que, por sua vez, refletiu em demasiada lentidão da Justiça, cenário que contribuiu para a luta liberal por reformas, as quais ocasionaram o primeiro processo de constitucionalização do Brasil, por meio da Carta Imperial de 1824, a criação das faculdades de Direito e também a formalização do primeiro código penal, em 1830, sendo o código nacional de controle social, como também na formação de um extrato político individualista e conservador, fortemente marcado pela herança acadêmica advinda de Portugal (Wolkmer, 2018, p. 132-140).

A pequena elite que havia estudado na Universidade de Coimbra e importado a racionalidade jurídica e educacional de dependência de Portugal e dos pensamentos europeus contribuiu com a instalação da Assembleia Geral Legislativa, em 1826, de modo a finalizar o projeto de criação dos primeiros cursos de Ciências Jurídicas e Sociais³, um para a cidade de São Paulo e outro para Olinda. Assim, após a Independência do Brasil, houve a finalização desse importante projeto que instaurou o ensino jurídico em território Nacional, o qual foi sancionado por Dom Pedro I no ano de 1827 (Venancio Filho, 2011, p. 14-24; Barbieri, 2019, p. 27-28).

Como a criação dos cursos jurídicos ocorreu sequencialmente à independência do Brasil, é possível constatar a importância da criação das escolas de Direito para o recente Estado Imperial brasileiro que havia sido construído pela superação da condição de colônia, afinal era preciso o preenchimento técnico de cargos públicos (Lopes, 2003, p. 211-212).

Com a Independência, era preciso legitimar e também estruturar o Estado brasileiro de forma burocrático-administrativa, bem como conduzir a racionalidade e os esforços intelectuais dos ocupantes de cargos públicos de acordo com os interesses do Império, contexto em que a Lei de 11 de agosto de 1827 atuou pela regulação dos primeiros dois cursos jurídicos brasileiros instaurados, o que demonstra tanto a instrumentalidade pedagógica de subserviência estatal quanto a funcionalidade do ensino na construção do Estado-nação pela sua ocupação na estratégia imperial. Esse cenário possibilita a compreensão da função do bacharel enquanto elite pensante para a consolidação estatal, consequentemente ocasionando no fenômeno do bacharelismo do século XIX e em sua representatividade como reflexo da modernidade nacional que, em verdade, transfigurou-se em sinônimo de inoperância e distanciamento da sociedade (Silva, 2003, p. 170-214).

Assim, a partir da mencionada lei é que foram criados os dois primeiros cursos de Direito do país, denominados de Curso de Ciências Jurídicas e Sociais. O Direito Romano não foi citado nas diretrizes, porém a legislação mencionava os Estatutos do Visconde da Cachoeira, o qual estabelecia que o

³ Aqui, trata-se da especificamente da criação do curso de Ciências Jurídicas e Sociais, visto que a criação da primeira Universidade no Brasil apenas ocorreu em 1934, em São Paulo, após a autorização pelo Decreto n. 14.343/1920 (Rio; Sanches, 2016, p. 53).

direito brasileiro deveria utilizá-lo como fonte primacial, cenário que mudou com a reforma de 1851, oportunidade em que o Direito Romano foi inserido como conteúdo obrigatório dos currículos. Todavia, devido a diversos fatores, como os costumes, a origem eclesiástica dos docentes, a má remuneração desses profissionais, a estrutura precária das instalações para o manejo das aulas e a falta de autonomia diante dos Estatutos, como também a expressiva condição de muitos alunos em serem relapsos em seus comprometimentos acadêmicos e, até mesmo, mal educados e violentos com os professores, os cursos jurídicos foram fortemente retóricos, enfadonhos e insuficientes para a qualidade pretendida (Cerqueira, 2007, p. 62; Venancio Filho, 2011, p. 36-56).

O que se teve foi uma reprodução da Universidade de Coimbra, tanto de costumes e vestimentas quanto de ideias e racionalidades, não havendo, nesse primeiro momento, inovações intelectuais que mereçam destaque ou menção. Ao menos essa foi a realidade percebida em Olinda, cenário que mudou com a transferência do curso para Recife, em que houve a moralização dos exames preparatórios e a construção de um escopo laico e mais científico ao curso, marcado pela modernização cultural inspirada nos influxos do evolucionismo e do Darwinismo social que contribuiu com a valorização das leis, mas também do determinismo racial no campo social e do conhecimento (Schwarcz, 1993, p. 143-171; Guimarães, 2006, p. 69-71).

Acontece que tanto a escolha dos locais de criação dos cursos quanto a escolha das bibliografias que deveriam ser aprovadas pela Assembleia Geral Legislativa foram modalidades de garantir a intervenção e maior controle educacional por parte do governo, circunstância que demonstra, de forma menos velada, a instrumentalidade a qual servia a educação superior desde sua origem no Brasil (Santos; Corrêa, 2022, p. 181).

A partir da metade do Século XIX é que houve a ascensão do fenômeno compreendido como bacharelismo, influenciando a maior burocratização administrativa e as concepções de povo e nacionalidade, em que pese os privilégios desses profissionais destoassem da realidade social do restante da população (Silva, 2003, p. 213-218).

Esse protagonismo jurídico repercutido pelo bacharelismo foi marcado por um proselitismo acrítico pela via da racionalidade importada, cuja base era de matriz inglesa e francesa, já que reproduziam a ideologia do

liberalismo, a racionalidade burocrático-patrimonial e a postura jurídica de base formalista, retórica e isolada da realidade social, de modo que as desigualdades sociais eram legitimadas e encobertas a medida em que a participação popular e possibilidades de práticas democráticas eram, cada vez mais, afastadas de um possível cenário político e de direitos (Wolkmer, 2018, p. 141-146).

Com a influência dos influxos positivistas, a Proclamação da República marcou no pensamento jurídico a ordem liberal burguesa que reformulou a racionalidade do período e, por sua vez, refletiu no pensamento jurídico existente na época, com a implantação e supremacia do positivismo jurídico que também estruturou a racionalidade nas escolas de Direito de Recife e do Largo de São Francisco (São Paulo), momento em que os influxos cientificistas do positivismo surgiram como discurso hegemônico (Wolkmer, 2018, p. 181-183).

Com a primeira Constituição Federal do período Republicano é que a educação foi descentralizada, deixando de ser privativa dos governos estaduais e do governo central, de modo a permitir que instituições privadas pudessem criar escolas de ensino superior. A partir de 1889 foram criadas, em vinte e nove anos, 56 escolas de ensino superior, demonstrando uma expressiva expansão das instituições educacionais e de centros científicos no País (Menezes; Saleh; Cardoso, 2023, p. 41-42).

Importa destacar que a Proclamação não alterou a forma de organização dos cursos, visto que esse evento não modificou a configuração de poder do governo, mantendo-se a mesma elite dominante no poder⁴. Após esse evento, foi apresentada a Reforma Benjamin Constant, por meio do Decreto n. 12.321 H, de 2 de janeiro de 1891, momento em que foi estabelecido que as Faculdades de Direito passariam a ter três cursos, sendo eles o de ciências jurídicas, de ciências sociais e o de notariado, mantendo-se o Direito Romano como obrigatório, o que demonstra a permanência da prática de espelhamento para com o direito europeu. Ressalta-se que, em 1895, houve reorganização dos cursos jurídicos, por meio da Lei n. 314 de 40 de outubro de 1895, unificando o

⁴ Para fins de exemplificação, o cenário de abismo social do período foi tão severo que a educação foi realmente um privilégio de poucos. Inclusive, há dados que demonstram que no ano de 1886 a escolarização era de apenas 1,8% da população (Guimarães, 2006, p. 53).

currículo de modo a não se falar mais em cursos de Ciências Jurídicas e de Ciências Sociais, tornando seu ensino voltado à formação profissionalizante liberal e não mais destinada exclusivamente ao preenchimento de cargos para o Estado⁵ (Cerqueira, 2007, p. 63).

Com o Século XX, pode-se constatar que houve o declínio social dos bacharéis em Direito no Brasil, visto que o avanço da educação contribuiu para que esses profissionais fossem vistos como empecilhos para os saberes modernos, já que o conservadorismo empunhado pelos mesmos os tornou obstáculos diante das novas relações de poder que emergiam (Alvarez, 2012, p. 287-289).

Importante mencionar que no governo provisório de Getúlio Vargas, a partir da reforma educacional de Francisco Campos, é que foi autorizado e regulamentado o funcionamento das Universidades, mais especificamente no ano de 1931. Apenas com o esgotamento da racionalidade de matriz naturalista-evolucionista é que houve renovação do pensamento jurídico⁶, o qual passou a ser influenciado pelas contribuições de Kant e de Miguel Reale, momento em que houve a percepção do jurídico a partir do fato, do valor e da norma (Menezes; Saleh; Cardoso, 2023, p. 42; Wolkmer, 2018, p. 189-190).

Acontece que o ensino jurídico se demonstrou estagnado em melhorias e comprometido com os interesses políticos dos dirigentes, não sendo diferente no período da redemocratização, marcada pela Constituição de 1946, em que houve considerável potencialização na criação dos cursos jurídicos para o aumento de sua oferta em face da qualidade do ensino, afetando o sistema educacional e acentuando a crise do ensino jurídico⁷. Importa destacar a Lei n.º

⁵ Observa-se que houve profunda mutação na formação dos juristas, de modo que o ensino do Direito deixou de ser voltado à capacitação de agente público e passou a ser visto como uma capacitação aos novos profissionais liberais, com ênfase à lide privada, cenário que se assemelha ao da contemporaneidade.

⁶ Torna-se oportuno destacar que as faculdades de Direito latino-americanas nesse período do Século XX passaram a conceder maior aproximação com o saber sociológico, buscando uma transformação curricular e do modo formalista e tecnicista de conceber o Direito. Assim, passou-se a compreender a formação jurídica também a partir de sua dimensão social, não a restringindo à exclusividade dos códigos e abstrações, circunstância em que, aos poucos, permitiu o entendimento destoante entre teoria e prática jurídica (Palma; Elgueta, 2023, p. 194-196).

⁷ Diante do expressivo crescimento das Instituições de Ensino Superior que o governo passou a realizar pesquisas e registros anuais do perfil dos estudantes e das instituições a partir de 1956, buscando desenvolver métricas de avaliação do período compreendido como desenvolvimentismo, sendo ele a busca da democratização do acesso à educação (Ramos; Ribas; Souza, 2022, p. 120-121).

4.024/61 que estabeleceu a criação do currículo mínimo para os cursos de ensino superior, em uma tentativa de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem por meio da modificação dos currículos acadêmicos (Venancio Filho, 2011, p. 312-317).

A Lei n. 4.215, de 27 de abril de 1963, foi responsável por reformar o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, dispondo sobre o estágio profissional e o exame da ordem como tentativa de elevar o padrão das faculdades de Direito e melhorar o prestígio⁸ da profissão, visto que a enorme proliferação das faculdades jurídicas não foi acompanhada da capacitação necessária para um ensino de qualidade aceitável (Venancio Filho, 2011, p. 331).

Com as transformações políticas e sociais sofridas no Brasil a partir de 1964 o currículo jurídico foi reestruturado, porém, desta vez, levando mais tempo em relação as reformas anteriores. A Resolução do (extinto)⁹ Conselho Federal de Educação (CFE) n. 3, de 25 de fevereiro de 1972, implantou novas estratégias aos currículos para adequá-los com os parâmetros e intentos militares. Na oportunidade, foi implantada a disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros (EFB) como materialização estratégico-militar, como também foi dividido o currículo em matérias básicas e profissionais. O curioso é que o modo pelo qual ocorreu as subdivisões de cada cadeira ainda persiste nos dias atuais, como se a estratificação de cada disciplina se mantivesse obrigatória, seja por tradicionalismo ou ausência de inovação (Cerqueira, 2007, p. 65-66).

Oportuno destacar que as ditaduras instaladas na América Latina representaram uma deplorável fixação da formação exegética ou dogmático-sistemática, de modo que a aproximação do Direito com as ciências e demandas

⁸ No Brasil, a educação por muito tempo foi compreendida como um verdadeiro privilégio, cenário que não difere do contexto contemporâneo em que há escolas, mas ainda falta educação, mesmo diante das repercutidas ideologias de igualdade. Acontece que essa condição de privilégio da educação era profundamente excludente no Século XIX e ainda mais seleta em se tratando de ensino superior, razão pela qual os cursos jurídicos confirmavam a condição elitista e socialmente diferenciada dos bacharéis e sua profunda influência sociopolítica desde os primeiros cursos jurídicos, o que consolidou um elevado prestígio histórico desses profissionais, mas que, conforme será abordado, há muito perdido (Cabral, 2017, p. 216; Lopes, 2003, p. 217-218; Silva, 2003, p. 221).

⁹ O Conselho Federal de Educação foi extinto pela Medida Provisória n.º 661/1994, ocorrendo a transferência de suas competências ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Parte dessa mudança se deve às contribuições da instalada Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED) pelo MEC (Ministério da Educação e do Desporto) na tentativa de melhorar a qualidade dos cursos (Felix, 2001, p. 40-42).

sociais foram substancialmente retrocedidas para o disperso e tendencioso estudo tecnicista (Palma; Elgueta, 2023, p. 198).

Esse currículo jurídico, instituído em 1972, nasceu diante de uma estrutura política autoritária, resultando em um modelo conservador de ensino que foi desqualificado pelos seus efeitos subsequentes, sendo eles o crescimento massificado de alunos e de faculdades sem a qualidade mínima necessária e a forma de seleção de docentes, bem como as políticas de sua formação, por meio do sistema de pós-graduação, foram um dos elementos estruturais do cenário pedagógico que dificultaram demasiadamente o processo de ensino-aprendizagem, além da ausência de mecanismos transparentes pela via da política autoritária que dificultava os concursos das escolas públicas que acabou excluindo do processo de ensino professores da prática profissional. Com a profunda e endógena mudança política que resultou na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estado brasileiro dissociou-se do autoritarismo político, jurídico e social, repercutindo efeitos em toda a situação educacional do país, demandando nova rearticulação pedagógica de acordo com os anseios e demandas sociais (Bastos, 2000, p. 403-405).

Devido à preocupação com o cenário educacional do ensino jurídico, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) criou, no ano de 1991, a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico, por meio da Resolução 13/91, tendo sido instituída em caráter permanente no ano seguinte, por conta do Provimento n.º 76/92. Tal comissão assumia o compromisso de examinar as condições dos cursos jurídicos no Brasil, produzindo, como resultado, duas importantes obras¹⁰ avaliativas e contributivas que foram utilizadas para classificar os cursos de Direito de acordo com sua qualidade (Capellari, 2001, p. 25-26; Lôbo et al, 1996, p. 18).

Com a redemocratização, as universidades passaram a gozar constitucionalmente de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo proceder pela indissociabilidade entre o

¹⁰ Trata-se da obra publicada no ano de 1992 cujo título foi “OAB/Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas” e outra publicada em 1993 com o seguinte título: “OAB – Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação”. Ambas foram utilizadas na presente pesquisa, porém em edição posterior.

ensino, a pesquisa e a extensão, nos termos do art. 207 do texto constitucional (Brasil, 1988, Cap. III, seção I).

Ao ser publicada a Portaria n.º 1.886/94 MEC¹¹, houve nova regulamentação para os cursos de Direito, no sentido de que deveriam desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas e também obrigatórias. Além disso, a Portaria procedeu pela exclusão da disciplina de Direito Romano como obrigatória, ainda que muitas faculdades continuassem a oferta-la ou a ministrar seus conteúdos em outras cadeiras, como em Direito Civil. De toda forma, o currículo foi expressivamente modificado, sendo reintroduzido a monografia e também criado o conceito de atividades complementares (Cerqueira, 2007, p. 67; Cerqueira, 2019, p. 186).

Essa Portaria de n.º 1.886/94 assumiu a pretensão de ultrapassar a lógica do currículo mínimo, ao passo que apontava os conteúdos essenciais para a formação do bacharel em sua grade curricular, o que indicou certa preocupação com a evidente crise do ensino jurídico pela perda de legitimidade social nas formações jurídicas, inadequação socioprofissional pela clivagem entre a formação excessivamente técnica e as demandas sociais e também pela crescente concentração e competitividade profissional que já deixava oportunidades escassas (Fragale Filho, 2012, p. 448-450).

Na pretensão de coadunar com o texto constitucional é que a mencionada Portaria do MEC de 1994 foi sancionada, assim como alterado o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil (Lei n. 8.906/1994) e sancionadas a lei que organizou o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Lei n.º 9.131/1996, e a lei que reformulou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹², por meio da Lei n.º 9.394/1996¹³ (Bastos, 2000, p. 407-408).

¹¹ Ao modificar a estrutura vigente desde 1972, a Portaria que contou com a elaboração dos professores José Geraldo de Sousa Júnior e Paulo Luiz Neto Lôbo, enquanto representantes da Comissão de Ensino Jurídico (CEJ) do Conselho Federal da OAB, pretendeu aproximar os cursos jurídicos das necessidades sociais existentes no cotidiano da sociedade (Felix, 2001, p. 29-38).

¹² Como resultado da profunda expansão do sistema de ensino superior ocorrido entre as décadas de 60 e 70 sem que houvesse controle sobre as condições de seu oferecimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, juntamente da Lei n.º 9.131/95 que instituiu o Exame Nacional de Cursos, buscaram a constituição de instrumentos normativos que desburocratizassem o ensino superior e que permitissem o controle de qualidade dos cursos oferecidos, por iniciativa do Ministério da Educação, o que demonstra o precário cenário educacional em que a educação superior adentrou o presente século (Capellari, 2001, p. 18-20).

¹³ A lei que estabeleceu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional buscou regulamentar os princípios educacionais estabelecidos na Constituição Federal, de modo a tratar sobre a

Além da exclusão do Direito Romano, houve outras inovações nos cursos de Direito, como a modificação da postura epistemológica que passou a ser voltada a uma formação humanística e axiológica, a inclusão de conteúdos de história no currículo, indicando também uma maior flexibilização curricular e o abandono da percepção de currículo mínimo obrigatório em lugar de conteúdos obrigatórios ministrados de acordo com as diretrizes curriculares¹⁴ (Cerqueira, 2007, p. 67-68).

Nesse período, formularam-se diversas reflexões a respeito da função desempenhada pelas Instituições de Ensino Superior e pela Universidade, no sentido de questionar os objetivos e funções da pesquisa, extensão e do ensino diante das demandas sociais, políticas e econômicas. Esses debates ocorreram em parte pelo questionamento em relação à responsabilidade da Universidade¹⁵ para com a sociedade em geral, mas também por críticas a forma de seleção de estudantes em universidades federais, críticas ao destino de recursos públicos ao ensino superior em relação ao ensino básico e a falta de controle do modelo de financiamento do sistema de ensino superior que alocava recursos para instituições privadas (Capellari, 2001, p. 18-19).

Em relação ao mencionado Estatuto da Advocacia, sancionado em 1994, destaca-se que interferiu no plano educacional pelo fato de determinar a inclusão do estágio obrigatório como parte integrante do currículo, fazendo com que as instituições oferecessem atividades práticas aos estudantes, nos termos do §1º e inciso II do art. 9º da Lei n.º 8.906, de 4 de julho de 1994, assim como regulamentou o Exame da Ordem como obrigatório ao exercício da advocacia, no inciso IV de seu art. 8º (Brasil, 1994a, cap. III)

organização, os níveis e modalidades da educação, sobre os profissionais e, entre outros aspectos, sobre os recursos financeiros destinados ao incentivo educacional (Goldschmidt, 2003, p. 48-49).

¹⁴ A respeito da expressão diretrizes curriculares, destaca-se que foi utilizada pioneiramente pela Portaria n. 1.886/1994 do MEC, sendo que, no ano seguinte, a competência para sua definição foi atribuída à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), pela Lei n.º 9.131/1995 (Rodrigues, 2020, p. 24).

¹⁵ O princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que estrutura a universidade brasileira pressupõe um retorno de sua existência à comunidade, de modo a articular uma metodologia de ensino que a difere de outros espaços acadêmicos, sendo essa condição reforçada pelas diretrizes curriculares provenientes da Resolução n.º 5/2018 CNE/CES e convergentes com a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, proveniente da Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO, de Paris, em 9 de outubro de 1998 (Lapa, 2019, p. 217; Petry, 2019, p. 27).

No mesmo ano, a Portaria n.º 1.886/1994 do MEC estabeleceu maior flexibilidade aos cursos superiores, diferenciando matérias e disciplinas e proporcionando a cada curso a organização das disciplinas a serem lecionadas, contando que as matérias previstas nos conteúdos mínimos fossem cumpridas. O objetivo da Portaria foi de proporcionar maior responsabilidade institucional sobre o desenvolvimento de habilidades na formação dos alunos, por meio da adoção obrigatória de atividades práticas que se relacionassem com a pesquisa, extensão e com o estágio (Capellari, 2001, p. 27-28; Felix, 2001, p. 50).

A respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) ressalta-se suas contribuições em relação a tentativa de controle de qualidade do ensino superior, no sentido de combater a herança político-educacional dos anos anteriores, a qual contribuiu para a criação de Instituições de Ensino Superior em massa, sem que houvesse parâmetros de qualidade minimamente aceitáveis, circunstância que demonstra que o ensino mais atuou como ferramenta mercadológica do que como formação capacitadora (Capellari, 2001, p. 19-20).

Diante disso, a Lei n.º 9.394/1996, responsável por instituir as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, concedeu autonomia universitária às Instituições de Ensino Superior para que pudessem elaborar seus próprios projetos pedagógicos, definindo currículo, metodologia de ensino e, entre outros, a organização didático-pedagógica, de acordo com seu art. 53 e incisos, regulamentando o previsto na Constituição Federal (Brasil, 1996, cap. IV).

Importa destacar que o maior problema não se relaciona diretamente à elevada quantidade de cursos que passaram a ser criados, mas, sobretudo, na compreensão da educação como um bem de consumo. Em outras palavras, a crise educacional agravou-se a medida em que o ensino jurídico foi sendo suprimido pelo processo de mercantilização, por meio de políticas públicas que favoreceram sua transformação em mercadoria (Rio; Sanches, 2016, p. 169).

Também nesse cenário que o Ministério da Educação ingressa, nos anos de 1990, como um novo protagonista a respeito da pauta do ensino jurídico, criando-se, através da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC/SESu), a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito no objetivo de estabelecer parâmetros mínimos para o (re)credenciamento dos cursos de Direito, contando inicialmente com os professor José Geraldo de

Souza Junior (UnB), Paulo Luiz Neto Lôbo (UFA) e Silvino Joaquim Lopes (UFRGS), o que demonstra as tentativas de se solucionar problemas crônicos¹⁶ na educação jurídica do Brasil (Capellari, 2001, p. 26-28).

Acontece que a qualidade do ensino superior, de modo geral, se encontrava precária, mas o ensino do Direito se apresentava entre os cursos com enfado destaque neste cenário. Enquanto as instituições privadas¹⁷ procediam pela mercantilização, as universidades públicas ainda manifestavam as consequências das políticas do Regime Militar, de modo que considerável parte dos professores eram selecionados e também formados no esquema de ideologias políticas, com privilégios e trocas de favores pela via da relação pessoal, sem tanta atenção para a qualidade ou competência docente (Adeodato, 1996, p. 40).

Ressalta-se que, no início dos anos 2000, o Ministério da Educação demonstrou preocupação com a pedagogia¹⁸ dos cursos jurídicos, motivo pelo qual nomeou uma comissão *ad hoc* que elaborou recomendações para a construção de um projeto didático-pedagógico a fim de ultrapassar as barreiras crônicas das escolas de direito com a sociedade. Na oportunidade, as recomendações foram no sentido de localizar os cursos de Direito no tempo e no espaço, proporcionar maior interação social, buscar meios de delinear um perfil de estudante mais engajado com as demandas reais ao seu redor, maior integração entre a teoria e a prática, incentivo à interdisciplinaridade e, entre outras, existência de avaliação de ensino e aprendizagem (Aguilar, 2004, p. 226-230).

¹⁶ Importante destacar que na busca pela melhoria do ensino jurídico, ainda havia autores que apontavam para a valorização do Direito Romano, no argumento de que era preciso proceder pelo ressurgimento de seus estudos pelo fato de que nele está fundado o sistema jurídico brasileiro, como se fosse uma “condição necessária para a integração supranacional, especialmente em nível de América Latina”. Circunstância que reforça o histórico ideário de implantações de racionalidade, sem a valorização nativa e da racionalidade autêntica da América Latina (Felix, 1996, p. 76-77).

¹⁷ Para um levantamento das condições dos cursos jurídicos no Brasil e maior aprofundamento acerca da caracterização dos cursos até a década de 1990, consultar: BELLONI, José Ângelo. Levantamento das condições dos cursos jurídicos no Brasil. Revista OAB - Ensino Jurídico. Parâmetros para elevação de Qualidade e Avaliação. 2 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 93-132.

¹⁸ Mostra-se oportuno proceder por uma breve distinção entre educação e pedagogia, sendo, nas palavras de Elias de Oliveira Motta (1997, p. 75): “Para se conceituar Educação, é importante, logo de início, diferenciá-la da Pedagogia, a qual é a teoria da Educação, ou seja, a reflexão científica que sobre ela é feita. A Educação é a manifestação cultural que, de maneira sistemática e intencional, forma e desenvolve o ser humano).

Uma década depois, foi editada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) a Resolução n.º 9, de 29 de setembro de 2004, responsável por estabelecer as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Direito, a qual prevê uma formação geral e humanística, demonstrando que a formação jurídica não pode ser unicamente técnica, mas que precisava ser interligada com outras áreas do saber (Almeida Júnior, 2013, p. 61-63).

Essa tentativa de estabelecer relações do Direito com outras áreas pode ser vista pelo chamado Eixo de Formação Fundamental, em que se estipulou envolver os conteúdos também com Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia, nos termos do art. 5º, inciso I, do mencionado documento (Brasil, 2004).

Ainda que no plano dos objetivos se verifique algum avanço, os meios práticos para tal fim reproduziram a mesma lógica das demais mudanças curriculares, visto que os caminhos escolhidos para solucionar o problema da qualidade de ensino permaneceu na exclusiva abordagem do professor e, além disso, a formação do mesmo não possuiu qualquer outra capacitação complementar, bastando a titulação acadêmica para o exercício do papel de ensinar, enquanto os alunos continuavam atuando na exclusiva condição de aprender (Silva, 2013a, p. 93).

No mesmo ano foi sancionada a Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, a qual instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a fim de buscar melhoria na qualidade da educação superior no Brasil, por meio da autoavaliação submetida à especialistas externos (Soares, 2013, p. 119-124).

Acontece que essas tentativas de melhoria do ensino do Direito e a aparente investida de torná-lo crítico-reflexivo, de acordo com o projeto pedagógico disposto na mencionada Resolução CNE/CES n. 9/2004, bem como no Parecer CNE/CES n. 211/2004, acabam por manter as tentativas de mudança no plano da formalidade, visto que não há qualquer menção à formação dos professores para concretizar uma transformação pedagógica verdadeira, circunstância que atuou imperativamente para a manutenção da ideologia dominante e das práticas dogmáticas historicamente existentes (Rio; Sanches, 2016, p. 162-163).

Além disso, ainda que a preocupação educacional emanada pela Resolução tenha representado um avanço formal, é preciso destacar que diante das exigências do mercado e da importância de os estudantes serem aprovados no Exame da Ordem a predominância do estudo técnico prevaleceu, de modo que os estudantes se mantiveram, em sua maioria, restritos ao estudo dos códigos, jurisprudências e doutrinas “tecnicamente discutíveis” e “socialmente insuficientes”. Assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) coadunam, até mesmo, inevitavelmente à lógica de mercado existente¹⁹, como uma herança do processo colonial formativo, o qual notadamente reverbera uma cultura oligárquica, autoritarista e individualista que se mantém de forma hegemônica na contemporaneidade (Rio; Sanches, 2016, p. 164-165; Aguiar, 1999, p. 93).

Também a estrutura do Projeto Pedagógico que estipulou os componentes curriculares obrigatórios deve ser revista, já que os conteúdos e atividades não opcionais impedem a autonomia constitucional das IES para a construção de currículos próprios e que atendam as necessidades das comunidades locais e também regionais da instituição, bem como dificultam a interação entre instituição-aluno e docente-discente. Acontece que tanto o Projeto Pedagógico, consistente em um horizonte amplo que aponta para a delimitação de objetivos a serem alcançados, quanto o currículo, o qual diz respeito à estrutura que assegura os conteúdos para a formação do conhecimento, são condicionados pela lógica de mercado, visto que os bacharéis em Direito para que exerçam qualquer atividade profissional na área necessitam prestar exames seletivos, seja o Exame da Ordem ou concursos, dotados de conhecimentos genéricos e específicos aprofundados e notadamente extensos, circunstância que sacrifica qualquer pretensão de qualidade ou especialização temática (Rio; Sanches, 2016, p. 165-168).

Após a mencionada Resolução CNE/CES n.º 9/2004, só houve nova alteração nos cursos de Direito por parte do Conselho Nacional de Educação em 2017, por meio da Resolução n.º 3/2017 CNE/CES, sendo, na verdade, uma

¹⁹ Em contrapartida, no plano da formalidade, por consequência da Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), ocorrida em 1998, foi declarado diante da Organização Mundial do Comércio (OMC) a educação superior como um bem público, sendo sua defesa compreendida como um direito humano, devendo, entre outros impactos, proceder pelo enfraquecimento de sua perspectiva mercadológica (Palma; Elgueta, 2023, p. 211).

alteração do art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) então vigentes, relacionado à realização do Estágio Supervisionado obrigatório. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais apenas foram instituídas no ano seguinte, por meio da Resolução CNE/CES n.º 5/2018, a qual será abordada oportunamente no capítulo seguinte (Brasil, 2017; Brasil, 2018a).

Com a virada do milênio, a privatização da educação superior ocorreu de modo profundo e agressivo, de modo que no ano de 1996 havia 711 instituições privadas e em nove anos já estavam em 1.934 instituições, demonstrando um cenário multifacetado que pode ser visto de forma superficial como uma medida de democratização do ensino pelo incentivo financeiro de políticas públicas de acesso, tendo em vista que o mero acesso (por vezes, problemático) desacompanhado de políticas de incentivo à permanência não garante a conquista de um patamar de democratização educacional e do ensino, mas tão somente atua como uma medida de capilarização, razão pela qual também se pode observar esse cenário como um dos efeitos do neoliberalismo diante do cenário educacional do Brasil, o qual assevera os interesses do Mercado (Pereira; Maciel; Marques, 2022, p. 107-109).

Esse cenário de expansão do ensino superior foi aprofundado²⁰ nos governos de esquerdas supervenientes ao período mencionado, em que as matrículas de alunos foram extremamente elevadas²¹, assim como a criação de universidades públicas e federais, tendo sido criadas diversas políticas educacionais para o acesso e permanência dos estudantes no ensino superior (Menezes; Saleh; Cardoso, 2023, p. 45).

Diante do abordado, verifica-se que ao olhar para a construção histórica do ensino jurídico no Brasil, desde as primeiras faculdades de Direito, não é possível verificar mudanças que proporcionem um intento emancipatório, tentativas de maior aproximação com a prática da realidade social ou, então, a inserção de abordagem pedagógica verdadeiramente interdisciplinar para a promoção da inclusão nos espaços educacionais (Wolkmer, 2018, p. 192-195).

²⁰ Do período de 2004 a 2016 houve um aumento de cerca de 50% na oferta dos cursos de graduação em Direito no Brasil e de 62% na oferta de vagas a novos alunos e alunas (Brasil, 2018b, p. 7).

²¹ Tal aumento também faz parte da tentativa de elevação da oferta e expansão do ensino superior, conforme a meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Brasil, 2014).

Desse modo, torna-se oportuno avançar para o tópico seguinte, o qual assume a pretensão de abordar os reflexos da modernidade para o ensino do Direito no Brasil, levando em conta os influxos da colonialidade do saber, as insuficiências educacionais e a doutrinação do pensamento historicamente existente no Brasil.

2.2 REFLEXOS DA MODERNIDADE PARA O ENSINO DO DIREITO NO BRASIL: COLONIALIDADE DO SABER, DOCTRINAÇÃO DO PENSAMENTO E INSUFICIÊNCIAS EDUCACIONAIS

Ainda que seja repercutido um ideário democrático e uma racionalidade de direitos humanos universais, é preciso compreender a realidade social da forma pela qual ela é materializada no plano social concreto, visto que a modernidade capitalista configura padrões de poder pela via da dominação legitimada, ao passo que encoberta essa estrutura de exploração por meio de ideologias estruturais através da política, do Direito e, entre outros, da economia (Miguel, 2018, p. 16-18).

Nesse sentido, o próprio Estado que se apresenta como um ente político-jurídico neutro precisa ser visto como um produto necessário para a reprodução da configuração capitalista, de modo que não apenas a concepção de que o mesmo paira sobre os conflitos é equivocada, como também que sua atuação compreende um arranjo da realidade mercadológica e exploratória existente (Mascaro, 2013, p. 19-21; Menezes; Wolkmer, 2020, p. 9).

Em outras palavras, se o Direito existente assegura a constituição da sociabilidade capitalista, o Estado também deve ser visto como um ente de cooperação dessa estrutura de dominação, não à toa que o Estado detém o monopólio da juridicidade oficial. Assim, o Direito é coadunado à modernidade no sentido em que atua para a configuração de poder e para a instauração de critérios racionais que agem como instrumentos de manutenção da ordem exploratório existente. A epistemologia moderna de base eurocêntrica repercute um ideário universalista de igualdade ao passo que restringe e encoberta as formas de saber e conhecimento que não compactuam com seu escopo, tornando-as sem validade ou credibilidade (Mascaro, 2018, p. 63; Caovilla, 2016, p. 60-66).

A modernidade compreende a extensão do estado de colônia pela materialização de elementos impositivos identificados pela colonialidade, sendo eles a colonialidade do poder, do saber e do ser. Ou seja, são através desses elementos que a conjuntura de exploração se perdura na materialidade social do cotidiano, de modo que o colonialismo histórico que se configura como uma dominação soberana da política e da economia se desdobra, mesmo após a independência, em um conjunto de forças que atua pela manutenção de hierarquias e dominações (Maldonado-Torres, 2007; Lander, 2005; Quijano, 2005; Lemos, 2022, p. 109-110).

Os reflexos da modernidade para os indivíduos e coletividades que estão inseridos na configuração capitalista como instrumentos de sua manutenção sofrem das imbricações da cultura tradicional-patriarcal que invisibiliza, oprime e explora as identidades, culturas e conhecimentos por não serem condizentes com as monoculturas repercutidas pelas epistemologias do Norte-Global (Santos, 2019a, p. 50-51).

As abstrações ideológicas que sustentam essa configuração estrutural e sistemática instituíram um padrão de cientificidade de base liberal-individualista que legitima e oculta as profundas contradições sociais existentes, de modo a tornar o Direito um instrumento epistemológico que garante a continuidade desse paradigma exploratório (Wolkmer, 2015a, p. 117-118).

Nesse sentido, deve-se compreender o Direito como um ordenamento determinado diante das relações sociais de produção, no sentido de que não são as leis e normas que se apresentam como suas fontes constitutivas, mas as relações sociais de força que materializam a essência de sua estrutura, razão pela qual é fundamental o distanciamento da abstração ideológica de neutralidade repercutida pelo Direito Moderno (Rivera Lugo, 2014, p. 151-152).

As profundas contradições existentes entre a realidade social concreta e os discursos jurídicos tradicionais demonstram uma estrutura histórica de dominação e colonização, indicando que é preciso a conscientização crítica como medida de resistência e combate dessa conjuntura hegemônica de usurpação (Lixa; Fagundes, 2018, p. 216).

Essa conjuntura moderna é que consubstancia o viés jurídico-majoritário de imposição do monismo estatal, com instrumentalidades legitimadoras da estrutura de exclusão social existente historicamente. Assim, o

Direito se apresenta como um produto da modernidade, sendo atuante para legitimar e garantir a manutenção da lógica exploratória e domesticadora (Cabo Martín, 2014, p. 55).

Em outras palavras, esse Direito existente que legitima o Estado Moderno se torna, no cotidiano dos indivíduos e coletividades tidos como minorias, um instrumento de fascismo social, exaltando a lei de mercado e atuando pela coisificação da vida, dos direitos e da dignidade daqueles que não estão compreendidos na estrutura histórica e classista de poder (Lixa; Fagundes, 2018, p. 238).

Sem a compreensão crítica do Direito, o que se tem é o fortalecimento das bases teóricas e intelectuais da normatividade historicamente instituída, circunstância que demonstra a importância das relações pedagógicas como ferramenta de construção de um novo Direito, em lugar de sua utilização como garantidora da continuidade de sua reprodução (Wolkmer, 2015a, p. 176).

Afinal, é por meio da validação do conhecimento e da aceção de racionalidade que os saberes eurocêtricos se sobrepuseram historicamente e permanecem em uma condição impositiva de superioridade, configuração em que se materializa a colonialidade do saber (Walsh, 2009, p. 15).

As ciências sociais, de modo geral, assumiram um papel crucial na materialização da colonialidade do saber, no sentido de que atuaram pela estruturação do aparelho ideológico e na legitimação da sistemática de exclusão e de desigualdade, tornando a relação de domínio e a conjuntura de desigualdade imperante para disciplinar as subjetividades e invisibilizar as necessidades individuais e coletivas (Castro-Gómez, 2005, p. 84).

O pensamento neoliberal articula sua força hegemônica para manter a estrutura moderna como dominante e garantir a manutenção de seus elementos constitutivos como universais, a medida em que impõe seus conhecimentos como científicos, balizadores e notadamente naturais perante as sociedades capitalista-liberais que o absorvem abstratamente. De tal modo, a racionalidade neoliberal constitui os saberes modernos que atuam pela neutralização de outras racionalidades ou formações históricas do pensamento, impondo a linearidade de sua origem cultural-civilizacional pela dissociação ou encobrimento sociocultural do que é realmente concreto para as demais sociedades, articulando as relações de poder que constituem o mundo moderno

e promovem tanto a cisão quanto a mutua cooperação entre a colonização e o imperialismo (Lander, 2005, p. 8-9).

O que se pretende enfatizar é que mesmo diante da independência política das regiões que foram colônia, o complexo de estruturas, hierarquias, pedagogias²² e também metodologias coadunam pela manutenção da lógica de dominação, de modo que tanto as escolas quanto as universidades reproduzem a sistemática opressora e excludente, como uma herança colonial (Cecchetti; Pozzer; Tedesco, 2020, p. 190).

Desse modo, é possível verificar a materialização da colonialidade do saber de forma enraizada nos ambientes escolares e acadêmicos, afetando a formação dos discentes e docentes por todo o processo educacional dos quais fazem parte, desde o modo pelo qual ocorre, como também pela categorização de currículos de base monocultural e cientificista que normalizam desigualdades sociais e homogenizam corpos, culturas, subjetividades e identidades (Cecchetti, Pozzer, Tedesco, 2020, p. 190-191).

O pensamento moderno ocidental se mantém operante desde o período colonial, de modo que o modelo de exclusão permanece na racionalidade e nas práticas socioculturais e políticas como elementos estruturantes desse sistema de negação dos sujeitos reconhecidos como outros (Campos, 2017, p. 191).

No âmbito da filosofia moderna e hegemônica é que se percebe o mito ideológico da modernidade educativa em que o educador se assenta na orientação de ensinar e percebe os demais na exclusiva condição de aprender, engendrando pelo método a representação do outro como uma projeção do que entende, tratando-o em uma referência marginal como objeto, como coisa, como sem identidade, cultura, conhecimento e história, além de instrumento para a ocorrência da educação liberal (Gallo, 2008, p. 6-8; Moreira, 2020, p. 175).

Isso porque na sociedade mercadológica a ideologia é um dos pilares que sustenta a exclusão, atuando pela manutenção dos contextos políticos, econômicos e sociais, enquanto repercute no discurso oficial os ideários de

²² O termo “pedagogia” será utilizado enquanto um conjunto de métodos e abordagens utilizados no processo educativo e não enquanto preparação do docente para com seus alunos, de forma a não se localizar na distinção entre pedagogia e andrologia, sendo elas, respectivamente, a preparação do professor para as aulas com crianças e a outra para as aulas com adultos, sendo este o caso do ensino universitário (Gil, 2008, p. 12).

liberdade e igualdade, como se todos fossem verdadeiramente livres para dispor de sua autonomia. Diante dessa lógica, a ideologia se apresenta aliada ao Direito tecnicista-funcional, de modo que a criação e aplicação mecânica das leis também se apresenta em uma expressão instrumentista para o funcionamento do sistema capitalista (Rio; Sanches, 2016, p. 50-51).

Perante esse domínio técnico e de racionalidade, as universidades²³ e faculdades de Direito assumem papel primordial de garantir a continuidade dessa produção jurídica que condiciona as formas de sociabilidade, encobertando mazelas sociais, reduzindo o pensamento jurídico ao tecnicismo que não abre espaço para possibilidades de questionamentos e repercutindo a lógica ideológica de igualdade, liberdade e neutralidade das ciências jurídicas e sociais (Rio; Sanches, 2016, p. 51).

É preciso compreender o papel das instituições universitárias nessa conjuntura moderna em que a sociedade de consumo se encontra, visto que a educação além de ter se tornado um objeto de valor também atua como instrumento de consolidação do sistema capitalista pela produção dos conhecimentos que se propõe e por sua razão de ser, qual seja de agente de modernização que atua como centro de difusão do saber para a formação técnica dos indivíduos pertencentes a essa sociedade de consumo (Rio; Sanches, 2016, p. 62-65).

Assim, as instituições de ensino também podem ser vistas pelo resultado da confluência da herança colonial de cunho burocrático-patrimonialista e conservadora com a tradição liberal e individualista que articula historicamente as estruturas existentes de poder em prol das minorias oligárquicas, ou seja, das elites hegemônicas que detém os meios de produção de riqueza (Wolkmer, 2018, p. 196-197).

Diante desse cenário que a privatização e a crescente criação das Instituições de Ensino Superior (IES) contribuíram para a queda da qualidade de ensino, visto que o controle estatal sobre a expansão e qualidade do ensino

²³ Há de se mencionar que a universidade de origem Ocidental nasceu, no Brasil, em um ambiente intensamente segregacionista e também tendencioso, visto que servia notoriamente a parcelas da população. Desse modo, as universidades brasileiras reverberam em sua origem o autoritarismo da cultura senhorial, relações de desigualdades profundas e o predomínio do patrimonialismo nas relações sociais, institucionais e pedagógicas (Rio; Sanches, 2016, p. 51-54).

superior foi ausente, abrindo espaço para sua regulação por parte das fontes mantenedoras e de seu oferecimento atrativo à clientela²⁴, o que agravou o cenário pedagógico-educacional nessa conjuntura liberal existente (Vahl, 1980, p. 247-248).

Nesse contexto que a colonialidade do saber cristaliza a estrutura excludente da modernidade pela via da acepção de conhecimentos, repercussão de uma falsa neutralidade epistemológica e domesticação de culturas e entendimentos pela imposição de um saber científico que, por vezes, é utilizado para oprimir, reduzir contextos emergentes, amenizar realidades desiguais, hierarquizar culturas e encobertar os profundos impactos da colonialidade (Bomfim; Pereira, 2021, p. 38).

Desse modo, é preciso abandonar a ilusão que de o conhecimento, tal como o científico, dispõe de plena racionalidade, visto que existem diversas formas de racionalidade e essa visão unidimensional de um cientificismo exclusivamente válido e legítimo que transmite o peculiar entendimento de sociedade do conhecimento acaba por dispersar, rudimentar e desvalorizar outras formas de conhecimento igualmente importantes (Morin, 2013, p. 183-185).

Esse contexto permite a percepção de que as diversas crises existentes podem ser verificadas a partir de uma matriz comum, qual seja a crise cognitiva. Assim, destaca-se que a crise de paradigmas, a crise de um Direito abstrato e disfuncional, a crise político-social da democracia²⁵, a crise dos direitos humanos hegemônicos e, entre outras, a crise da educação apontam para a crise interrelacionada da cognição, a qual compreende a racionalidade,

²⁴ Para além dos critérios objetivos de criação de Instituição de Ensino Superior, a falta de controle de qualidade foi responsável pela consolidação de modelos educacionais rasos que ofereciam aos alunos uma formação superior por baixo custo, sendo esta realidade agravada pelas instituições de ensino à distância da atualidade. Na opinião deste autor, isso faz com que o ensino superior seja, além de um produto mercadológico, um título formativo vazio utilizado para a concorrência profissional, deixando-se, de modo geral, de proporcionar a formação pessoal para a efetivação da cidadania, como reverbera o discurso oficial a respeito da educação.

²⁵ Diante do extrato neoliberal, a gestão social também precisa ser contextualizada diante do conjunto ideológico e político que formulam as estratégias de gerenciamento e acumulação de conflitos sociais, sendo um cenário esperado diante do distanciamento social existente que se relaciona tanto com a supressão de direitos quanto pelos imperativos monetários. Essa realidade coopera para a subalternização de grupos sociais, os tornando alheios e externos às conjunturas de poder, de modo que careçam de medidas inclusivas e de concessões estatais, enquanto a realidade desigual se instrumentaliza pela manutenção das relações de produção capitalista (Saad Filho; Morais, 2018, p. 96-98; Miguel, 2018, p. 38-40; Wood, 2011, p. 56-58).

os conhecimentos e entendimentos emergidos das ideologias e demais estruturas de domesticação (Morin, 2013, p. 187-193).

Não por acaso, a constituição da subjetividade moderna inicia na pedagogia, visto que é na escola que ocorre a materialização das ideias que formam e regulam o tipo de sujeito ideal para a manutenção do sistema hegemônico, dando-lhe utilidade perante a pátria. Percebe-se que a educação desempenha função destaca na formação da cidadania moderna da América Latina, tendo em vista que a construção do imaginário e da própria identidade são ancorados por um processo multifacetado de violência epistêmica (Castro-Gómez, 2005, p. 80-83).

A colonialidade do saber e seus instrumentos epistêmicos de invisibilização e inferiorização que desenvolveram uma concepção legítima do ser, de modo a padronizar identidades aceitas e excluídas, se apresenta arraigada nos cursos de educação superior, procedendo pela negatividade ontológica do outro e pela subalternização de culturas e conhecimentos. Desse modo, se as epistemologias que sustentam a base teórica das disciplinas são colonizadas, não há como esperar que suas práticas pedagógicas também não seja, o que assegura a continuidade das amarras coloniais do pensamento (Souza, 2017, p. 18-21).

A universidade participa do fenômeno da colonialidade do saber a medida em que encoberta as manifestações epistêmicas latino-americanas e prioriza as concepções e conteúdos coadunados com o eurocentrismo, reforçando a estratificação de hierarquias culturais e reproduzindo a postura hegemônica de exclusão de saberes e culturas não pertencentes ao extrato dominante de poder (Souza, 2017, p. 21-22).

De modo geral, poder-se-ia identificar as universidades como agentes centrais no impasse entre a reprodução do instituído e a busca pela autenticidade e interculturalidade do conhecimento, visto que a conjuntura opressora da sociedade é reforçada pela herança educacional etnocêntrica difundida nos cursos de ensino superior, mas também são nelas que pode ocorrer a superação dos desdobramentos da velha dominação colonial e do novo imperialismo para a promoção da emancipação genuína da racionalidade, por meio de pedagogias emancipadoras e processos educativos inovadores e plurais (Streck; Moretti, 2013, p. 40-42).

Daí a importância de uma profunda revisão de paradigmas científicos nas áreas das ciências sociais, no sentido de combater as incursões da colonialidade do saber ou dos processos de recolonização planetária, como alguns autores se referem ao imperialismo contemporâneo (Martins, 2019, p. 12).

Como resultado, o processo pedagógico-educativo dos cursos de Direito apresenta uma base “epistemologicamente insuficiente” e uma prática demasiadamente repetitiva de ensino que valoriza o império da norma sem abrir espaço para uma fundamentação legítima da ontologia social (Aguar, 2004, p. 231).

Isso porque se limita ao retórico ensinamento da técnica, sem espaço para as novas demandas e necessidades socioculturais, identitárias, ambientais e, entre outras, regionais à localização de cada curso, já que a dogmática assume um pobre papel exegetico de sacralização da norma positiva, com esgotamento do Direito às tradicionais demandas, ou seja, sem sua abertura aos paradigmas sociais, culturais e políticos ou para os movimentos sociais e as demandas da contemporaneidade, tais como o incentivo da mediação e arbitragem, os novos sujeitos e o resultado da simbiose entre o ser humano e o meio ambiente, os agrotóxicos e transgênicos, a revolução tecnológica e a violação dos direitos humanos por parte de um legalismo estéril e mecânico (Aguar, 2004, p. 233-238).

Pode-se verificar a educação jurídica no Brasil com base no fenômeno conhecido como colonialismo interno, visto que o mesmo ocorre nos campos do social, político, cultural e econômico, sendo a ausência de vínculos do Estado-nação e da burguesia para com as demandas tidas como minoritárias. Aliás, mais do que isso, indica a renovação das estruturas coloniais internas que possibilitam a continuidade do domínio colonial ou burguês que se aliam à estrutura do governo nacional para sistematizar a luta de classes e contribuir para a permanência de grupos dominantes no poder, mantendo a lógica histórica de monopólio de força, já que nunca houve solidariedade de classe no Brasil (Casanova, 2007, p. 431-441; Ambrosini; Ferreira, 2010, p. 276).

As políticas e lógicas jurídicas neoliberais que estruturam as bases materiais e mentais da existência do capitalismo isolam as lutas e resistências dos povos e das pessoas e atuam em prol da inconsciência intelectual como

instrumento de persuasão da conjuntura exploratória do colonialismo interno em que uma classe subjuga outra (Casanova, 2007, p. 453-455).

Essa compreensão possibilita o entendimento do modo pelo qual opera o capitalismo, levando em conta as manifestações exploratórios e de poder da colonialidade, de modo que o colonialismo interno contribui para a denúncia do imperialismo, da política de dependência e das estruturas de legitimação de dominação, todas sustentadas pela via da ideologia e da racionalidade (Martins, 2019, p. 84-120).

Disfarçado pelas retóricas jurídicas e políticas e das ideologias engendradas pela ideia de uma globalização democrática é que a produção do conhecimento torna a ciência uma universalidade abstrata desterritorializada que desconhece o conflito e produz uma lógica de pensamento a-histórico, desvinculado do social e da compreensão de periferia diante do sistema-mundo²⁶ e das estruturas internas de dominação (Grüner, 2007, p. 142-146).

Nessa utopia disfuncional que atua pela continuidade desse modelo de democracia liberal é que a educação é posta como um importante instrumento de preparação profissional e de estratégia para a busca por igualdade de oportunidades, assegurando a continuidade e legitimidade dessa conjuntura instituída e a manutenção da racionalidade que justifica desigualdades, opressões e explorações ao passo que semeia o imaginário de sua superação pela via do esforço e do processo educativo (Callinicos, 2007, p. 282-284).

Acontece que essa doutrinação do pensamento pelo (mau) desenvolvimento exclusivista de competências técnicas na educação age tão somente para a formação dos estudantes para que atuem profissionalmente na sociedade, mas é preciso que as universidades cooperem também pela transformação do indivíduo, proporcionando sua capacitação crítica e com valores humanísticos para a promoção da cidadania, dos direitos humanos e de uma democracia verdadeiramente substancial e inclusiva (Moura; Nogueira, 2021, p. 26-27).

²⁶ Em nível global, o que se percebe é a existência de um pequeno grupo de corporações que controlam a economia mundial com uma infraestrutura financeira que domina sob a forma de petróleo, minérios, transportes e, entre outros, grãos, em primazia aos países de origem dos commodities, além da profunda influência que exercem na esfera pública para o domínio do poder político (Dowbor, 2017, p. 106-115).

Assim, é a partir dessa educação moderna que ocorre a doutrinação do pensamento, visto que as ideologias de expressão neoliberal e colonial afetam diretamente os âmbitos da vida em sociedade, já que todas as esferas educativas constituem um excelente mecanismo de reprodução ideológica, garantindo a continuidade do sistema opressor. Isso porque transmitem diversas dimensões epistêmico-sociais que articulam uma modalidade de racionalidade e de obtenção de conhecimento que não questiona os pressupostos históricos, sociais, econômicos, culturais, políticos, jurídicos e epistemológicos existentes (Solano-Alpízar, 2015, p. 117-120).

Essa modalidade de epistemologia existente de matriz antropocêntrica que demarca a superioridade dos conhecimentos e hierarquiza culturas é que atua pela fixação de uma racionalidade de doutrinação, disfarçado pelos padrões cientificistas que produzem saberes abstratos e carentes de uma materialidade histórico-social (Solano-Alpízar, 2015, p. 119-121).

As insuficiências ou polarizações da ciência que são repercutidas pelas instituições precisam ser problematizadas para que seja possível construir e utilizar novos marcos epistemológicos que possibilitem a busca por conhecimentos que não sejam alienantes e legitimadores das condições de subalternização.

Avançar essa dimensão educacional que está assentada na colonialidade do conhecimento ocidental é fundamental para a construção de novos paradigmas. Para tanto, é preciso proceder pela ruptura epistêmica dessa configuração global de racionalidade universal que estrutura a razão, as instituições e as categorias do pensamento (Mignolo, 2017, p. 17-25).

Afinal, um dos reflexos mais prejudiciais da modernidade e que é difundida pelo ensino jurídico é de que o Estado não é modelado para garantir as estruturas de dominação de uma minoria e para gerenciar e legitimar as relações de acumulação capitalista. A razão de ser desse Estado em que o Direito atua como processo é configurada de acordo com as necessidades de dominação e opressão, de modo que dialética do conhecimento e as ideologias impostas contribuem para sua manutenção (Genro, 1988, p. 84-85).

Diante do mito da neutralidade e da arbitrariedade conceitual em que circunda o conceito de bem comum é que os cursos jurídicos formam os profissionais para atuarem em negação ao domínio, a injustiça e a historicidade,

de modo a consolidarem um axioma de justiça substancialmente injusto diante do positivismo, da alienação e das ideologias das classes dominantes (Genro, 1988, p. 54-55).

Diante disso, importa abordar a herança educacional do ensino jurídico e de seus efeitos na contemporaneidade, levando em conta uma abordagem crítica e descolonial, razão pela qual se passa ao próximo tópico.

2.3 A HERANÇA EDUCACIONAL DO ENSINO JURÍDICO NA CONTEMPORANEIDADE: UMA VISÃO DESCOLONIAL SOBRE SEUS EFEITOS PARA A SOCIEDADE

As faculdades de Direito na contemporaneidade coadunam com a lógica histórica de ensino, sendo meras reprodutoras de conteúdos formais, em uma lógica monótona, repetitiva e reprodutora de ideologias, mantendo a configuração conservadora e alheia às demandas sociais (Aguilar, 2004, p. 179-184).

Afinal, o modo pelo qual a Universidade foi instituída no Brasil, bem como a forma como a sociedade brasileira foi construída, refletem substancialmente na racionalidade e na estrutura educacional da contemporaneidade. Visto que, no contexto das primeiras faculdades, as cadeiras acadêmicas eram restritas às elites, com as mutações econômicas articuladas pela política neoliberal, o que se teve foi a consolidação de uma estrutura pedagógica que não formava profissionais pensantes, mas técnicos que atendam à necessidade do mercado, fazendo com que a educação deixasse de ser um bem público exclusivo do Estado e passasse a ser compartilhado com a iniciativa privada como recurso altamente lucrativo (Rio; Sanches, 2016, p. 182).

O conservadorismo pedagógico e enraizado representa a estagnação da técnica como condição exclusivista na educação jurídica, impedindo na totalidade pedagógica a percepção da realidade social, a reflexão crítica e a importante abertura de horizontes defendida pelos movimentos sociais. Desse modo, não apenas o direito privado, mas toda a lógica educacional do ensino jurídico coaduna à estrutura de reprodução social capitalista, fazendo com que o tradicionalismo e o conservadorismo atuem pela reprodução das contradições

sociais pela impossibilidade de superação desse cenário ideológico domesticador (Mascaro, 2013, p. 47).

Destaca-se que o problema da qualidade do ensino superior no Brasil é histórico e que as tentativas de sua superação sempre seguiram a mesma lógica, sendo elas a modificação dos projetos pedagógicos e das estruturas curriculares dos cursos, de modo a alterar conteúdos, disciplinas e o modo de realização das avaliações (Rodrigues, 2020, p. 23-38).

A carência desses elementos representa para os cursos jurídicos a continuidade dos padrões epistêmicos de dominação que configuraram, ao longo da história, as relações de poder e a conjuntura hierárquica de exclusão de identidades, culturas e racionalidades (Caovilla, 2016, p. 330).

Isso porque a formação do ensino e a estruturação da racionalidade no Brasil iniciaram com os intentos domesticadores, através do entendimento jurídico de base jusnaturalista, eclesiástico e colonial, de modo que o pensamento formado a partir dos ensinamentos da Igreja Católica enraizaram uma concepção de ensino destinada à interesses específicos, circunstância que se mantém na contemporaneidade (Wolkmer, 2018, p. 178-179).

Por conta disso, torna-se perceptível que o ensino do Direito se apresenta desassociado dos processos históricos e sociais, de modo que não busca preparar os estudantes para atuarem nos conflitos reais da vida, mas para internalizar os padrões culturais e políticos da elite burguesa, atuando como mecanismo de legitimação dos interesses capitalistas, circunstância que ocorre por meio da legitimação jurídica dos procedimentos burocráticos e da representação de um abstrato consenso a respeito dos objetivos socio-estatais (Prando, 2001, p. 35-36).

A história do ensino jurídico no Brasil aponta para a crise de sua formação, já que seu viés burocrático, formalista, abstrato e elitista o exaurem em si mesmo pela escassez de funcionalidade que compactue com as diretrizes democráticas e de valorização dos direitos humanos (Venancio Filho, 2011, p. 330-335).

Diante disso, cabe mencionar a expressão “capitalismo acadêmico” por expressar, justamente, o predomínio da ótica neoliberal como fenômeno de distorção da função social da universidade, como também apontar para o processo de sua comercialização pelas transnacionais, demonstrando o cenário

em que se encontra a educação diante do escopo da modernidade, ou seja, tanto como produto para a lucratividade quanto como instrumento de manutenção de suas imposições (Palma; Elgueta, 2023, p. 208).

As metodologias modernas, estruturas curriculares e projetos pedagógicos são os pilares do ensino jurídico e, infelizmente, o conduzem com base nos saberes e racionalidades hegemônicas, de modo que as condições de profunda desigualdade social, racial, econômica e cultural são vistas em uma dinâmica de mera reivindicação de direitos, sendo reconhecidas, legitimadas e artificialmente assimiladas por uma dita neutralidade epistêmica engendrada pela colonialidade do saber (Bomfim; Pereira, 2021, p. 55).

Parte disso acontece pelo fato de o ensino universitário adotar o texto do código com elevado predomínio exclusivista, neutralizando certos pressupostos e não incentivando raciocínios e questionamentos a respeito da estrutura jurídica existente, dificultando, até mesmo, empirismos investigativos na pesquisa e na produção teórica. A exemplo, o resultado dessa conjuntura histórica de ensino pode ser visto a partir da postura epistemológica em torno do instituto do direito adquirido, em que o ensinamento é de respeitar o patrimônio jurídico daqueles constituídos como sujeitos de direito que, por consequência, possuem a faculdade de decidir o destino que melhor entenderem ao seu domínio. Tal naturalização pode ser vista como uma garantia jurídica, mas também como uma forma de aceitar o instituído sem questionar sua razão de ser, não por acaso esse instituto foi um dos principais argumentos no debate imperial em relação a manutenção ou abolição da escravidão (Fragale Filho, 2007, p. 53-54).

Assim, é pelo predomínio da escrita legal que reduz o Direito aos manuais e doutrinas legalistas que o conhecimento valorizado e transmitido pelo ensino jurídico apresenta a interiorização do discurso eurocêntrico e positivista, resultando em formas unívocas do conhecimento (Bomfim; Pereira, 2021, p. 41).

A visão descolonial dos efeitos desse ensino jurídico para a sociedade permite observar sua influência na manutenção desse Direito eurocêntrico-moderno, visto que as universidades e cursos jurídicos são responsáveis pela reprodução de uma mentalidade que se encoberta em discursos de humanismo ao passo que fabrica alteridades artificiais que renegam as condições reais de vida no Sul. De modo geral, pode-se indicar que as instituições coloniais,

imperiais e republicanas de ensino mantiveram a mesma lógica que se apresenta na contemporaneidade, visto que a essência liberal que afeta a estrutura institucional, o perfil do corpo docente e as estruturas escolares ou acadêmicas, tais como currículo, frequência e disciplinas, são uma herança percebida nos cursos jurídicos da atualidade, os quais permanecem com a essência individualista, burocrática, formalista, abstrata e fortemente elitista, em uma perspectiva de mercantilização e uma natureza cega voltada ao “dever/ser”, sem se comprometer com o que é ou tem o potencial inclusivo de ser. Justamente por isso que as históricas mudanças do ensino do Direito não atingem sua essência, não questiona sua função e não aborda seus efeitos para a sociedade, mas se limita a modificações estruturais voltadas principalmente ao currículo (Bomfim; Pereira, 2021, p. 36; Menezes, 2021, p. 52-53).

Em paralelo, o conhecimento científico se apresenta como uma forma privilegiada e oficial do conhecimento, sendo extremamente prejudicial sua não produção contestatória, tendo em vista que, quando muito, é na pesquisa que se encontra alguma parcela de questionamento do instituído. Mais do que esperar que da educação ocorram privilégios extra cognitivos no âmbito social, político e cultural, é preciso identificar que a oferta da educação não é distribuída equitativamente na sociedade e que a busca do conhecimento científico deve vir acompanhada do questionamento da natureza desse ensino, de suas potencialidades, limites e possíveis contribuições ao bem comum e coletivo (Santos, 2008, p. 137-138).

Todavia, o que se percebe na maioria da literatura crítica é que as relações da ciência com o mercado fizeram com que a ciência também fosse identificada como parte integrante do mercado²⁷, sendo este o deplorável arranjo em que a ciência moderna está consubstanciada, sendo mais fácil de identificar tal condição nas ciências sociais em que o social não é visto a partir das relações de exploração, de apropriação e de consolidação, manutenção e intensificação do capitalismo (Santos, 2008, p. 139-142).

²⁷ Diante dos interesses do capital privado, a educação como um todo é vista como um mercado extraordinário justamente por sua dimensão de constante crescimento. Enquanto serviço público e ao lado da saúde e do abastecimento de água, apresenta um dos mais elevados potenciais lucrativos no mundo. Nesse cenário, o curso de Direito, Administração de empresas e de Economia são vistos como os mais atrativos aos empresários que exploram o ensino superior, justamente pela facilidade de criá-los e mantê-los (Espíndola, 2005, p. 193-194; Nunes, 2005, p. 185-186).

Ainda que um dos objetivos e também o discurso oficial a respeito da educação seja de promover a capacidade crítica da história e das ideologias existentes, é preciso compreender que na prática a educação não alcança essa eficácia, tendo em vista que contribui para propósitos inversos e alienantes à serviço das polarizações ideológicas e dos grupos econômicos, sociais, culturais e políticos de poder (Motta, 1997, p. 80-81).

Desse modo, é imprescindível que qualquer acepção descolonial acerca da herança educacional na contemporaneidade seja acompanhada de uma compreensão do neoliberalismo e da modernidade para além de sua influência no sistema econômico, mas que possibilite a identificação de seus efeitos para a sociedade, levando-se em conta seu estabelecimento na forma de relacionamento entre as pessoas, na forma de identificação e de identidade, na forma de sentir e também de ver a vida e o mundo ao redor (Bressan; Caron, 2018, p. 67).

Como resultado dessa concepção, o ensino do Direito no Brasil é caracterizado por seu tradicionalismo e conservadorismo, marcado por um dogmatismo exacerbado e por uma estrutura de ensino de codificação transmitida pelo exegetismo. A origem disso poderia ser indicada pela influência do positivismo tanto na racionalidade quanto na cultura jurídica que vigora na contemporaneidade, a qual reduz a ciência jurídica a uma expressão instrumentalista de ciência positivista que pela via de sua dogmática excludente restringe qualquer acepção profunda sobre a eficácia e legitimidade das manifestações jurídicas a mera abordagem de validade e legalidade das normas (Rodrigues, 1988, p. 104).

O reducionismo na abordagem jurídica por parte do ensino é consolidado pelos conteúdos e quantidades de disciplinas que privilegiam o tecnicismo, como também pelas abordagens metodológicas que direcionam as aulas, de modo geral, aos concursos ou Exame da OAB. Esse cenário educacional está intrinsicamente envolvido pela relação entre Direito e sociedade na configuração capitalista, no sentido de que a ideologia do capital formula uma modalidade educacional estruturante e garantidora da lógica instituída pela formação de profissionais que se instrumentalizam para a garantia de validação dos aparelhos de poder da modernidade e dos interesses privados (Mascaro, 2013, p. 41-54).

Quando essas conjunturas domesticadoras incidem na educação e no processo pedagógico-educativo, o entrelaçamento resultante reverbera em uma metodologia de ensino que privilegia a memorização de conteúdo por parte dos alunos e o ato de repetição expositiva por parte dos professores, como um depósito de conceitos que posteriormente serão cobrados pela aplicação de provas e testes. De modo geral, é possível perceber que esse ensino tradicional não constrói novos saberes, mas tão somente reproduz um Direito distante da realidade e que há muito foi constituído, em uma conjuntura educacional em que tanto professores quanto alunos se encontram desestimulados e em um cenário de dominação epistemológica em que se finge ensinar ao mesmo tempo em que se finge aprender (Martínez, 2002, p. 14-17).

A proposta pretendida pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os perfis de competência e de habilidade dos estudantes que são incentivados pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) resente a ausência de elementos práticos que possibilitem ultrapassar o verbalismo excessivo e a prática tradicionalmente expositiva dos docentes em aula, os quais repassam uma visão formalista, positivista e legalista, moldada pelos mitos do ideológicos do liberalismo (Martínez, 2002, p. 17-19).

Essa reprodução ideológica mascarada pela ação pedagógica deve ser vista como uma violência simbólica, no sentido de que a herança educacional dos desdobramentos coloniais é mantida por uma imposição de poder arbitrário das classes dominantes. Em outras palavras, o sistema de ensino dominante assegura um monopólio de violência simbólica pela hierarquização cultural e de conhecimento, resultando em uma violência legitimada que atua na regulação da formação social, de modo que o ensino e a ação pedagógica são transformados em instrumentos de dominação na sociedade capitalista (Barbosa, 2001, p. 283-285).

Diante disso que o Direito se apresenta envolvido na estrutura de poder existente, visto que legitima práticas exploratórias e incube saberes alienantes desde seu ensino, atuando pela manutenção ideológica que sustenta o monopólio de violência legitimada e dominante, interiorizando uma certa inconsciência social que massifica e mascara necessidades (Barbosa, 2001, p. 289-291).

Nesses contextos de encobrimento, de silenciamento, de exclusão e de exploração é que surgem diálogos, abordagens e perspectivas atentas ao Outro, ao pobre, ao explorado, ao oprimido, ao carente de voz, ao indivíduo consumido pela exploração de sua força de trabalho e ao ser latino-americano, é o caso da busca pela conscientização por uma política e educação transformadora, o que ocorre, por exemplo, na Pedagogia do Oprimido e na Filosofia da Libertação²⁸, ambas comprometidas com o desenvolvimento de uma capacidade cognitiva autêntica e emancipadora. Afinal, é preciso ir além das condições educacionais limitantes impostas pela modernidade e buscar meios de superar a educação bancária e alienante que estrutura todo o processo de aprendizagem (Martínez; Fagundes, 2018, p. 44).

Vale destacar a concepção “bancária” de educação como um instrumento de opressão, sendo ela a modalidade pedagógica em que os professores se encontram enquanto sujeitos narradores²⁹ e os alunos assumem a condição de objetos pacientes e ouvintes, em uma tônica educacional estática, compartimentada e repetitiva em que os conteúdos são transmitidos como depósitos prontos e retalhados da realidade, sendo vazios da dimensão de concretude social. De acordo com Paulo Freire, os educandos na posição de depositários educacionais devem memorizar e repetir os ensinamentos para fixá-los, fazendo com que o saber se torne o resultado de uma doação alienante e opressora que minimaliza o potencial de transformação da sociedade pela via de uma dialética educacional tradicional que sustenta uma cultura do silêncio que domestica a medida em que oprime (Freire, 2019, p. 79-86).

A educação tradicional apresenta um controle do saber justamente pelas perspectivas antropológicas, herança filosófica e também pelas históricas estruturas acadêmicas que a formam, no sentido de que a modernidade materializa suas ideologias e subjetivações pela assunção de suas diretrizes na prática percebida em aula, a qual reproduz encobrimentos e assume produções

²⁸ A filosofia da libertação se destina à libertação dos indivíduos aos condicionantes do sistema-mundo que operam pela opressão colonial, enquanto pretende contribuir para a afirmação das singularidades existentes, embasada em uma ética de alteridade (Santos, 2019b, p. 34).

²⁹ Não por acaso que os professores universitários eram comumente denominados de Lentes, cuja origem etimológica do latim é “legens”, correspondendo aquele que lê (Lente, 2009; Lente, 2011).

homogêneas do saber, refletindo nas cognições coloniais do conhecimento (Palermo, 2014, p. 61-63).

Isso porque as tradicionais aulas magistrais que tornam os alunos silentes deve ser vista como uma conjuntura pedagógica que torna o ensino um instrumento superveniente das condições instituídas, pois ao depreciar a reflexão enquanto método, o rigor lógico-formal reduz as técnicas pedagógicas dos cursos jurídicos a uma erudição retórica, burocrática e reprodutora do normativismo positivista em que os conteúdos são transferidos aos alunos que normalmente anotam, mas que não realizam proveitosas intermediações das informações em suas consciências cognitivas (Faria, 1996, p. 49).

Sendo, então, o Direito uma manifestação ideológica de poder, já que estabelece princípios estruturantes, delimita e privilegia condutas, frustra outras formas de relacionamento e organização e procede juntamente do regime político-governamental pela valorização de uma classe sobre outra, o pensamento ideológico da modernidade se demonstra como um dos pilares de opressão mais desafiadores, visto que impõe racionalidades de forma mascarada, pois afeta o inconsciente dos coletivos disfarçado por justificativas e abstrações casuísticas. A materialização dessa ideologia não forma apenas um Direito que expressa o poder de classes, mas também a pacífica perante a sociedade em uma roupagem moderna de evolução e neutralidade³⁰ (Aguiar, 1990, p. 79-81).

Esse ensino jurídico exegetista que foi herdado da colonialidade se apresenta como um instrumento contrário ao progresso social, pois ao bloquear o dinamismo do processo de aprendizagem e propagar o predomínio da lei existente como expressão da ordem jurídica, o que acontece é a inclinação do ensino para a preservação do status quo. O predomínio do ensino jurídico pelas leis em vigor e jurisprudências dominantes obscurece as raízes socioculturais pela via de um dogmatismo estreito e excludente, circunstância que demonstra que o Direito não é uma ciência neutra utilizada para organizar as forças existentes e resolver os conflitos, mas, sobretudo, que atua voltado ao passado,

³⁰ Essas amarras ideológicas atuam de forma tão profunda que notórias injustiças pela aplicação concreta do Direito instituído ou pela formulação abstrata de novos regimentos são vistas como desvios ou, quando muito, como tendenciosismo do agente responsável, pouco se questionando que se refere a própria lógica operante da ciência jurídica existente.

como esforço de manutenção de uma estrutura classista de poder (Rodrigues, 1988, p. 39-41).

Nesse percurso ideológico, a ideia de conhecimento válido reestruturada pelas imposições colonial-capitalistas fazem com que, por meio da cientificidade, ocorra o aumento do conhecimento humano ao passo que também há um decréscimo da capacidade de lidar com as verdadeiras problemáticas da humanidade (D'Souza, 2010, p. 152-159).

Isso demonstra que os desafios educacionais vão além das mudanças curriculares ou estruturais dos cursos jurídicos, pois enfrenta a lógica institucional das faculdades e universidades, as ideologias e funções que formulam a pedagogia existente, a função pretendida pelo modelo de ensino e aprendizagem e, entre tantas outras profundas questões, as filosofias que estruturam as disciplinas, os docentes e a própria concepção dos discentes que chegam à condição de alunos de Direito já formados por cognições abstratas e domesticadoras desde a escolarização básica.

Justamente por isso que o cenário educacional da contemporaneidade é marcado pelas contradições estruturantes que tentam difundir uma visão de mundo e de conhecimento a partir da aceção dos opressores, produzindo perspectivas e racionalidades que mesmo sendo científicas atuam para a domesticação e dominação, em uma verdadeira pedagogia da colonialidade, visto que obstruem a conscientização histórica e tentam impedir³¹ a construção de epistemologias emergentes (Romão, 2013, p. 503-505).

A estrutura curricular alia-se as diretrizes educacionais para definir os conhecimentos que devem ser ensinados, sendo o resultado de uma seleção de saberes e de posturas epistêmicas que direciona os conhecimentos tidos como importantes e projeta o tipo de estudante e futuro profissional desejado. Diante dos modelos neoliberais de educação que são pilares constitutivos e validativos da estruturação moderna do Estado-nação, o currículo deve ser visto como uma questão de poder, já que privilegiar tipos de conhecimento é um ato de definição

³¹ Entre outras maneiras, tal impedimento ocorre pela via ideológica que faz com que o coletivo adote posturas e defenda bandeiras opressoras contrárias a própria classe a que pertencem, como uma atitude de inconsciência em prol dos opressores.

de identidade e imposição de subjetividade para a abstração dos estudantes³² (Silva, 1999, p. 14-17).

Estratificado nos currículos, o ideal positivista atua como método de ciência que propaga a hegemonia do conhecimento científico sobre os demais saberes, fazendo com que permaneça a mesma lógica da constituição dos primeiros cursos de Direito no Brasil, qual seja tornar o ensino jurídico um instrumento de engajamento à burocracia tecnicista para o gerenciamento social e o impulsionamento da máquina estatal, sem espaço de abertura valorativa do mundo do Direito para os fenômenos sociais complexos e emergentes, razão pela qual não há o incentivo de uma cultura jurídica dinâmica e em movimento, mas a manutenção do estado de inflação de leis que é propagada como a panaceia para os problemas sociais (Guimarães, 2006, p. 57-62).

Na contemporaneidade, o resultado dessa conjuntura de crise deve ser visto pelas concepções educativas existentes, as quais são formuladas com base na lógica capitalista de produção. Isso porque os fundamentos referenciais a respeito da formação humana são esvaziados pela própria aplicação e materialidade da educação diante da formação cultural e dos discursos que a fundamentam (Silva; Rosa, 2022, p. 21-27).

Isso porque a teoria educacional engendrada como herança colonial sustenta um modelo pedagógico e uma política cultural de práticas dominantes e hegemônicas por não abordar de modo satisfatório a compreensão da linguagem, as estruturas de poder, a formação da identidade, as mazelas da democracia, a consistência da justiça social, a memória e história “des-historicizantes” e os complexos sistemas de dominação, ao qual o Direito faz parte (McLaren; Giroux, 2000, p. 25-36).

Uma visão descolonial a respeito dos efeitos da herança educacional do ensino jurídico para a sociedade na atualidade pode ser visto também a partir da crise de paradigmas das tradições racionalistas e ideológicas da modernidade que afetam o pensamento hegemônico existente, os projetos científicos, os modelos pedagógicos, as estruturas políticas e as matrizes éticas como

³² Dado a função social e formativa que o currículo desempenha na sociedade, é possível identificar um dos motivos que justificam as constantes modificações curriculares nos cursos de Direito ao longo da história.

categorizações da crise epistemológica em que o próprio sistema não justifica suas contradições (Marcondes, 2000, p. 20-29; Oliveira; Souza, 2017, p. 88).

Não obstante, as insuficiências estruturais dos paradigmas científicos da modernidade podem ser percebidos na própria interação entre os conhecimentos que a revolução científica proporcionou e que, paradoxalmente, permite a verificação da fragilidade de seus pilares constitutivos e legitimadores, demonstrando o complexo de crises do paradigma dominante existente (Santos, 2018, p. 43-44).

Acontece que mesmo em meio às contradições estruturais, a educação reforça a condição de submissão e também de obediência pela procedência de sua semi-informação de consciências adormecidas. Assim, os alunos são ocultados pelos produtos culturais, conforme se especificará no capítulo a seguir, tornando possível o estabelecimento das ideologias dos grupos dominantes pela via da educação do modelo capitalista, ou seja, pela transmissão de um modelo educacional que está substanciado em instrumentalidade ideológica dos dirigentes do poder (Silva, 2019, p. 138-139).

3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS JURÍDICOS

No capítulo em questão se pretende abordar os elementos que contribuem para a continuidade de aulas preponderantemente conferencistas e retóricas, ao qual o currículo assume papel de destaque para o privilégio de disciplinas dogmáticas e de conteúdos extensivos. Ademais, pretende-se discorrer também sobre o perfil do aluno de Direito que se apresenta acomodado diante do ensino tradicional (Rodrigues, 1988, p. 104-105).

Afinal, não há como proporcionar elementos para a análise do ensino jurídico se não houver o exame das diretrizes curriculares vigentes, do modelo de currículo jurídico existente, das modalidades de projetos pedagógicos desenvolvidos pelas instituições de ensino, as quais apresentam seus currículos plenos como complementariedade às disciplinas obrigatórias dispostas nas diretrizes curriculares. Após discorrer sobre esses itens, pretende-se indicar os elementos que apresentam a continuidade do cenário de crise do ensino jurídico na contemporaneidade.

Essa crise educacional do Direito está inserida em uma dinâmica de relações que são desdobradas em um complexo de outras crises, de modo que é possível analisar sua existência para além da problemática condição estrutural e operacional do ensino jurídico, visto que se materializa em todas relações de formação dos estudantes e de sua prática profissional, como na eficácia de materialização do Direito e também na resposta social que essa cultura jurídica apresenta (Aguiar, 1999, p. 17-18).

3.1 DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE DIREITO NO SÉCULO XXI: RESOLUÇÃO N.º 5/2018 DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE/CES)

As diretrizes curriculares do curso de Direito no Século XXI buscaram cumprir os princípios gerais estabelecidos na vigente Constituição Federal da República Federativa do Brasil (CRFB/1988), ao qual se destaca os incisos I, II

e III do artigo 206³³ e o *caput* do artigo 207³⁴, justamente por serem dispositivos orientadores fundamentais e obrigatórios para o Direito Educacional brasileiro (Brasil, 1988, Título VIII, Cap. III, Seção I).

Percebe-se que a liberdade, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a autonomia são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, de modo a incentivar a flexibilização para organização dos cursos, projetos pedagógicos e também para ação de lecionar, sendo esses direitos partes estruturantes da educação, já que são mandamentos constitucionais (Rodrigues, 2005, p. 100-101).

Quanto às diretrizes curriculares atuais, pode-se considerá-las como o resultado de diversos debates que se iniciaram por provocação da OAB à Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação e que contaram com diversos profissionais, especialistas e acadêmicos, entre os quais fizeram parte a Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi), o Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), no objetivo de revisar a Resolução CNE/CES n.º 9/2004 e buscar formas de melhorar o ensino universitário no âmbito do Direito. Diante do desafio de garantir qualidade de ensino e também liberdade e autonomia para que os cursos pudessem inovar e definir seus parâmetros educacionais, os debates possibilitaram a construção do Parecer n.º 635/2018 CNE/CES, o qual foi homologado na Resolução n.º 5/2018 CNE/CES, mantendo as mesmas premissas da Resolução anterior, mas buscando avançar seus pressupostos (Faria; Lima, 2019, p. 12-13; Birnfeld, 2019, p. 150-151).

De acordo com o mencionado Parecer, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito deve possuir uma concepção que apresente relação com

³³ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

(...)

³⁴ Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

sua inserção institucional, política, geográfica e social, com especificação de metodologias ativas³⁵ de ensino e aprendizagem que atendam ao processo de construção pluridimensional de autonomia e do conhecimento, de modo que os alunos possam “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Para tanto, o projeto deve tratar de modo transversal³⁶ os conteúdos obrigatórios, procedendo pela interdisciplinaridade³⁷ e transdisciplinaridade (Brasil, 2018b, p. 11).

Quanto à organização curricular, o Parecer indica a necessidade de comprometimento com uma formação em que os estudantes possam construir soluções para os problemas que irão encontrar na prática profissional, fazendo com que seja preciso estratégias de ensino que desenvolvam competências a partir de situações-problema que integrem os conteúdos com a prática. Assim, impõe a divisão da organização curricular nos projetos pedagógicos que atendam três perspectivas formativas, sendo elas: a formação geral que procede pelos elementos fundamentais do Direito; a formação técnico-jurídica que abrange o enfoque dogmático e também a aplicação dos conhecimentos de forma sistemática; por fim, a formação prático-profissional que objetiva a integração entre os conteúdos teóricos e a prática jurídica (Brasil, 2018b, p. 13).

³⁵ Há diversas conjunturas pedagógicas que se consubstanciam em metodologias ativas, sendo a própria realização de atividades simuladas uma delas – como o júri realizado em sala de aula. Algumas delas serão abordadas, como a aprendizagem híbrida e a aprendizagem baseada em problemas, mas outras podem ser consultadas na página 335 da obra “A transversalidade na educação jurídica: dos fragmentos à totalidade” (Tagliavini; Tagliavini, 2019, p. 335).

³⁶ No próximo tópico será abordado a respeito das problemáticas concretas na materialização dessas abordagens que, no plano da formalidade, são proveitosas e apresentam certa evolução pedagógico-educacional. Para o momento, importa indicar que uma perspectiva educacional transversal busca congrega diferentes saberes e noções de conteúdos em um planejamento articulado entre as diversas áreas do curso para uma formação que supere a mera apreensão cognitiva. A exigência de atividades transdisciplinares apresenta a preocupação em ajustar a estrutura educacional dos cursos jurídicos à atualidade social e cultural existente no cotidiano, proporcionando uma visão sistêmica e integrada (Grubba, 2019, p. 340-341; Rodrigues, 2019, p. 257-258).

³⁷ Parece oportuno distinguir, aqui, os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade para fins de melhor entendimento do exposto. A multidisciplinaridade compreende a ação de justaposição de disciplinas, em que ocorre certas articulações, como de bibliografias, para a tentativa de trabalhos conjuntos em temas comuns, cada um deles sob sua própria ótica. A interdisciplinaridade, fortemente marcada por movimentos estudantis europeus e também na América Latina, assume a pretensão de romper com a organização de ensino que distingue teoria e prática, a fim de promover um modelo integral de formação que seja marcado pela compatibilização de métodos e técnicas integradoras, principalmente na abordagem do pensamento crítico que instiga o exercício da reflexão e da problematização da realidade cultural, histórica e concreta. Quanto à transdisciplinaridade, pode-se compreendê-la como uma ação em busca de novo paradigma para diversas ciências, em uma abordagem que tende à historização das interações e dos indivíduos, no intuito de superar a fragmentação organizacional do ensino (Pires, 1998, p. 176-177).

Diante disso, a Resolução n.º 5/2018 CNE/CES indica em seu artigo 2º os elementos obrigatórios que devem constar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), os quais incluem, de acordo com os incisos do §1º, (I) a concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso, (III) a vocação e objetivos do curso, (V) a forma de realização da interdisciplinaridade³⁸, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de estratégias de internacionalização³⁹, (VI) o modo de integração entre teoria e prática e as metodologias ativas⁴⁰ que serão utilizadas e (IX) o incentivo discriminado à pesquisa e extensão. Ademais, o artigo 5º do documento dispõe que deve ser priorizada a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, procedendo pela (III) formação prático-profissional que integre conteúdos teóricos e a prática profissional, o que deve ocorrer (§1º) pela ênfase na resolução de problemas para efetivar as três perspectivas formativas (Brasil, 2018a, p. 1-3).

Merece destaque o inciso I do artigo 2º da Resolução em questão, visto que, até então, o Planejamento Estratégico do Curso (PEC) era exigido apenas à instituição de ensino que apresentava um planejamento como um todo, ou seja, em âmbito institucional, passando a ser obrigatório também aos cursos que devem especificar a missão, visão e valores por eles pretendidos no projeto pedagógico, estando adequados com os valores gerais da instituição. Assim, o curso deve apresentar integração com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com o planejamento estratégico integral da instituição que nele está contido. Desse modo, todo módulo ou disciplina deve conter um plano de ensino elaborado com base no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o qual é construído

³⁸ Importa ponderar que a abordagem interdisciplinar não ocorre pela mera inclusão de conteúdos com temáticas afins, se permanecerem individualizadas em disciplinas específicas no currículo. Assim, um conjunto de discursos isolados com visões monodisciplinares não concretiza a interdisciplinaridade, mas, talvez, a multidisciplinaridade que consiste em múltiplas abordagens de temas afins, porém de forma fragmentada, sem diálogo entre si (Tagliavini; Tagliavini, 2019, p. 326-327; Rodrigues, 2019, p. 249).

³⁹ A obrigatoriedade de indicar o incentivo da instituição à internacionalização no projeto pedagógico está em conformidade com as políticas da CAPES em estimular a articulação da pesquisa científica na área do Direito de modo integrado à internacionalização e aos centros de pesquisa mundiais, sendo, inclusive, uma medida de avaliação da pós-graduação (Veronese, 2019, p. 50-51).

⁴⁰ As diretrizes também apontam para a possibilidade de desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas que podem ocorrer até de modo extraclasse para o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades, conforme dispõe o artigo 9º da Resolução n.º 5/2018 CNE/CES (Brasil, 2018a, p. 4).

em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que, por sua vez, segue as normas gerais da educação nacional presentes na Constituição Federal, legislações federais e no Plano Nacional de Educação (PNE) para garantir alinhamento educacional das disciplinas com o curso, dos cursos com a instituição e das instituições com o Estado (Dias, 2019, p. 376-377; Rodrigues, 2019, p. 244-260).

É perceptível que a Resolução remete à necessidade de reflexão das próprias pedagogias a serem utilizadas no processo formativo. Isso porque a obrigatoriedade de utilização de metodologias ativas e de abordar a resolução de problemas indica uma tentativa de superação do ensino tradicional, de modo a incentivar as instituições de ensino a refletirem a modalidade de educação ofertada (Marocco, 2019, p. 82-83).

Essa abordagem pedagógica indica o reforço na tentativa de superar o modelo de ensino e aprendizagem tradicional e dominante de base dogmática, descritiva, tecnicista e pragmática que desestimula os alunos e centraliza o ensino na figura expositiva do professor, tornando a educação jurídica sem conteúdo social e humanístico. Percebe-se isso pelos elementos formais que apontam para a interdisciplinaridade, metodologias múltiplas centradas no aluno e para a abordagem crítica e reflexiva que busca estimular o aprendizado e tornar a educação jurídica possuidora de conteúdo social, humanístico e capaz de oferecer uma formação efetiva para a prática profissional, contexto em que a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)⁴¹ surge enquanto metodologia inovadora para o incentivo da reflexão e do desenvolvimento de habilidades (Marocco, 2019, p. 84-88).

Nesse sentido, as metodologias ativas são aquelas centradas no aluno e que possibilitam sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, sendo uma abordagem que busca integrar a teoria com a prática por meio da resolução de problemas, nos termos do inciso VI do §1º do artigo 2º da resolução em comento (Rodrigues, 2019, p. 251).

⁴¹ Essa metodologia de ensino e aprendizagem é conhecida mundialmente como Problem Based Learning (PBL), sendo uma estratégia pedagógica com base na resolução de problemas e sua utilização mais frequente é adotada pelos cursos na área da Saúde (Marocco, 2019, p. 88-89; Rio; Sanches, 2016, p. 160).

De toda forma, é preciso destacar que não houve relevantes mudanças nos dispositivos indicados em relação às diretrizes curriculares de 2004, apenas algumas mudanças de redação e a incorporação do artigo 6º da antiga resolução para o artigo 2º da vigente diretriz curricular. Assim, a atual estrutura a ser seguida pelas instituições de ensino para a elaboração de seu projeto pedagógico mantém a mesma lógica sistemática da anterior (Cerqueira, 2019, p. 178-180).

Não basta a indicação geral prevista no dispositivo mencionado, tendo em vista que se trata de um perfil mínimo para todos os cursos jurídicos no Brasil. Assim, cada instituição de ensino deverá constar em seu projeto pedagógico as características próprias pensadas de acordo com o objetivo específico do curso e com a adequada formação teórica, profissional e prática, nos termos do desenvolvimento das competências e habilidades que devem estar dispostas no PPC, conforme o já abordado artigo 2º, inciso II das diretrizes curriculares vigentes (Rodrigues, 2019, p. 239).

Ainda no §1º do artigo 2º, os incisos VIII e IX tornam obrigatória, respectivamente, a integração entre graduação e pós-graduação, assim como o incentivo à pesquisa e extensão, sendo importantes iniciativas para um aprofundamento teórico e prático dos conteúdos para uma compreensão do Direito para além da normatividade ou tecnicidade (Brasil, 2018a, p. 2).

A obrigatoriedade de integração deve ser vista pelo plano material e não apenas formal, incentivando a construção de cursos jurídicos mais plurais na formação profissional, voltado para a prática profissional e para a troca de saberes e experiências (Rodrigues, 2019, p. 252-253).

O artigo 3º da Resolução n.º 5/2018 CNE/CES aborda a respeito do perfil do graduando e dos elementos essenciais que deverão fazer parte de sua formação, atribuindo, por meio do parágrafo único, a obrigatoriedade de constar nos planos de ensino a demonstração de como irão contribuir para a adequada formação do graduando diante do perfil desejado pelo curso (Brasil, 2018a, p. 2).

O perfil do graduando representa o objetivo e prioridade do projeto pedagógico, no sentido de que o restante do PPC deve ser visto como os meios para construir uma formação jurídica que alcance o perfil desejado pela instituição, o que remete ao desenvolvimento das competências e habilidades,

dispostas no artigo 4º, os conteúdos abordados, atividades realizadas e o cumprimento dos demais elementos presentes nas diretrizes curriculares (Cerqueira, 2019, p. 182).

Importante destacar que o *caput* do artigo 3º menciona a expressão “ao exercício do Direito” e não mais “exercício da Ciência do Direito” como estava na Resolução n.º 9/2004 CNE/CES, no sentido de que o Direito, enquanto instrumento, possa até ser o objeto de uma ciência, mas não propriamente a ciência em questão ou, entre outras análises, que essa revisão epistemológica implica que o fenômeno jurídico pode ser visto para além da cientificidade do Direito, visto que o mesmo é muito mais amplo (Cerqueira, 2019, p. 181; Rodrigues, 2019, p. 259).

O artigo 4º da Resolução trata da formação profissional que os cursos de Direito devem proporcionar aos egressos, no sentido de propiciar as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais para a interpretação das normas; elaboração de atos e documentos jurídicos diante dos contextos negociais, processuais e normativos; comunicação precisa; realização de atividades inerentes ao exercício jurídico; desenvolvimento da cultura do diálogo e dos meios consensuais para resolução de conflitos; compreensão hermenêutica com a capacidade de pesquisa de legislação, jurisprudência, doutrina e demais fontes jurídicas; atuação em instâncias extrajudiciais, administrativas e judiciais; aceitação da diversidade e do pluralismo cultural; compreensão do impacto das novas tecnologias na área jurídica; domínio das tecnologias e métodos para compreensão e aplicação do Direito; capacidade de trabalhar em grupo com outros profissionais do Direito ou em caráter interdisciplinar; e a capacidade de aprender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre os direitos humanos⁴² (Brasil, 2018a, p. 2-3).

Uma ressalva imprescindível é que o mencionado inciso X do artigo 4º da Resolução em comento possui a terminologia “aceitação” da diversidade e do pluralismo cultural e não de “promoção”, “incentivo” ou de “defesa”. Trata-se

⁴² Ainda que os Direitos Humanos já estivessem presentes nos currículos por conta de outros ordenamentos, ainda não constavam nas diretrizes curriculares anteriores no curso de Direito, sendo uma inovação formal sua inclusão, juntamente das categorias de diversidade e de pluralismo cultural (Petry, 2019, p. 25-27).

de uma postura passiva, a qual não deveria ser aquela esperada dos profissionais de Direito que, de acordo com o discurso tradicional, são os responsáveis pela promoção e luta por uma justiça social.

Destaca-se que as novas diretrizes procederam pelo incentivo dos alunos aprenderem a pensar (competência cognitiva), aprenderem a agir e fazer (competência instrumental) e aprenderem a refletir a respeito das ações a serem realizadas e de seus impactos por um viés relacional e ético (competência interpessoal), demonstrando certa preocupação na construção da identidade profissional, social e pessoal dos estudantes (Lapa, 2019, p. 213-214).

No mencionado artigo houve também a substituição da expressão “habilidades e competências” das diretrizes anteriores por “competências cognitivas, instrumentais e interpessoais”, representando uma combinação de habilidades, comportamentos e hábitos que possibilitem o desenvolvimento de diversas habilidades, ainda que não se tenha menção de como proceder para tal desenvolvimento. Essa omissão possibilita maior flexibilidade aos cursos, mas também deixa vago qualquer apontamento ou orientação dos espaços, atividades ou metodologias mais adequadas para esse fim (Lapa, 2019, p. 221-225).

Tal substituição indica a superação de um fazer material por um fazer intelectual que busca situar os estudantes nas perspectivas formativas técnico-jurídica e prático-profissional para que possam articular teoria e prática em sua formação, na tentativa de melhorar a capacitação dos egressos para a atuação jurídica (Rodrigues, 2019, p. 261-272).

Assim, pode-se compreender que o artigo 4º que trata das competências essenciais aos formandos e que indicam o saber/ser, saber/fazer e o saber/agir são importantes inovações para a pretendida transformação educacional. As antigas diretrizes curriculares também foram transformadoras ao tratarem das competências e habilidades esperadas dos egressos, porém acabaram causando efeitos meramente cosméticos e formais para com os projetos pedagógicos. Ainda que semelhantes, nas atuais diretrizes houve a ampliação de 8 para 14 itens de habilidades, principalmente em relação a resolução de conflitos e ao autodesenvolvimento de atitudes e posturas, sendo um dos artigos mais importantes das diretrizes curriculares em vigência (Cerqueira, 2019, p. 182-184).

O artigo 5º se destina às perspectivas formativas, sendo elas a formação geral, técnico-jurídica e prático-profissional, indicando, com a premissa da interdisciplinaridade e da articulação de saberes, as atividades e conteúdos obrigatórios que devem ser atendidos nos projetos pedagógicos. De acordo com o §1º do dispositivo, as atividades de caráter prático-profissional, assim como a ênfase na resolução de problemas, devem estar presentes de modo transversal em todas as perspectivas formativas no projeto pedagógico. Além disso, os projetos pedagógicos devem incluir as três perspectivas formativas em consideração aos desafios de ensino e pesquisa, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos domínios estruturantes necessários para a formação jurídica, conforme dispõe o §2º do mesmo artigo. Também há disposição de que as instituições de ensino poderão introduzir conteúdos e componentes curriculares para além das atividades e conteúdos obrigatórios, previsão que se extrai do §3º do artigo mencionado e que busca promover uma melhor articulação e desenvolvimento com as demandas regionais, nacionais e internacionais (Brasil, 2018a, p. 3).

Diante da prioridade de interdisciplinaridade e de articulação de saberes no âmbito do projeto pedagógico, é possível identificar uma visão não disciplinar que torna os projetos pedagógicos tradicionais não adequados diante da estrutura proposta nas diretrizes curriculares, circunstância que pode indicar, conforme será abordado no próximo item, a preferência pela adoção de um projeto pedagógico híbrido (Rodrigues, 2019, p. 272).

De toda forma, com a devida vênia, resta oportuno a transcrição do inciso I do artigo 5º da Resolução n.º 5/2018 CNE/CES para possibilitar maior clareza na análise (Brasil, 2018a, p. 3):

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

Da transcrição acima se extrai que a formação geral, que o projeto pedagógico do curso de Direito deve promover, tem o objetivo de proporcionar a apreensão dos elementos fundamentais do Direito, os quais devem estar

acompanhados dos conhecimentos filosóficos, humanísticos e interdisciplinares, levando-se em conta as ciências sociais, as novas tecnologias da informação e um rol exemplificativo que envolve a antropologia, a ciência política e, entre outras áreas, a sociologia.

Nessa perspectiva formativa não houve alteração de conteúdos em relação ao currículo anterior de 2004, o qual foi inovador para o período, visto que acrescentou as disciplinas de antropologia, história e psicológica, tendo sido todas mantidas nas diretrizes curriculares em vigência. A diferença é vista se houver comparação das atuais disciplinas de formação geral, que totalizam em sete, com as disciplinas de mesma natureza no currículo de 1994, que totalizam em cinco, e de 1972, que totalizam em três, além da atribuição de seu caráter optativo e não mais obrigatório (Cerqueira, 2019, p. 186-189).

Assim, a melhora do transcrito inciso para com o currículo anterior ocorre pela redação formal, mas também pela obrigatoriedade de diálogo do Direito com as novas tecnologias da informação. Além disso, a expressão “tais como” antes da menção às disciplinas indica flexibilização em relação aos projetos pedagógicos, visto que não se trata de obrigatoriedade de inclusão dessas disciplinas, mas de conteúdos e atividades que possibilitem a formação humanística e filosófica (Rodrigues, 2019, p. 172-273).

Em relação a formação técnico-jurídica prevista no inciso II do artigo 5º da Resolução n.º 5/2018 CNE/CES, verifica-se o incentivo das diretrizes para os graduandos obterem o conhecimento e também a técnica necessária para saberem aplica-lo, nos termos em que se transcreve (Brasil, 2018a, p. 3):

II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

É possível identificar a necessidade de abordagem das disciplinas no projeto pedagógico de modo sistemático e também contextualizado diante dos

aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais do Brasil e também de suas relações com os outros países. Merece destaque a inclusão do conteúdo de Formas Consensuais de Solução de Conflitos⁴³ por indicar a tentativa de superar a cultura da judicialização e da resolução de conflitos pela via processual de imposição decisória pelo magistrado.

Além disso, os conteúdos de formação técnica obrigatórios indicam a necessidade de estudo tanto da legislação quanto da jurisprudência, assim como das teorias gerais e também específicas das legislações, a fim de capacitar os graduandos a capacidade de integrarem a teoria e a prática para que desenvolvam as competências necessárias para sua atuação profissional. A expressão “observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito” faz referência às perspectivas clássicas dos ramos do Direito, sendo elas, primeiramente, público e privado, e, em uma segunda classificação, material e processual. Em relação à condição de os estudos serem abordados de modo sistemático e contextualizado, compreende-se que devem ser vistos de forma contínua, integrada e organizada em relação ao seu aspecto teórico, dogmático e prático, levando em conta a evolução do Direito, seu caminho histórico percorrido e também sua aplicação à realidade brasileira e internacional (Rodrigues, 2019, p. 274-275).

É preciso mencionar que houve a maior ampliação de conteúdos técnico-jurídicos desde 1972, com a inclusão da Teoria do Direito, Direito Previdenciário e Formas Consensuais de Solução de Conflitos⁴⁴ que o currículo anterior não contemplava, sem exclusão alguma de outros conteúdos pertencentes a esse eixo de formação (Cerqueira, 2019, p. 186).

⁴³ O artigo 6º da Resolução trata da Prática Jurídica e busca consolidar elementos intrínsecos e funcionais a respeito das formas consensuais de solução de conflitos, a fim de possibilitar uma apreensão prática dessa abordagem. Assim, na incumbência de consolidar os desempenhos profissionais desejados, as práticas consensuais de conflitos devem fazer parte da formação do graduando, circunstância que indica uma tentativa formal de romper com a cultura do litígio e do conflito, historicamente sustentada pelo ensino dogmático, litigante, bancário e passivo com centralidade no professor (Brasil, 2018a, p. 3; Heiderscheidt, 2019, p. 315).

⁴⁴ A inserção obrigatória dos métodos consensuais de solução de conflitos nos currículos jurídicos está integrada em uma política presente no Código de Processo Civil (CPC) e na Resolução n.º 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), privilegiando-se a mediação, conciliação e negociação (Rodrigues, 2020, p. 110-111).

Por meio da Resolução n.º 2/2021 CNE/CES houve o acréscimo dos conteúdos de Direito Financeiro e de Direito Digital⁴⁵ na formação técnico-jurídica disposta nas diretrizes curriculares, na fundamentação do Parecer n.º 757/2020 CNE/CES de que a ampliação buscava fortalecer o letramento digital e as “práticas de comunicação e informação” relacionadas ao aprendizado (Brasil, 2020; Brasil, 2021).

Para além da valorização desses ramos do Direito, essas inclusões podem ser vistas como resultado de uma cultura conteudista que historicamente subverte qualidade por quantidade, seja por influência da OAB ou de associações profissionais, seja por interesse de especialidades profissionais por organizações corporativas. O fato é que a constante elevação na quantidade de conteúdos obrigatórios provoca um inchaço impeditivo da pretendida flexibilidade arguida pelas diretrizes curriculares, circunstância que procede pela uniformização de currículos e manutenção de empecilhos aos projetos pedagógicos para que possam construir um modelo de curso específico com o perfil de alunos propostos (Rodrigues, 2019, p. 275).

Independente de algum juízo de valor a respeito do melhor caminho político-educacional, é preciso destacar a contrariedade existente entre a proposta de flexibilização curricular, o desenvolvimento de competências regionais e o alegado incentivo para as instituições de ensino construírem estratégias para a formação de um perfil específico e almejado de graduados diante do constante aumento⁴⁶ no rol obrigatório de conteúdos. Esse aumento de conteúdos obrigatórios dificulta sobremaneira a aplicação de metodologias ativas em face da expressiva quantidade conteudista a ser lecionada perante a

⁴⁵ A inclusão pode ser vista a partir de uma preocupação com as demandas advindas com a evolução tecnológica e as conjunturas que se desdobram a partir dela, como o ciberespaço e as transformações socioculturais que remontam a existência da sociedade da informação ou, como também é chamada, sociedade em rede (Fortes; Cella, 2019, p. 424-432).

⁴⁶ Em contrapartida, a comissão de Ensino Jurídico organizada pela OAB já apontava no ano de 1996 sobre a necessidade de oportunizar e valorizar o contato do aluno com o professor, devendo-se, para tanto, disponibilizar maior carga horária e menos disciplinas ou, em uma releitura atualizada sob a ótica das diretrizes curriculares em vigor, de menos conteúdos obrigatórios, nos termos em que se percebe: “8 – O currículo deve contar com o menor número de disciplinas, com o máximo de carga horária possível, oportunizando maior contato professor/aluno. É recomendável uma maior concentração em disciplinas básicas ou nucleares, integrando, sempre que possível, as novas demandas do conhecimento científico, nos conteúdos programáticos dessas disciplinas, evitando a pulverização do ensino-aprendizagem (Lôbo et al, 1996. p. 39).

carga horária do curso e a condição imperativa de as instituições oferecerem outros conteúdos e atividades específicas.

Ao apresentar o conceito de competências e habilidades, o currículo de 2004 demonstrou certa tendência de superar o conteudismo estrutural, porém cada alteração normativa remonta ao acréscimo de novos conteúdos obrigatórios. Ainda que a inclusão de disciplinas obrigatórias consista em escolhas subjetivas que indicam a preferência de umas disciplinas sobre outras possíveis sem o apontamento de critérios específicos, há de se mencionar a inclusão da Teoria do Direito como oportuna e justificável, tendo em vista a lacuna ocasionada pelas diretrizes curriculares que retiraram a Introdução ao Direito como conteúdo obrigatório, circunstância que deixou à cargo das instituições sua compensação (Rodrigues, 2019, p. 276).

Acontece que as disciplinas técnicas acabam sendo priorizadas pela capacidade de se desenvolverem enquanto conteúdo único, por outro lado as disciplinas pertencentes ao eixo de formação geral precisam aglutinar mais de um conteúdo presente nas diretrizes curriculares, se comprometendo também com o envolvimento dos temas transversais, na lógica de possibilitar ao curso mais tempo para o ensino do que “importa”, ou seja, do eixo de formação técnico-jurídico (Cerqueira, 2019, p. 190).

Já em relação ao inciso III do artigo 5º da Resolução n.º 5/2018 CNE/CES está disposto que a formação prático-profissional assume a pretensão de integrar os conteúdos teóricos com a prática na formação dos estudantes, conforme se percebe (Brasil, 2018a, p. 3):

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.

A integração pretendida destina preponderância às atividades relacionadas com a prática jurídica e com o Trabalho de Conclusão (TC), sendo relevante ressaltar o já comentado §1º que dispõe que as atividades de caráter prático-profissional deverão ter sua ênfase voltada à resolução de problemas e serem abordadas de modo transversal em todas as perspectivas formativas.

A diferença dessa vigente perspectiva formativa em relação à introduzida pelas diretrizes de 2004 é a supressão das atividades complementares no texto, mantendo-se o entendimento no restante da redação. Ademais, esse eixo formativo desempenha tamanha importância nas diretrizes curriculares que o artigo 13 da Resolução n.º 5/2018 CNE/CES destina até 20% da carga horária do curso às atividades complementares⁴⁷ e à prática jurídica vinculada ao Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), sem prejuízo de outras atividades e conteúdos que envolvam a relação educacional prática, como a extensão ou realização de atividades simuladas em disciplinas (Rodrigues, 2019, p. 278-279).

Importante mencionar que a Resolução n.º 2/2021 CNE/CES incluiu na formação prático-profissional a abrangência de estudos referentes ao letramento digital e as práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação, o que pode ser visto como o resultado da importância das determinações da informação e comunicação digital exercem aos usuários, governos e organizações diante do vasto campo da internet (Brasil, 2021; Fortes; Cella, 2019, p. 423).

Também merece destaque a categoria de transversalidade na formação prático-profissional em relação à prática jurídica e ao trabalho de conclusão de curso, tendo em vista essa condição de obrigatoriedade de articulação dos conhecimentos teórico-dogmáticos com a prática profissional, a qual visa o desenvolvimento de competências que tanto poderão utilizar de atividades reais quanto de atividades simuladas que possibilitem alcançar esse fim pretendido. Assim, essa perspectiva formativa se relaciona com as demais pelo fato de buscar promover as competências instrumentais que utilizem as cognições das perspectivas de formação geral e técnico-jurídica para o desenvolvimento de competências que possibilitem a aptidão de diversas habilidades que coadunam ao saber-fazer jurídico (Rodrigues, 2019, p. 279).

⁴⁷ Acontece que as diretrizes não oferecem um conceito pragmático ou apontam um caminho ou exemplo de como as atividades curriculares podem ser desenvolvidas, deixando a responsabilidade de sua regulamentação às instituições de ensino. Na esperança de tornar o ensino jurídico interdisciplinar e envolvido com a realidade social brasileira, a expectativa é que as atividades complementares na pesquisa utilizem da empiria para coletarem dados e narrativas de sujeitos sem vozes para protagonizar anseios e lacunas sociais perante o ordenamento vigente, já para a extensão a perspectiva mais promissora à transformação seria de promoção de novos horizontes a partir de uma conexão maior entre universidade e comunidade, em uma lógica não hierarquizante, mas horizontal em que a universidade pudesse ouvir os anseios da comunidade e não apenas deixa-la como sujeito passivo diante de suas exposições ou abordagens (Oliveira, 2019, p. 70-72).

No currículo de 1972 a formação prática era resumida em uma única disciplina de Prática Forense, avançando para estágio de prática jurídica, atividades complementares⁴⁸ e monografia com a Portaria n.º 1.886/1994 MEC. Com as diretrizes curriculares de 2004 essa estrutura foi mantida e a única mudança foi na redação dos elementos que compunham a formação prática, visto que o estágio de prática jurídica passou a ser chamado de Estágio Curricular Supervisionado e houve o abandono do termo monografia para Trabalho de Curso. A mesma lógica de alteração ocorreu nas atuais diretrizes curriculares de 2018, mudando-se apenas a nomenclatura do referido estágio supervisionado para Prática Jurídica. Quanto à flexibilização dos currículos, as determinações de 1972 permitiam que as instituições pudessem escolher disciplinas optativas dentre aquelas mencionadas no documento regulatório oficial, com as seguintes diretrizes curriculares não houve citação de conteúdos optativos como aconteceu em 2018, porém em nenhum dos documentos posteriores que regulamentaram os currículos houve limitação de escolha das IES nas disciplinas optativas (Cerqueira, 2019, p. 186; Nalesso, 2019, p. 404-405).

Diante da pretendida integração entre a prática e os conteúdos teóricos, também se torna relevante abordar essa obrigatoriedade pelo viés teórico e da pesquisa, tendo em vista que, até o momento, foi percorrido pela ótica da aplicação prática dos conteúdos.

As diretrizes curriculares em vigência estabelecem a necessidade de discriminação das formas de incentivo à pesquisa, como também a retirada de sua função de mera contribuidora do ensino para a condição de sua articulação com o mesmo, juntamente da extensão, mantendo-se, em certa medida, o mesmo sentido regulatório desde a Portaria de 1994. Acontece que, na vigência da portaria, a atividade de pesquisa acabou reduzida, em grande parte, à elaboração e apresentação da monografia. Diante disso, a Resolução de 2004 modificou a exigência para o trabalho de curso para potencializar seu exercício pedagógico e desenvolvimento de competências, todavia assumindo a mesma

⁴⁸ Nas diretrizes curriculares provenientes das Resoluções n.º 9/2004 e n.º 5/2018 CNE/CES as atividades complementares não integram mais os componentes curriculares, de modo que, ao não serem inseridas em nenhuma perspectiva formativa, indicam que podem ser realizadas no âmbito de qualquer uma delas, circunstância que contribui para uma formação mais integrada (Nalesso, 2019, p. 402).

estrutura pretérita que manteve as mesmas problemáticas que não foram destacadas nas diretrizes de 2018 (Fragale Filho, 2019, p. 386-387).

Não se encontra em cenário melhor a iniciação científica, pois sua existência se restringe a uma prática reservada a uma parcela da comunidade acadêmica, a qual sofre de uma intensa competição agravada por recursos escassos. A materialização da iniciação científica sofre também de uma concretude institucional limitante desde o edital de chamada pública que condiciona a participação de professores que estejam em tempo integral na instituição, fazendo com que os docentes em tempo parcial fiquem dedicados somente ao ensino, circunstância que prejudica a retórica integração entre pesquisa, ensino e extensão pelo viés formal do regime de trabalho (Fragale Filho, 2019, p. 387).

Os artigos da Resolução n.º 5/2018 CNE/CES abordados até o momento constituem a estrutura central das diretrizes curriculares, visto que tratam sobre o projeto pedagógico do curso, perfil do graduando, competências cognitivas, instrumentais e interpessoais e também sobre as perspectivas formativas e bases curriculares, razão pela qual se concedeu maior destaque de análise, tendo em vista a problemática educacional em que a presente pesquisa se compromete. Assim, infelizmente, não será abordado a respeito dos demais artigos da resolução⁴⁹, deixando-se de tecer análises e apontamentos a respeito da prática jurídica (artigo 6º), atividades curriculares (artigo 7º), atividades complementares (artigo 8º), indicação de pedagogias diversificadas que se comunicam com as metodologias ativas (artigo 9º), formas de avaliação (artigo 10), trabalho de curso (artigo 11), sobre a emblemática carga horária do curso (artigo 12) e da carga horária máxima das atividades complementares e de prática jurídica (artigo 13), mesmo alguns desses dispositivos tendo sido brevemente abordados, mereciam, quem sabe em momento distinto, análise específica e aprofundada (Brasil, 2018a, p. 3-5).

⁴⁹ Além das diretrizes curriculares, há outras disposições que incidem na estrutura curricular pela inclusão de conteúdos que incorporam a transversalidade, provenientes de legislações federais e que não serão abordadas, sendo o caso, por exemplo, da Educação Ambiental, prevista no artigo 225 da CRFB/1988 e no artigo 6º da Resolução n.º 2 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) e da Educação em Direitos Humanos, prevista no inciso IX do artigo 8º da Lei n.º 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) e no artigo 6º da Resolução n.º 1 CNE/CP (Brasil, 1988, Título VIII, Cap. VI; Brasil, 2012a, título I; Brasil, 2006, título III; Brasil, 2012b).

No intuito de apresentar de forma mais sintetizada e organizada, desenvolveu-se o seguinte quadro comparativo entre a normatização anterior e a que está em vigência, ou seja, entre Resolução n.º 9/2004 e a Resolução n.º 5/2018, alterada, em partes, pela Resolução n.º 2/2021, todas do CNE/CES, a fim de demonstrar que as alterações ocorridas são majoritariamente relacionadas à redação do que propriamente ao conteúdo e materialidade que abordam (Brasil, 2004; Brasil, 2018a; Brasil, 2021):

Quadro 1 - Comparação entre a Resolução n.º 9/2004 CNE/CES e a Resolução n.º 5/2018 CNE/CES

Objeto	Resolução n.º 9/2004 CNE/CES	Resolução n.º 5/2018 CNE/CES – alterada pela Resolução n.º 2/2021 CNE/CES	Alterações comentadas
Introdução	Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.	Art. 1º. A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES).	Apenas na redação
Projeto Pedagógico e organização curricular	Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.	Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar: I - o perfil do graduando; II - as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática; III - a prática jurídica; IV - as atividades complementares; V - o sistema de avaliação; VI - o Trabalho de Curso (TC); VII - o regime acadêmico de oferta; e VIII - a duração do curso. § 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: I - concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso;	Maior especificação na redação a respeito dos itens, com ênfase em questões como transversalidade, planejamento estratégico, internacionalização e articulação entre graduação e pós-graduação, além da abordagem de metodologias ativas

	§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso; III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; IV - formas de realização da interdisciplinaridade; V - modos de integração entre teoria e prática; VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; X - concepção e composição das atividades complementares; e, XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso. § 2º Com base no	II - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; III - condições objetivas de oferta e a vocação do curso; IV - cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso; V - formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente; VI - modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas; VII - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VIII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; IX - incentivo, de modo discriminado, à pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; X - concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ); XI - concepção e composição das atividades complementares; e, XII - inclusão obrigatória do TC. § 2º Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação.	
--	---	---	--

	princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.	§ 3º As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa. § 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afrobrasileira, africana e indígena, entre outras.	
Perfil do graduando e planos de ensino	Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.	Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.	Mudanças de redação, com maior detalhamento de habilidades e ênfase na inclusão das formas consensuais de composição de conflitos, bem como o acréscimo da necessidade dos planos de ensino indicarem como contribuirão para a formação de alunos em relação ao perfil desejado.
competências	Art. 4º. O curso de graduação em Direito	Art. 4º O curso de graduação em Direito	Ampliação na previsão das

	deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.	deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas; II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão; IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito; V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;	competências cognitivas, instrumentais e interpessoais desejadas
--	--	---	---

		VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas; X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.	
Conteúdos e atividades	Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o	Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;	Orientação para estabelecer na formação geral o diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação. Também houve o acréscimo na formação técnico-jurídica de conteúdos relacionados à Teoria do Direito, Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e às Formas Consensuais de Solução de Conflitos. Quanto à formação prático-profissional, entre os objetivos de integração da prática com os conteúdos teóricos, houve o

	conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.	II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e (NR) III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC, além de abranger estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação. (NR) § 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as	acréscimo na abordagem dos estudos, no sentido de incluir o letramento digital e práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação.
--	--	--	--

		três perspectivas formativas. § 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida. § 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Conforme demonstrado no quadro comparativo, para além das alterações de redação, é possível identificar que a Resolução n.º 5/2018 CNE/CES buscou promover algumas mudanças na abordagem pedagógica de docentes e também na estrutura organizacional das instituições de ensino, tais como a ênfase na transversalidade, a indicação de metodologias ativas e a inclusão de abordagens que propiciem a resolução consensual dos conflitos. Embora contenha detalhamento redundante em questões teóricas e também estruturais, tornando-as excessivas, é fundamental destacar que há escassez de clareza, circunstância que possibilita a abertura para variadas interpretações em

questões práticas da formação, inclusive relacionadas com o desenvolvimento de experiências.

De tal modo, a ênfase na teoria reforçou o detrimento da abordagem a respeito da prática, de modo que a carência de flexibilidade e adaptabilidade das diretrizes em vigência com as diversas necessidades e contextos contribuem para o encobrimento de diferentes realidades estudantis e recursos institucionais, assim como a inexistência de orientações práticas e ausência de exemplos concretos tornam as diretrizes mais um documento jurídico-estrutural que se apresenta como abstrato e desconexo da realidade educacional e institucional dos cursos de Direito no Brasil.

Diante dos elementos retratados, se percebe que a mudança de paradigma necessária para a transformação da educação jurídica no Brasil não conseguirá alcançar os meios essenciais para efetivar sua pretensão se houver a permanência da histórica tentativa de modificação do ensino pela via jurídico-legislativa, pois mudanças formais tendem a gerar resultados também no campo da formalidade, refletindo, por exemplo, na modificação de documentos, como é o caso da mera adequação de projetos pedagógicos, e na introdução de novas disciplinas. Essas mudanças históricas proporcionam o entendimento de que o currículo é visto como empecilho e também como solução para os problemas educacionais do ensino jurídico, como se um novo conjunto normativo que procedesse pela alteração da matriz curricular fosse detentor do potencial transformador da educação jurídica, capaz de modificar sua estrutura para uma maior aproximação e atualização com a realidade sociocultural brasileira (Petry, 2019, p. 39-40; Grubba, 2019, p. 339-340).

Ainda que se aborde sobre a implementação de metodologias ativas e de pedagogias que protagonizem o estudante, é curioso como não há a exigência prévia de uma formação pedagógica para os docentes em Direito, circunstância que coaduna à concentração dos mesmos nos conteúdos e arranjos temáticos programáticos e não na pedagogia ou na forma de construção do conhecimento. Por conta disso, mais do que constar a obrigatoriedade de diversos elementos para a formação em Direito, como faz a Resolução n.º 5/2018 CNE/CES, é preciso que ocorra uma profunda mudança cultural para que as tentativas de transformação do ensino jurídico não se limitem à histórica modificação curricular, mas que proporcione uma superação paradigmática do

próprio agir institucional e de sua finalidade diante da formação jurídica, perpassando desde a elaboração dos projetos pedagógicos até a forma de avaliação dos alunos, de modo a alcançar todo o processo educativo, o que poderia contar também com uma mudança dos instrumentos avaliativos do próprio MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da CAPES para a verificação dos elementos formativos repercutidos pelas diretrizes curriculares e da qualidade de ensino oferecida pelos cursos (Lapa, 2019, p. 231-232; Faria; Lima, 2019, p. 21-22; Dias; Maito; Lemes, 2019, p. 113; Borges, 2005, p. 169-170).

No objetivo de desenvolver a análise crítico-estrutural dos currículos jurídicos e dos projetos pedagógicos nos cursos de Direito, resta oportuno adentrar no próximo item, o qual assume a pretensão de iniciar apresentando uma visão crítica dos arranjos curriculares e educacionais e seu envolvimento com a sociedade, levando-se em conta elementos que antecederam o disposto na vigente diretriz curricular e, em seguida, abordar a relação do currículo com os projetos pedagógicos, momento em que será discutido a respeito do modelo tradicional de projeto pedagógico de curso, do modelo baseado em problemas e do modelo híbrido indicado pela literatura.

3.2 ANÁLISE CRÍTICO-ESTRUTURAL SOBRE CURRÍCULOS JURÍDICOS E PROJETOS PEDAGÓGICOS EM CURSOS DE DIREITO

Ao analisar criticamente os arranjos educacionais existentes, é possível identificar os elementos que estruturam as formas dominantes de conhecimento que, por sua vez, moldam a formação sociocultural da sociedade. Afinal, o questionamento dos pressupostos dos arranjos sociais e educacionais possibilitam constatar sua interação com as desigualdades e injustiças sociais diante do escopo da modernidade e dos padrões de poder. Exemplo disso se percebe nas teorias curriculares de matriz tradicional que caminham em direção à manutenção do *status quo* dominante, ou seja, dedicam-se à ponderação da estruturação técnica do currículo para seu ajuste, adaptação e aceitação, abordando, de modo geral, a forma de elaboração do currículo, sem aprofundar e compreender seus efeitos e repercussões para os estudantes e, consequentemente, para a sociedade (Silva, 1999, p. 29-30).

Os debates a respeito dos problemas educacionais e os esforços para a reforma da estrutura educacional perpassam pela matriz curricular desde o início dos cursos jurídicos no Brasil, porém a lógica histórica de mudanças demonstrou estar voltada de maneira preponderante para a inclusão ou exclusão de disciplinas, mantendo a abordagem dogmática e um raciocínio de tipo geométrico, ou seja, como se o ensino jurídico pudesse ocorrer de forma estritamente lógica e linear, sem considerar as complexidades e contradições sociais, culturais e jurídicas existentes (Guimarães, 2006, p. 123-124).

Essa forma de concepção jurídica indica não apenas a materialização da ideologia dominante na estrutura curricular, mas também parte de elementos que constituem a reprodução social como está posta, a qual, por sua vez, está centrada em um processo de reprodução cultural específico e que molda a lógica curricular (Silva, 1999, p. 34-35).

Afinal, é pela cultura que a reprodução do modelo de sociedade é sustentada, justamente por possibilitar a continuidade de costumes, comportamentos, valores e prestígios sociais. Dessa compreensão surge o conceito de capital cultural, em que os hábitos e valores da classe dominante são difundidos culturalmente e passivamente na sociedade, no sentido de que a economia dominante sustenta uma cultura como legítima de tal modo que essa cultura também se manifesta enquanto economia.

Para tanto, a cultura dominante se materializa na seguinte dinâmica: se impõe como modelo legítimo a medida em que, paralelamente, se oculta em uma abstração ideológica de naturalidade, em um processo de dominação cultural que não se demonstra como imposição arbitrária, mas como um ambiente nativo que é construído desde a escola primária para que os indivíduos se confortem com o modelo dominante a ponto de não apenas compreenderem os conhecimentos alienantes transmitidos, mas para que também não apresentem contraste futuro a sua reprodução. Assim, a cultura dominante promove a integração fictícia da sociedade pela comunicação imediata da classe dominante e pela falsa consciência das classes dominadas que são desmobilizadas, legitimando a ordem estabelecida pelo efeito ideológico de sua imposição, enquanto distingue e compele as demais culturas em uma condição de subcultura (Silva, 1999, p. 34-35; Bourdieu, 1989, p. 10-11).

Essa conjuntura educacional presente desde o espaço escolar faz com que os currículos monoculturais silenciem identidades e encobrem indícios patologizantes, circunstância que manifesta as relações de poder e as subjetividades reguladoras da colonialidade. Isso porque as identidades culturais são formadas de modo a ocultar os processos de subalternização e de silenciamento de identidades, discriminando, segregando, excluindo, precarizando e alcançando a racionalidade dos indivíduos para que percebam as desigualdades sociais como um contexto assimilado de naturalidade ocasional. Diante dos trajetos verticais de formação obrigatória, os currículos devem ser concebidos enquanto política de determinação de saberes válidos, oficiais e legítimos que expressam saberes socialmente significativos e funcionais diante de contextos históricos determinados (Pereira, 2022, p. 129-131; Ruiz, 2013, p. 130-131).

Assim, a cultura se torna também ideológica a medida em que manifesta as subjetividades que incidem na vida privada e se moldam com a educação para a reprodução material da vida, voltada aos domínios técnicos e à obediência das condições existentes de violências justificadas. A modernidade ocasionou uma estrutura social que coisifica a consciência, as identidades e os indivíduos, exacerbando na educação o privilégio e exclusivismo da técnica, de modo que as contradições e violências existentes sejam vistas como fruto da natureza humana e não como efeitos do processo de formação cultural e social (Silva, 2019, p. 112-115).

A crise do ensino jurídico não se deve somente a razões internas dos cursos de Direito, tais como a formação positivista e legalista voltada às atividades forenses, mas também a negação de seu envolvimento com a crise político-econômica e sociocultural que reverbera na problemática do currículo nos cursos jurídicos (Rodrigues, 2005, p. 34).

A cultura e a tradição devem ser vistas como instrumentos de assimilação e aceitação da dependência, de modo que a noção de subdesenvolvimento, de poder, de necessidades humanas e de acumulação de capital perpassam esse processo histórico de exploração, não apenas internamente, mas também no contexto geral latino-americano. A relação entre centro-periferia que se associa ao processo histórico como força determinante às relações culturais, de produção e de consumo engendram na estrutura do

capitalismo uma situação de dependência e dominação, em que os padrões das sociedades de economias subdesenvolvidas cooperam para a manutenção da condição periférica, consolidando, inclusive, a divisão internacional do trabalho e o modelo econômico de suas áreas que em determinado momento foram colonizadas, reforçando a especialização de um sistema produtivo especializado na exportação de matéria-prima (Cereser, 2022, p. 109-111).

O processo educativo que reverbera diante dessa estrutura de dominação é igualmente perigoso pela imposição de barreiras que ultrapassam o conhecimento domesticador, visto que alcançam também a sensibilidade social perante o coletivo, impondo tanto óbices intelectuais como também desestimulando o afeto perante as condições desiguais da realidade, em uma lógica educacional que controla e bloqueia o pensar crítico, o sentir fraterno e a preocupação com o coletivo social (Marques Neto, 2001, p. 46-47).

Assim, torna-se possível compreender que a escola atua como um importante instrumento de reprodução dos valores político-ideológicos dominantes⁵⁰, se tornando um espaço de perpetuação de valores sustentados pela metodologia tradicional. A ação pedagógica nos cursos de Direito também se localiza nessa reprodução arbitrária da cultura dominante, de modo tão profundo que os estudantes assimilam os pressupostos metodológico-epistêmicos do sistema de ensino hegemônico sem desenvolver posicionamentos críticos significativos sobre as estruturas de poder e a relação entre as classes. Essa ação pedagógica tradicional que ocorre por um sistema educacional vertical expressa uma relação de poder entre os sujeitos envolvidos, ou seja, entre a figura do docente e do discente, mas também deve ser compreendida em seu sentido mais amplo e complexo, alcançando a análise institucional. Afinal, são as instituições político-sociais que conduzem o processo de ensino-aprendizagem e sustentam os arquétipos educacionais, os mitos ideológicos e os discursos do ensino que encobertam e reduzem as semiologias do poder (Kipper, 2001, p. 146-148).

⁵⁰ Exemplo disso são as teorias tradicionais do currículo e da pedagogia que marcaram o século XX com a enfadonha e reducionista ênfase ao processo de ensino e aprendizagem, sem considerar as implicações culturais e simbologias que estruturam o espaço educacional (Marçal; Lima, 2015, p. 103-104).

O valor cognitivo do discurso ideológico nas ciências sociais que busca legitimar o modelo científico da modernidade capitalista ocasiona, diante da conjuntura de violência do arbitrário cultural, uma espécie de inércia reflexiva e de um conformismo acadêmico-estudantil, de modo que tanto o Direito quanto também seu ensino acabam procedendo pela adequação das situações conjunturais para manter no tecnicismo e na dogmática jurídica a manutenção do controle social e a indução para o fechamento das possibilidades de mudanças da realidade. Por conta disso, a ação pedagógica opera uma cultura sistemática de conservadorismo pedagógico, o qual privilegia no ensino elementos para o conservadorismo social, político e cultural, além da manutenção da ordem social dominante (Oliveira, 2001, p. 199-201).

A assunção do imaginário de objetividade e neutralidade exerce importante contribuição para o processo de alienação dos estudantes, de modo que o Direito passa a ser visto como uma forma de organização normativa hierarquizada que é explicado e validado por sua própria materialidade. Diante do discurso hegemônico assumido, os estudantes desconhecem a violência sustentada pelo Direito que a muitos deles também oprime, circunstância que favorece a perpetuação dos espaços de poder (Carvalho, 2001, p. 165).

Aponta-se que essa realidade dominante é histórica, visto que o modelo de currículo adotado nos primeiros cursos de Direito no Brasil possuía forte vinculação com o Império e seus objetivos político-ideológicos, sendo uma estrutura rígida e fixa formada por apenas nove cadeiras. Com a Proclamação da República, as mudanças curriculares foram no sentido de abandonar o jusnaturalismo e a vinculação com a Igreja, abrindo espaço para a postura positivista e as novas pretensões políticas de maior profissionalização dos egressos, percebendo-se isso pela leitura da Lei n.º 314/1895 que criou o novo currículo, mais abrangente em cadeiras e sem a presença do Direito Eclesiástico e do Direito Natural (Rodrigues, 2005, p. 61-63).

Durante a República Velha e o Estado Novo não houve significativas alterações na estrutura curricular⁵¹, merecendo destaque o período entre os

⁵¹ Há, no entanto, um comentário oportuno a respeito de mudanças curriculares que ocorreram nos anos de 1970, visto que foram introduzidas disciplinas vinculadas às ciências sociais na grade curricular. Todavia, com notória incapacidade de integrar os métodos e categorias sociais nas abordagens jurídicas para uma melhor compreensão do social e do jurídico, sendo, assim,

anos de 1962 a 1995 em que vigorou o modelo de currículo mínimo, criado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), o qual permitiu a construção de currículos plenos que podiam ser parcialmente diferenciados entre as instituições de ensino, com a obrigatoriedade de que todas seguissem as quatorze disciplinas obrigatórias. Ficou claro a tendência de estrita profissionalização dos estudantes pela expressiva redução das disciplinas humanistas, pela massiva tecnificação do ensino e pela ausência de abordagens interdisciplinares que direcionassem os conteúdos para as necessidades sociais (Rodrigues, 2005, p. 63-69).

Acontece que conforme as mudanças que envolviam a sociedade e o jogo político oportuno é que as instituições modificavam os currículos plenos dos cursos jurídicos em um contexto em que Roberto A. R. de Aguiar denominou de verdadeira panaceia. Afinal, os cursos de Direito apresentaram diversas mudanças curriculares relacionadas a inclusão, exclusão e alteração de nomenclatura de disciplinas, sem mudanças programáticas proveitosas que remetessem à criticidade estrutural, regionalização e profunda interdisciplinaridade, coadunando à histórica lógica de ensino jurídico voltada a subserviência da classe dominante, fazendo com que os cursos “virassem as costas” para a realidade sociocultural que os cercava (Aguiar, 1999, p. 87-89).

A partir das décadas de 1980 e 1990 houve diversos debates a respeito da crise e dos problemas do ensino jurídico, principalmente em relação às questões metodológicas, curriculares e de matriz política do curso, envolvendo os conteúdos e também os valores reproduzidos pelo ensino, momento em que foram formadas diversas comissões de especialistas pelo MEC e OAB, as quais contribuíram para a elaboração da Portaria n.º 1.886/94 MEC⁵² abordada no capítulo anterior. Assim, essa Portaria do MEC editou as primeiras diretrizes curriculares dos cursos jurídicos, fixando os conteúdos mínimos, orientações que deveriam ser consideradas para a elaboração das grades

matérias incorporadas que não se apresentavam verdadeiramente associadas ao restante do curso de Direito (Vieira, 1996b, p. 181-182).

⁵² A Portaria fez parte de um movimento de mudança de concepção do ensino do Direito, parte disso se percebe na modificação da postura do documento, como, por exemplo, na mudança de nomenclatura da prática forense que passou a ser denominada de prática jurídica, abrangendo, ao menos formalmente, uma ampliação dos horizontes profissionalizantes na academia, nos termos de seu art. 10. Ainda que a Portaria tenha presado pelo positivismo que tentou combater, suas mudanças foram relevantes para o ensino jurídico, visto que foi o documento que melhor estruturou, até então, o ensino do Direito, devendo-se ressaltar que a lógica da educação histórica se manteve inalterada, mas que elementos modificadores foram desenvolvidos, ainda que sem as bases para a materialização de seus efeitos na sociedade (Brasil, 1994b).

curriculares e a abordagem obrigatória a determinados conteúdos (Rodrigues, 2005, p. 71-85).

O Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior (CNE/CES), ao emitir o Parecer 146/2002, recordou que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.026/61 estabeleceu que a competência para fixação dos currículos mínimos dos cursos de graduação eram do Conselho Federal de Educação (CFE), tendo sido transferido o exercício dessa função ao CNE/CES pela Lei n.º 9.131/95, momento em que se passou a abordar a respeito da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e não mais dos currículos mínimos⁵³. Após diversos debates, o resultado pode ser visto na

⁵³ No referido documento do CNE/CES, houve a diferenciação entre os currículos mínimos e as diretrizes curriculares, conforme se transcreve (Brasil, 2002, p. 4-5):

“1) enquanto os Currículos Mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da LDB, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares;

2) enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, 5 com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;

3) enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componentes curriculares e até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, as Diretrizes Curriculares Nacionais ensinam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos;

4) enquanto os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;

5) enquanto o Currículo Mínimo profissional pretendia, como produto, um profissional “preparado”, as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;

6) enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento;

7) enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada, as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensinar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa”.

Resolução CNE/CES n.º 9/2004, fruto do desempenho da OAB, da ABEDi e de outros atores da comunidade acadêmica (Rodrigues, 2005, p. 108-134).

Ainda que as atuais diretrizes curriculares não mencionem mais a existência do currículo mínimo e nem de conteúdos mínimos, há de se destacar que a Resolução n.º 5/2018 CNE/CES, ao incluir como obrigatório conteúdos formativos e transversais estabelecidos em legislação, não possibilita o desenvolvimento de interpretação diversa da continuidade do currículo mínimo na prática acadêmico-estudantil, visto que os componentes curriculares obrigatórios para todas as IES perpetuam a mesma condição unificadora e massificadora de um mínimo comum na grade curricular, procedendo apenas por meio de outra nomenclatura (Rodrigues, 2020, p. 26).

Na análise crítico-estrutural do ensino jurídico, é preciso destacar que as alterações curriculares por si só não poderiam possuir a capacidade de oferecer as mudanças que o ensino do Direito necessita para combater sua crise educacional. A alteração de disciplinas sem a relevante transformação do processo de ensino e aprendizagem generalista não modifica a lógica educacional dominante, mantendo o histórico dogmatismo reducionista, a visão positivista do Direito, o tecnicismo exacerbado e o raciocínio geométrico no ensino, na formação do perfil dos profissionais e na cultura jurídica instituída (Guimarães, 2006, p. 122-123).

Com base nas diretrizes curriculares definidas a nível estatal, as instituições de ensino elaboram seu planejamento de curso, por meio do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), definindo suas especificações referente ao conjunto de atividades que compõem a formação do aluno, as competências de desenvolvimento previstas e demais elementos obrigatórios para a constituição e permanência do curso (Dias; Maito; Lemes, 2019, p. 112-113).

Diante disso, o Projeto Pedagógico de Curso assume importância excepcional, pois constitui o planejamento da instituição de ensino para o curso que oferta, listando disciplinas, módulos e atividades que compõem o currículo⁵⁴

⁵⁴ As diretrizes de 2004 entendiam o currículo ofertado pela instituição como “currículo pleno”, sendo o conjunto das disciplinas, atividades e conteúdos do curso oferecido pela instituição de ensino, resultado dos conteúdos obrigatórios pela legislação e dos conteúdos específicos da instituição, sendo essa nomenclatura ainda utilizada por força do hábito. Todavia, uma breve ressalva que se faz é que esse conjunto programático era disposto no documento oficial da IES e, muitas vezes, podia não ser efetivado na prática educacional em sala. Esse acontecimento é

oferecido, além de discriminar a forma como os mesmos serão abordados ao longo do desenvolvimento do curso. Em regra geral, as instituições desenvolvem projetos pedagógicos formais e de natureza descritiva para contemplar esse requisito obrigatório pelas diretrizes curriculares, com raras ou pequenas descrições práticas de como será administrado pedagogicamente para o atingimento dos objetivos do curso (Rodrigues, 2020, p. 26-27).

Trata-se do Projeto Pedagógico por Competência ou Projeto Pedagógico Tradicional, sendo um conjunto de atividades e conteúdos que o curso apresenta para sua validação. Acontece que sua estrutura mais condiz com a materialização de um “currículo mínimo” presente nas diretrizes curriculares, justamente por se comprometer com a indicação do básico para concretizar os componentes obrigatórios da legislação, como o cumprimento das ementas e a listagem das atividades obrigatórias, tais como o estágio supervisionado, o trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares. Um dos maiores problemas é que não apresenta relevantes integrações entre as disciplinas ou estruturação adequada da autonomia docente em relação a conteúdos e avaliações, contribuindo para que o processo de ensino e aprendizagem se torne o resultado de uma espécie de anarquia dos professores que administram de forma indisciplinada as aulas como seu espaço de domínio, conduzindo o semestre em uma condição de fragmentação isolada perante as demais disciplinas do curso (Rodrigues, 2005, p. 151-152).

Nesse sentido, as diretrizes curriculares provenientes da Resolução n.º 5/2018 CNE/CES, ainda que promova a tentativa de nivelamento de qualidade de ensino com base na imposição de elementos obrigatórios que podem ter sido frutíferos na gestão de cursos com bom desempenho, acabam imputando a continuidade de modelos educacionais formalistas, seguindo a mesma lógica histórica de ensino jurídico no Brasil, circunstância que não apenas permite, mas também favorece a criação de cursos com um perfil tradicional que mantém o senso comum no ensino. Essa é a repercussão prática analisada pela literatura crítica, mesmo que no plano da formalidade as diretrizes curriculares apontem para a utilização de metodologias ativas que consistem na

denominado por currículo oculto, o qual consiste na materialização prático-concreta do currículo oficial (Rodrigues, 2005, p. 200).

maior participação dos alunos no processo educacional (Dias; Maito; Lemes, 2019, p. 112-115).

Todavia, para além dos componentes básicos presentes no modelo de projeto pedagógico tradicional, há uma estratégia metodológica de estudo com base na discussão de problemas, sendo essa abordagem didático-pedagógica consistente no método de Aprendizado Baseado em Problemas (ABP). Centrado no aluno, o projeto pedagógico que utiliza esse método de aprendizagem baseada em problemas requer um custo institucional maior e também a organização e aperfeiçoamento constante do corpo docente, ao passo que disponibiliza tempo para as atividades de pesquisa e de extensão e visa seguir de forma mais completa e contundente as diretrizes curriculares. Sendo um projeto pedagógico de interdisciplinaridade, o currículo é dividido em módulos e a integração entre os conteúdos ocorre por meio dos temas, o que exige revisão permanente por parte da Comissão de Currículo mista entre professores e alunos. Cada projeto elaborado nessa modalidade dispõe de distribuição de horários e atividades específicas que serão elaboradas pela instituição, utilizando-se, sobretudo, de grupos tutoriais, aulas e conferências, estudos independentes, práticas jurídicas e atividades complementares e de extensão (Rodrigues, 2020, p. 28-37).

Acontece que a implementação dessa abordagem metodológica apresenta diversas desvantagens ou complicações, desde a resistência do corpo docente que está acomodado ou considera satisfatório o modelo tradicional de ensino e aprendizagem até a resistência dos alunos que por estarem acostumados com o modelo tradicional de ensino expositivo podem não compreender ou, até mesmo, não aprovar uma metodologia centrada no discente que exige maior esforço e participação para a superação dessa condição de conforto e passividade no processo educacional (Marocco, 2019, p. 100).

Além das dificuldades relacionadas ao envolvimento e desempenho funcional e estrutural dos professores e alunos, na ABP a redução do tempo relacionado ao ensino dos fundamentos das disciplinas acaba sendo uma limitação de expressivo impacto, visto que exige mais tempo que os procedimentos tradicionais para a construção do conhecimento. Como os estudos acontecem por pesquisa bibliográfica, é preciso elevado investimento

institucional para proporcionar biblioteca ampla e acervo eletrônico de dados de qualidade, como também uma mudança organizacional na forma avaliativa (Rio; Sanches, 2016, p. 158-160).

Outra análise que pode ser feita é que a instituição de ensino ao dispor sobre a metodologia ativa a ser utilizada no projeto pedagógico, em conformidade com a obrigatoriedade de sua especificação, acaba limitando os docentes a sua adoção frente à multiplicidade de metodologias ativas existentes, tais como o ensino tutorial, a Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) e, entre outras, a mencionada Aprendizagem Baseada em Problemas. De toda forma, é incólume a condição proveitosa das metodologias participativas no desenvolvimento da capacidade de autoaprendizado dos estudantes, na promoção de uma formação reflexiva que aborda os problemas existentes na prática profissional e sociocultural e na superação da condição de ensino e aprendizagem em que o aluno assume a posição preponderante de espectador (Dias; Maito; Lemes, 2019, p. 114-115);

Tanto as diretrizes curriculares vigentes (2018) quanto as anteriores (2004) ao definirem conteúdos mínimos e demais componentes obrigatórios possibilitam a adoção de um modelo de projeto pedagógico que seja híbrido. Essa é a interpretação de Horácio Wanderlei Rodrigues a respeito da Resolução n.º 5/2018 CNE/CES e do Parecer n.º 635/2018 CNE/CES que, levando em conta a formação exigida pelas diretrizes curriculares, seria esse modelo o mais adequado para efetivar as propostas pedagógicas existentes. Esse projeto híbrido é denominado de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (EARP) e consiste na abordagem de estratégias metodológicas para a discussão de problemas que se utilizam do método de Aprendizado Baseado em Problemas (ABP), mas com equilíbrio entre metodologias ativas e aulas conferenciais, com espaços estipulados que possibilitem estudos independentes e também resolução de problemas em sala de aula (Rodrigues, 2020, p. 37-48; Rodrigues, 2019, p. 272).

A estratégia de trabalhos em grupo estrutura tanto o modelo ABP quanto a metodologia de problematização, porém essa se desenvolve o tempo inteiro ou, ao menos, as discussões sempre retornam ao coletivo para que os resultados obtidos possam reaparecer como intervenção no contexto em que o problema foi observado. Já na APB, o grupo inicia as discussões, ocorre a busca

pelo conhecimento e, depois, realiza-se a rediscussão no grupo tutorial, após realizado os estudos individuais que visam a solução do problema como exercício intelectual. Outra diferença é que na ABP, o foco está na busca bibliográfica para a obtenção do conhecimento pautado nos problemas, enquanto que, na metodologia de problematização, o estudo está focado na teorização, procedendo-se por técnicas e instrumentos de coletas de dados. Assim, considera-se projeto híbrido aquele que procede pela mesclagem entre os conteúdos mínimos e as competências e habilidades mínimas dispostas nas diretrizes curriculares, em um envolvimento que utilize tanto elementos de projetos pedagógicos tradicionais quanto do modelo da ABP, porém com impacto menos expressivo à lucratividade institucional, pois exige investimento menor do que o projeto de ABP, sendo, talvez, mais interessante às instituições privadas (Rio; Sanches, 2016, p. 157-161).

Acontece que diante da exigência do mercado profissional, da grade dos conteúdos mínimos previstos nas diretrizes curriculares, do custo mais elevado das instituições manterem projetos pedagógicos baseado em problemas pelo fato de precisarem manter um investimento constante de preparação do corpo docente e de melhoria das estruturais materiais, como também pela necessidade de diminuição de ofertas de vagas, já que essa metodologia ativa se torna inviável em salas numerosas ou superlotadas – como acontece normalmente nos cursos jurídicos – o projeto pedagógico por ABP enfrente diversas resistências, circunstância em que o projeto híbrido se apresenta como uma alternativa benéfica para a melhoria do ensino jurídico, ainda que o modelo tradicional acabe sobressaindo na prática educacional. Os Projetos Pedagógicos nos cursos de Direito acabam mantendo a pedagogia tradicional, pelo fato de que a figura do professor e do modelo de aula-conferência permanece como central no processo de aprendizagem, sendo notadamente uma metodologia conservadora e marcada por competências e habilidades mínimas, como uma permanência da lógica do currículo mínimo, já que as diretrizes curriculares não provocam o engajamento dos estudantes por um pensar crítico e voltado para a superação das desigualdades e violações de direitos, mas tão somente reproduzem um saber carente de reflexões substanciais e desconexo da realidade social (Rio; Sanches, 2016, p. 184-185).

Assim, a epistemologia dominante, a ciência moderna e as necessidades mercadológicas presentes no ensino, tais como a preocupação dos estudantes e o incentivo das instituições com a (desejada) futura aprovação dos alunos em concursos públicos e no exame da OAB, contribuem para um modelo educacional em Direito de repetição de conteúdos, sem o estímulo da reflexão e da criticidade no processo formativo (França, 2023, p. 21-22).

A estrutura curricular dos cursos de Direito, a qual é vista pelos conteúdos mínimos das diretrizes curriculares e das disciplinas opcionais validadas pelos projetos pedagógicos das instituições, contribuem sobremaneira para a hierarquização dos saberes nos cursos jurídicos no Brasil, cenário que é intensificado pelo difundido processo de importação de raciocínio e visão jurídica eurocêntricos que invisibilizam, desvalorizam e destoam da realidade sociocultural e histórica brasileira (Pereira; Silva, 2019, p. 14).

O que se percebe nas diretrizes curriculares provenientes da Resolução n.º 5/2018 é a continuidade de estratégias presentes na Resolução n.º 9/2004 CNE/CES e na Portaria n.º 1.886/1994 MEC de regulação do ensino do Direito pela fixação de balizas estatais, enquanto, por outro lado, a aparente expectativa de transformação dessa realidade educacional se demonstra limitada à imposição jurídica de nova regulamentação da estrutura pedagógica, metodológica e curricular dos cursos de Direito (Dias; Maito; Lemes, 2019, p. 117).

Diante disso, qualquer análise crítica acerca dos currículos jurídicos e dos projetos pedagógicos dos cursos de Direito no Brasil não poderia deixar de apontar seus efeitos para a visão pedagógico-jurídica por onde passa o processo educacional da ciência jurídica. É possível analisar seus efeitos na própria abordagem da pesquisa jurídica e de sua metodologia formalista que, via de regra, consiste em uma colagem dos manuais para a sacralização de dogmas. Ainda que a natureza da pesquisa seja identificada como científica pela utilização de método e metodologia, o que acontece normalmente não é a busca pela confirmação de hipóteses arguidas, mas dos argumentos que a sustentam e defendem, de modo que a pesquisa no Direito não pretende evidenciar conjunturas, mas defender posições (Rodrigues, 2005, p. 279-280). Nesse sentido, oportuno destacar o dizer de Horácio Wanderlei Rodrigues: “Na pesquisa jurídica, a hipótese é sempre confirmada, porque em Direito não se

descobre, se justifica. E isso não é pesquisa científica; mas é a pesquisa que tem sentido para o mundo do Direito” (2005, p. 281).

Esse cenário não é diferente nas perspectivas formativas como um todo, já que as diretrizes curriculares em vigência procedem pela obrigatoriedade dos temas transversais, visando a construção de uma perspectiva educacional interdisciplinar e integrada. Todavia, sem uma articulação pedagógica verdadeiramente interdisciplinar e transdisciplinar não é possível alcançar a concretude de uma educação transversal, sendo necessário o rompimento do isolamento disciplinar e cognitivo engendrado pela estruturação dos conhecimentos científicos. Afinal, não há como esperar abordagens concretas dos temas transversais se houver a continuidade da pedagogia tradicional de ensino, em que os temas são lecionados isoladamente e pela via das aulas expositivas e magistrais. Desse modo a educação continuará sendo apenas multidisciplinar, no sentido de que os professores até podem utilizar de temáticas afins em suas disciplinas, mas se não houver integração e diálogo que as unam o ensino permanecerá fragmentado e isolado, procedendo apenas pelo acréscimo de um conhecimento enciclopédico pulverizado entre as disciplinas do curso (Tagliavini; Tagliavini, 2019, p. 330-335; Rodrigues, 2019, p. 257-258).

Em contraponto, o modelo de interdisciplinaridade presume um planejamento conjunto das temáticas e metodologias, ainda que cada disciplina contenha suas especificidades e objetivos próprios, elas são articuladas em um trabalho pedagógico integrado e cooperado que amplia os conhecimentos e perspectivas, possibilitando um modelo de ensino mais completo e complexo, o qual consiste na transdisciplinaridade. Essa abordagem possibilita a superação de um ensino que se limita ao campo cognitivo, visto que viabiliza o alcançar de valores e sensibilidades que se envolvem com a existencialidade concreta do cotidiano, em uma leitura de mundo assentada nas relações interpessoais e coletivas reais, circunstância que indica uma dimensão holística e transdisciplinar da educação (Tagliavini; Tagliavini, 2019, p. 332-335).

Considerando esses fatores e outros já abordados é que se evidencia a lógica em que o ensino jurídico está firmado, sendo insuficiente para alcançar o próprio fim a que se propõe. A reprodução do conhecimento pretendido não consegue atingir a eficácia mínima necessária, sobressaindo apenas o velho estilo doutrinário-metodológico coimbrã de aulas expositivas. Por conta disso, é

possível compreender que há uma crise de formação dos juristas desde os primeiros cursos de Direito no Brasil, de modo a concebê-la como intrínseca e constante no processo jurídico-formativo (Vieira, 1996b, p. 178-184).

A ausência de críticas efetivas à formação dos juristas e a própria racionalidade jurídica remonta uma crise tanto da ciência do Direito quanto da reprodução de sua dogmática, visto a incapacidade de sustentar as ideologias dominantes de bem comum e de legitimidade jurídica perante a sociedade e as complexidades resultantes das lutas de classe no concebido capitalismo tardio (Rocha, 1996, p. 192-193).

A condição em que o ensino se encontra não deriva somente da postura dos docentes, mas, em grande parte, do posicionamento estatal que reflete uma hegemonia educacional encoberta e legitimada pelos pilares burocráticos a medida em que articula padrões regulatórios que atendem à manutenção de um ensino tradicional e linear, desarticulado com a realidade sociocultural contemporânea e dos contextos histórico-sociais que antecederam o momento hodierno. O resultado disso pode ser visto na visão fragmentada e reducionista de mundo jurídico que é voltada para uma reprodução de conhecimento que privilegia o saber profissional. Além do paradigma estatocêntrico, as instituições educacionais que transformam seus projetos pedagógicos em documentos meramente formais que não proporcionam contextualização substancial com a realidade brasileira ou, ao menos, integração com a comunidade acadêmica para a construção de um modelo educacional interdisciplinar e transversal também assumem responsabilidade na manutenção da condição a que se encontra a educação jurídica (Fragale Filho, 2019, p. 388-392).

Afinal, a educação jurídica, independente do paradigma metodológico-pedagógico utilizado, apresenta uma natureza em comum: o objetivo de acumulação progressiva de conteúdos, informações e conhecimentos com elevada prioridade a sua vinculação profissional e aos casos práticos que devem ser vistos a partir da ótica da técnica e da leitura fria da ciência e do Direito. Aparentemente, não há a construção de um compromisso de formação de uma sociedade mais justa, mas a elaboração de pilares educativos que incutem uma visão profissional da vida e do mundo para a manutenção dessa conjuntura jurídica, social e cultural existente.

Torna-se oportuno, então, discorrer a respeito do resultado dessa histórica conjuntura educacional no Direito, a qual desempenha expressiva contribuição para a manutenção da crise do ensino jurídico na contemporaneidade.

3.3 MANUTENÇÃO DA CRISE EDUCACIONAL DO DIREITO: LEGITIMIDADE OPRESSORA, IDEOLOGIA PEDAGÓGICA E VIOLÊNCIA CULTURAL NO ENSINO E NAS UNIVERSIDADES

No presente momento, se faz oportuno resgatar algumas análises abordadas para a compreensão do cenário de crise do ensino do Direito e dos elementos que possibilitam a verificação de sua manutenção na conjuntura jurídico-educacional e sociocultural da contemporaneidade, a qual remontam a um cenário de crise educacional do Direito que está intimamente associado à legitimidade opressora existente, à estrutura sustentada pela ideologia pedagógica dominante e à violência cultural presente nas universidades e nos diversos âmbitos em que se materializa o ensino. Ainda que transmita uma ideia contraditória a expressão de “legitimidade opressora”, é preciso identificar as diversas nuances da legitimidade instituída a fim de identificar os elementos concretos da realidade, ou seja, para além dos discursos justificadores. Nesse sentido, trata-se de compreender que a manutenção da crise educacional do Direito também se relaciona diretamente à estrutura opressora sustentada pelo Direito e que discrimina, inferioriza, invisibiliza e viola diversos sujeitos para garantir a permanência das condições de poder, atreladas à opressão.

No primeiro capítulo, objetivou-se discorrer acerca da fundação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, os quais foram nutridos pela mentalidade liberal-individualista que possibilitou nos cursos de Direito a constituição do Estado nacional brasileiro, ou seja, a institucionalização técnico-estrutural e a burocratização do aparelho estatal, por meio da formação da burocracia dirigente da sociedade. Esse cenário jurídico-educacional iniciado em 1827 com a fundação da Academia de Direito de São Paulo sofreu modificações profundas

a partir dos anos de 1930⁵⁵ em que os bacharéis perceberam seu espaço burocrático estatal reduzido pela participação de outros profissionais, principalmente após o regime militar que intensificou a participação dos tecnocratas, forçando, de certa forma, os cursos jurídicos a se constituírem em escolas de formação de profissionais para o mercado de trabalho, principalmente para funções subalternas, consagrando uma visão positivista-legalista do Direito que cristalizou a desqualificação do ensino pelo distanciamento científico e pela postura pedagógica exegética que reduziu o Direito e a justiça ao ensino da lei, esvaziando, em forma de sentença, a repercutida significação social do Direito, demonstrando a constituição dos cursos assentado em uma crise de modelo pela determinação funcional do ensino e, em seguida, pela crise de paradigma que desconectou os cursos das demandas reais da sociedade (Morais; Copetti, 2005, p. 47-48).

A partir da década de 1950 e diante da crescente perda de identidade social dos profissionais do Direito é que se iniciou o desenvolvimento de estudos relacionados à crise do ensino jurídico, abordando-se a queda de prestígio dos bacharéis em relação ao passado, a qual foi vista sob o prisma da crise de identidade dos estudantes e profissionais, estes que também enfrentaram a realidade de inadequação de sua formação e ocupação concreta, em uma verdadeira crise profissional dos diplomados que passaram a sentir o desgaste dos mecanismos jurídicos tradicionais de estabilização das relações sociais e de ordenação política diante do inatingível paradigma normativo-positivista dos cursos de Direito e aqueles, ou seja, os estudantes, que optavam pelo ingresso nos cursos jurídicos por opção residual, adentrando na graduação com um perfil frágil de estudante. Além disso, desde os anos de 1980 a temática da crise do ensino jurídico passou a ser vista por muitos pesquisadores pela questão do acesso à justiça, levando-se em consideração as contribuições da sociologia jurídica que possibilitava a crítica da dogmática reducionista e excludente do Direito, justamente por dificultar a construção de uma formação de juristas que

⁵⁵ Até os anos de 1930 os cursos de Direito desempenhavam a função de ministrar conhecimentos do campo das ciências sociais, como uma escola de estudos gerais, já que não haviam escolas especializadas em outras áreas correlatas. Todavia, ao serem criadas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, o Direito perdeu essa função, havendo sua posterior deficiência na ministração desses cursos tão valiosos ao Direito (Venâncio Filho, 1996, p. 47).

fosse diferente da tradicional, o que também pode ser visto como o surgimento do reconhecimento da crise de ideologia jus-positivista (Felix, 2001, p. 25-28).

Nesse contexto, a tradição desde os primeiros cursos jurídicos de uma formação envolvida com as classes dirigentes⁵⁶ e de um ensino despendido das necessidades sociais concretas passou a ser abordada não apenas como uma crise pedagógica, mas também metodológica do ensino do Direito. Assim, nos anos de 1990, o debate acerca da crise do ensino jurídico também alcançou o plano institucional, no sentido de contemplar os indicativos de qualidade dos cursos. Até esse período, a maior proliferação dos cursos jurídicos havia ocorrido entre os anos de 1967 e 1975⁵⁷ pelo exponencial aumento das instituições privadas de ensino superior, circunstância que ocupou as políticas adotadas pelo MEC e pelo Conselho Federal de Educação, sem tanta apreciação da crise já instalada. Foi nesse período em que a OAB passou a participar dos processos de criação e reconhecimento dos cursos de Direito, com base no Decreto n.º 1.303/1994 que instaurou o Novo Estatuto da Advocacia e da OAB (Felix, 2001, p. 27-30).

Os desdobramentos do ensino jurídico que oscilaram em sua base ideológica entre o jus-racionalismo, que defendia um paradigma jurídico fundamentado no universalismo da razão e que, mais tarde, foi embasado em uma metafísica natural, e o juspositivismo, que propagou os dogmas do Direito estatal como realidade fundamental, formando um senso comum teórico entre os bacharéis em Direito, resultaram no estabelecimento de uma sinonímia entre Direito e lei. Essa conjuntura contribuiu para que fosse consagrado o

⁵⁶ Na modernidade, a elite ou classe dirigente é que coordena e organiza as ações que tangenciam e se entrelaçam com a sociedade, pela ideologia ou coação de um sistema político que é economicamente orientado. Nesse contexto, o Direito se torna o principal instrumento de controle social e instância apaziguadora entre os grupos sociais, assegurando o domínio econômico e a manutenção das classes dirigentes ou dominantes, as quais dominam os meios de produção, no centro do processo de orientação de valores e leis (Faoro, 2007, p. 125; Neves, 2022, p. 145; Engels, 2017, p. 206).

⁵⁷ Nesse período dos anos de 1970 a crítica ao ensino jurídico ocorria de modo mais sutil e camuflado, por conta do autoritarismo da época. As críticas eram relacionadas principalmente à metodologia; no intuito de superar o ensino tradicional de memorização e aulas magistrais para a abertura de objetivos pedagógicos mais participativos; à epistemologia, com foco na aproximação dos filósofos jurídicos com os dogmáticos para a construção de um novo saber jurídico; à perspectiva política, no sentido de instrumentalizar um saber crítico que contribuísse para as lutas de direitos humanos e também para abordar o Direito como uma dimensão semiológica da política, desmistificando o caráter neutro da lei e de seus saberes; e aos afetos do processo didático na formação dos alunos para abandonar o saber erudito, em lugar de um conhecimento de aceitação do outro como diferente (Warat, 1996, p. 216-217).

entendimento de ensino tradicional em que bastasse para os cursos jurídicos a mera presença de professores e alunos em uma sala de aula com acesso à códigos e manuais, afinal o ensino tradicional consiste na redoma de um repertório de modelos práticos que encobre as diferenças e violências sociais, culturais, econômicas e políticas ao passo que legitima a existência de uma sociedade desigual e autoritária na realidade do cotidiano (Morais; Copetti, 2005, p. 49-51; Aguiar, 1999, p. 79).

Também não é recente as análises de que as reformas do ensino jurídico sempre foram acompanhadas da envolvimento com as elites tradicionais⁵⁸ que percebem nos currículos dos cursos de Direito uma forma eficaz de acomodação social, tendo em vista a profunda relação causal que o ensino jurídico exerce com as “formas institucionais de se pensar a organização da produção e da convivência social” (Lôbo et al, 1996, p. 13).

De modo geral, é preciso destacar que a constatação de crise do ensino jurídico, seja operatória ou estrutural, é vista a partir de uma ótica em que se espera mais do que eficiência, mas eficácia para os fins pretendidos, circunstância em que se pode considerar até os ideários educacionais difundidos pela ideologia dominante de que a educação objetiva o pleno desenvolvimento dos indivíduos, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho⁵⁹ como parâmetro para constatação ou não da existência de uma crise do ensino (Brasil, 1988, Título VIII, cap. III, art. 205).

Isso porque a condição de crise está associada a uma perspectiva, podendo, aos defensores de sua manifestação, ser considerada por determinados sujeitos como a eficácia de manutenção de uma conjuntura instituída, já que usufruem de sua instrumentalidade para a continuidade de suas estruturas de poder. Diante da dinâmica dialética da sociedade é que uma conjuntura vista como uma profunda crise por alguns, também pode ser vista como situação benéfica para outros ou, ainda, como a manutenção de uma

⁵⁸ Diante dos arquétipos capitalistas, as reformas do Estado também podem ser vistas pela orientação “do” e “para o” mercado. De toda forma, as estruturas sociais da contemporaneidade engendrada pelo capitalismo indicam que a condição conjuntural mais duradoura é a própria instabilidade, circunstância que facilita a compreensão da multiplicidade de crises existentes (Behring, 2008, p. 31-32).

⁵⁹ Essa previsão também deve ser identificada como instrumentalidade educacional para a preparação de mão de obra, no sentido de adequar os indivíduos ao mercado consumidor, ou seja, como um processo de inculcação de saberes que se mostram úteis à elite que domina os meios de produção (Barbosa, 2001, p. 282-283).

mesma condição, indicando a estabilidade ou continuidade de uma realidade conjuntural. A crise do Direito pode ser vista pelo elastecimento progressivo “das relações entre a formação, a prática, a eficácia e a resposta social, às suas ações” (Aguiar, 1999, p. 17-19).

As complexas e diversificadas relações de violência e de profunda desigualdade ao serem encobertas pelas epistemologias e processos de formação do conhecimento ocasionam uma condição antagônica entre a teoria e a prática, afetando o entendimento de justiça, a legitimidade das estruturas sociais e as estruturas em que se desenvolvem o saber e as racionalidades, circunstância que se desdobra em múltiplas crises estruturais e do conhecimento (Menezes; Wolkmer, 2020, p. 752).

A partir das contradições entre a realidade social concreta e as ideologias legitimadoras que estruturam a sociedade é que os cursos de Direito podem ser compreendidos como um dos instrumentos de garantia da ordem instituída, tendo em vista que proporcionam uma formação que condiciona e limita as concepções da realidade concreta às abstrações do texto normativo, restringido a concepção do Direito ao tecnicismo jurídico e a ideologia do dever/ser para a manutenção da conjuntura de legitimação dos sistemas de poder, nos mesmos termos da utilização histórica do ensino do Direito (Menezes; Wolkmer, 2023, p. 124-125).

Assim, o ensino jurídico continua a reproduzir a mesma lógica elitista dos primeiros cursos, porém não mais com o foco no preenchimento dos quadros da burocracia estatal, mas na profissionalização visada por uma formação generalista. Em verdade, os cursos jurídicos assumem um importante papel nas universidades ou faculdades privadas, pois ao reunirem diversos alunos a baixo custo institucional acabam propiciando o financiamento de outros cursos mais caros, enquanto, na prática, são consubstanciados em uma exegese positivista que os transformam em escolas de leis cada vez mais numerosas pela abertura indiscriminada de novos cursos. Essa realidade educacional é, em partes, proveitosa para as necessidades individuais de alguns estudantes e para o atendimento de conflitos jurídicos básicos, sendo insuficiente para a compreensão e resposta às problemáticas das macros relações político-econômicas que advém com a modernidade, de modo que a formação não favorece a criação de novos direitos ou o engajamento dos novos profissionais,

mas aponta para a releitura dos direitos e estruturas consagradas (Aguilar, 1999, p. 78-83).

A repercutida consciência positivista atua para que todas as condições materiais da vida em sociedade que estejam em conformidade com a legislação sejam também socialmente legítimas, porém essa consciência incutida deve ser vista como um mecanismo de conduta social que a ideologia dominante engendra para a manutenção das conjunturas de poder das classes dirigentes. Isso porque o mito da neutralidade jurídica encoberta a existência das disputas de força, das instâncias de poder e do monopólio de violência legítima presente na sociedade. Diante disso, o trabalho pedagógico exercido desde a escolaridade obrigatória demonstra um empreendimento da classe dominante para a transmissão de um saber e de um saber-fazer voltado ao mercado, como forma de incutir as relações de produção no imaginário dos indivíduos desde a infância, sendo posteriormente confirmadas, no caso do ensino jurídico, na graduação pela cristalização das retóricas de igualdade e liberdade enquanto encoberta as profundas formas de discriminação social e de desigualdades existente (Barbosa, 2001, p. 287-291).

A incapacidade de justificação das epistemologias jurídicas e dos paradigmas político-ideológicos do ensino jurídico diante desse cenário de exploração e violência se relaciona com a crise do Direito à medida em que se compromete com a reprodução das conjunturas de dominação, tanto subvertendo as universidades e faculdades em escolas de leis que tentam descontextualizar na dogmática a vivência social conflitante, como também esvaziando a função social do próprio Direito pela mera positivação de direitos e garantias que omitem os desdobramentos do poder e da ordem instituída nesse capitalismo periférico (Barbosa, 2001, p. 291-293).

Para além da análise pedagógica de verificar se as escolas de Direito, tal como estão constituídas, conseguem realmente ensinar algo diante da lógica a que se propõem, a modalidade bancária de educação, em que os professores se tornam sujeitos do processo e os alunos meros objetos, também precisa ser compreendida como limitadora da capacidade educacional de formar cidadãos e profissionais dotados de consciência coletiva e capacidade para transformação da realidade existente. Esse ensino jurídico de recebimento de conteúdos acabados que necessita somente de memorização e repetição dos alunos pode

ser visto como corolário dos cursos jurídicos destinados ao ingresso nas diversas carreiras profissionais, como advocacia, magistratura e Ministério Público. Isso porque os cursos de Direito, ao adotarem os padrões pedagógico-metodológicos dos conhecidos “cursinhos” destinados aos concursos públicos e ao exame da OAB, acabam esvaziando os fenômenos jurídicos e sociais concretos no processo educacional, em lugar da enfadonha abstração de uma ciência do Direito de base ficcional (Nunes, 2005, p. 174-184).

Os elementos dispostos até o momento, a respeito da crise do ensino jurídico, apontam para a manutenção da matriz ideológica liberal-individualista que limita a capacidade do Direito em oferecer soluções profundas aos problemas e conflitos reais da sociedade; para a defasagem metodológica imposta pela matriz positivista que reduz o ensino a uma postura exegética e impotente diante dos fenômenos sociais e jurídicos contemporâneos, atuando por uma lógica de memorização e mecanização de conteúdos pelo viés quantitativo; para a continuidade e prevalência do entendimento oficial de que a ciência é neutra e isenta de valores, além de sua procedência pela fragmentação ou patologia do saber; para a defasagem de projetos pedagógicos que dificultam o engajamento dos alunos aos problemas reais da sociedade⁶⁰; e para a inexistência da produção do saber, visto que a maioria das escolas de Direito procedem pela mera reprodução do saber dogmático, sem o incentivo da reflexão, da criticidade e do comprometimento com as demandas reais (Morais; Copetti, 2005, p. 52).

De acordo com Horácio Wanderlei Rodrigues, a crise do ensino do Direito pode ser compreendida de forma multifacetada em um complexo de outras crises, sendo elas a crise estrutural, crise funcional e crise operacional. A crise estrutural consiste na envolvimento das crises de paradigma político-ideológico e de paradigma epistemológico, já a crise funcional se relaciona com a crise do mercado de trabalho e com a crise de identidade e também

⁶⁰ Essa mentalidade educacional presente nos cursos jurídicos constrói uma consciência inerte nos profissionais, como se o Direito exercido na prática necessitasse de provocação para agir. Em outras palavras, a consciência jurídica construída nos cursos contribui para que os profissionais exerçam uma postura passiva em que, predominantemente, aguardam a violação de algum direito para buscar a reparação do dano ou alcance da “justiça” ao sujeito lesado, sem tanto foco na investigação dos fenômenos estruturais que possibilitam a recorrência de tantos casos semelhantes e que, possivelmente, poderiam indicar “brechas” jurídicas ou práticas que necessitam de melhor fiscalização para que seja possível amenizar ou evitar o dano antes que aconteça.

legitimidade dos juristas. Por fim, a crise operacional é vista como o entrelaçamento entre a crise administrativa e a crise acadêmica que, por sua vez, compreende a crise didático-pedagógica e crise curricular dos cursos jurídicos (2005, p. 35).

A crise de paradigma político-ideológico se refere à estrutura axiológica⁶¹, visto que o Direito é o maior instrumento de medição das decisões políticas e econômicas e, justamente por isso, a medida em que é utilizado para omitir, encobrir ou legitimar as diferenças e violações sociais, culturais, econômicas e políticas existente é que a crise do ensino é imersa na crise dessas estruturas externas, demonstrando a função do Direito e de seu ensino enquanto aparelhos ideológicos do Estado para a transmissão de valores, legitimação de estruturas de poder e formulação do entendimento oficial de justiça para moldar os pilares em que se constitui a democracia. Já a crise de paradigma epistemológico consiste na imposição arbitrária de um saber exegético e dogmático assentado no positivismo e em uma visão cientificista que atua para o reducionismo do Direito a sua normatização estatal, em detrimento de outras formas de saber, como também da possibilidade de construção de uma ciência comprometida com a sociedade, com a democracia substancial e com a proposição de novos paradigmas no ensino que possibilitem o aspecto social, solidário e libertário do Direito (Rodrigues, 2005, p. 35-44).

Esses complexos de crises atingem não apenas o ensino jurídico, mas a sociedade como um todo, tendo em vista que as estruturas políticas e epistemológicas que se associam à globalização acabam se consubstanciando em instrumento para o exercício de poder das classes dominantes, diante da concepção do “dever/ser” do Direito que amordaça seu potencial social e o direciona à continuidade de condutas pretéritas (Fagúndez, 2006, p. 171).

A crise funcional do ensino jurídico se relaciona com a qualidade percebida do processo educacional e sua absorção na prática profissional verificada pelo mercado de trabalho, sendo, então, a crise verificada pela formação de mão de obra qualificada. Enquanto crise do mercado de trabalho,

⁶¹ Não recente são os estudos que apontam para as demandas éticas que foram esquecidas pelas escolas de Direito ou, talvez, nem se tenham sido verdadeiramente inseridas. Exemplo disso se percebe na histórica desvalorização de disciplinas como a filosofia do Direito ou de ética profissional que não raramente foi lecionada pela retórica expositiva do professor ao Código de Ética (Lôbo et al, 1996, p. 25-26).

destaca-se a condição de sua saturação e incapacidade ou superficialidade dos profissionais perante as novas e profundas demandas sociais, condição que se relaciona com a crise de identidade dos profissionais que se deparam em dessintonia com os interesses e necessidades sociais, visto que seu compromisso se dá com a formalidade e legalidade, não com a justiça material. Ademais, a busca pela justiça se depara com empecilhos como de ordem legislativa e processual, além da burocratização judiciária que, quando não corrupta individualmente, se manifesta institucionalmente comprometida com o poder (Rodrigues, 2005, p. 45-49).

Com base na crise funcional é que se indica que os estudantes já iniciarão a vida profissional em uma complexidade jurídica fraturada e subvertida. De modo geral, pode-se constatar a impossibilidade de superar os diversos problemas existentes na sociedade se houver a permanência da profunda concentração de poder na classe dominante, visto que a repercutida igualdade de todos positivada na lei se trata de um arremedo abstrato de uma ideia de igualdade, sendo incompatível com a urgente construção material de justiça. Essa transmissão de conhecimento com base nos manuais e entendimentos incontestáveis faz do ensino jurídico um instrumento de domesticação social (Fagúndez, 2006, p. 167-171).

Quanto à crise operacional, trata-se das diversas problemáticas relacionadas aos paradigmas administrativo, didático-pedagógico e curricular dos cursos de Direito, responsáveis por reproduzir os valores da estrutura axiológica em que se encontra a educação jurídica. Enquanto instância administrativa de crise, se trata da forma como a administração pública federal atua, principalmente pelo MEC e CNE, que permitem a proliferação de vagas e cursos jurídicos, como estruturam o escopo dos cursos, podendo-se também avaliar sua crise pela administração interna dos cursos que alcançam até as práticas de contratação dos professores e gestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão (Rodrigues, 2005, p. 49-52).

A crise acadêmica, compreendida como parte integrante da crise operacional, indica em sua faceta didático-pedagógica a resistência dos cursos jurídicos em manter um modelo tradicional de educação⁶², preservando a mesma

⁶² De acordo com Carlos Bagno, o ensino da língua portuguesa se mantém inerte perante as práticas tradicionais de ensino que utilizam da linguagem culta em uma paradoxal conjuntura de

metodologia de aula-conferência utilizada desde a criação dos primeiros cursos de Direito e reforçando pelos projetos pedagógicos um estereótipo positivista de ensino de leis. Além disso, a partir da verificação da crise curricular é possível identificar o protagonismo do currículo ao longo da história do ensino jurídico no Brasil, em um vício positivista que reduziu as possibilidades de transformações do ensino às reformas curriculares. É importante destacar que o currículo estrutura o que será ensinado, demonstrando a vontade ou preferência dirigente, também influência que tipo de Direito será ensinado, qual tipo de profissional será formado e, entre outras influências, para qual modelo de mercado de trabalho estão sendo preparados os alunos e, nesse sentido, qual modelo de mercado de trabalho se está construindo (Rodrigues, 2005, p. 52-58).

As insuficiências dos cursos jurídicos dificilmente poderão ser superadas com modificações curriculares se forem mantidas as características materiais do corpo docente e discente, como também a forma como é gerida a maioria das Instituições de Ensino Superior. Isso porque poucas IES oferecem um plano de desenvolvimento institucional que preveja uma carreira docente satisfatória, pelo contrário, a maioria das instituições contrata profissionais na modalidade de hora-aula, desestimulando o desempenho de outras atividades complementares para além da sala de aula e impossibilitando expectativas de construções de carreiras proveitosas. É preciso que haja considerável valorização da carreira docente, até para que os profissionais não necessitem desempenhar outras atividades externas para complemento de renda, como também é preciso buscar uma formação qualitativa na educação fundamental e média para que os alunos não ingressem na Universidade com tantas carências intelectuais de conhecimentos essenciais para o curso de Direito (Rio; Sanches, 2016, p. 182-184).

Ainda assim, é preciso desconstruir determinadas ideologias históricas e padrões curriculares que procederam pelo silenciamento e negação de culturas pelo currículo nos diversos níveis educacionais, já que seu planejamento em muito já se assemelhou a uma estrutura fordista em que

preconceito ao invés de incentivo de comunicação, demonstrando tanto uma crise no ensino da língua portuguesa quanto uma prática conservadora de ensino perante os compêndios gramaticais tradicionais, aos quais, de acordo com as leituras realizadas para o desenvolvimento da pesquisa em questão, são compartilhados pelo ensino jurídico tradicional que se consubstancia pelo histórico exegetismo retórico e verbalista (Bagno, 2002, p. 105-108).

diversos conteúdos foram dispostos como em uma cadeira de montagem voltada à alienação (Santomé, 1995, p. 159-176).

Em verdade, a formação social deve ser entendida como um sistema de relações de força entre as classes, de modo que o modelo de ensino tradicional e dominante assegura o monopólio de violência simbólica e legítima. Em outras palavras, a ação pedagógica que reproduz as ideologias dominantes pela legitimação da pedagogia se subverte em um arbitrário cultural de violência, cristalizando a instrumentalidade dominante do ensino na sociedade capitalista (Barbosa, 2001, p. 282-285).

Toda articulação da educação com a experiência formativa indica uma relação pedagógica que pode ser vista como formação cultural, a medida em que sistematiza experiências e organiza sob o domínio da razão instrumental um tipo de consciência. Acontece que diante das experiências educativas comprometidas com os ideários classistas revelam a determinação de uma consciência coisificada que petrifica o real e o encoberta em discursos históricos que se consubstanciam em falsos direitos e programas ideológicos (Silva, 2019, p. 153-155).

Diante do escopo de crise jurídica, seu aparente objetivo é de propiciar conhecimentos descritivos e sistemáticos das normatividades jurídicas, como se fosse o cumprimento de um ritual, em que a repetição de conteúdos assegurada pelo conservadorismo e influenciada pelo positivismo reforça um imaginário social do bem, mas que, para além dos discursos ideológicos, legitima uma realidade perversa de arbitrário cultural nos cursos e de legitimação da violência simbólica pela dita objetividade científica e estruturação da ação pedagógica. Nesse contexto, o currículo se localiza no centro da relação educativa, tendo em vista que corporifica o saber, as relações de poder e as identidades em um modelo educacional que assumiu as características de mercado para os interesses de grupos dominantes, constituindo os próprios currículos como expressões de poder (Balbinot, 2001, p. 258-260; Dias; Cabral, 2021, p. 45-46).

Todavia, esse cenário também se deve pelo contexto em que as universidades modernas exercem seu monopólio de exercício pedagógico, optando pela adesão de modelos explicativos e causais, em lugar do incentivo reflexivo pela compreensão dos fatos. As universidades latino-americanas são

reflexos do subdesenvolvimento a medida em que se constituem como cópias defeituosas dos modelos universitários europeus e americanos, visto que é insuficiente para cumprir seu papel fundamental, qual seja o de gerar saber, circunstância que indica a deplorável crise da universidade e sua utilização como instrumento de manutenção do poder (Dalla-Rosa, 2001, p. 233-236; Balbinot, 2001, p. 249-253).

A universidade é influenciada diretamente pelas relações de força existentes na sociedade, valendo a menção de que sua vocação científica também sofre perante o cenário de profunda desigualdade social em que o Brasil se encontra com flagrante destaque. Ademais, as forças externas que atuam na universidade e intensificam seu contexto de crise também a envolvem com os processos de comercialização da lógica capitalista, de tal modo a torna-la uma indústria de diplomas para a habilitação de novos indivíduos no mercado de trabalho, inibindo ou, ao menos, modificando a essência da formação, como também torna o próprio ensino como mercadoria, subvertendo a relação educacional em verdadeira relação mercantil (Ouriques, 2005, p. 183; Bellei, 2005, p. 142-143; Aguiar, 1999, p. 84).

A arbitrariedade cultural no processo formativo, diante dessa lógica de mercado, faz com que os indivíduos sejam integrados ao capitalismo pela sujeição de uma formação cultural prejudicada tanto pela reprodução material quanto pela construção de consciência de coisificação, entrelaçando na esfera de consumo a formação humana e social com a deterioração da qualidade do trabalho na condição de fetichismo da mercadoria como “produto da vida social”. Em contexto geral, a educação é voltada para a vida capitalista, transmitindo seus valores e visando a formação de mão de obra, transformando o processo educacional e a formação pelo viés utilitarista (Silva, 2019, p. 119-121; Fagúndez, 2006, p. 187).

Para demonstrar a complexidade da crise institucional e universitária diante da lógica de mercado é que se faz necessário abordar o processo educacional pela ótica do docente, o qual também se percebe pressionado pela estrutura concorrencial e encurralado profissionalmente pela obsessiva compulsoriedade produtivista que deve cumprir, tais como pesquisar, elaborar textos científicos, desenvolver atividades docentes e aumentar sua demonstração técnica pela constante necessidade de elastecimento do

Currículo Lattes, de modo que as atividades em sala de aula acabam, por vezes, podendo ser consideradas como empecilhos diante do quadro obrigatório que precisam cumprir para a permanência na instituição e garantia de concorrência. Assim, a medida em que a lógica educacional prioriza no aluno a memorização em lugar do conhecimento, no docente prioriza a produtividade técnica em lugar da elaboração teórica ou aperfeiçoamento da formação intelectual (Silva, 2005, p. 88-89).

Desse modo, é incompatível a compreensão da universidade enquanto espaço de construção de saber diante do modelo de gestão em que a avaliação da mesma e, em contrapartida, a avaliação da universidade para com seus docentes, ocorre de modo semelhante a uma fábrica que estipula a produção em relação ao tempo, pois valoriza a produtividade numérica de publicação de artigos e participação em eventos ao invés da originalidade ou intensidade das contribuições (Borges, 2005, p. 168-169).

Essa visão mercadológica de utilização do ensino para o atendimento da necessidade de mão de obra se torna ainda mais complexo pela aceitação inconsciente ou vontade voluntária dos próprios alunos que, não de hoje, apresentam um perfil acomodado que objetiva o alcance da formação para a posterior empregabilidade, sem qualquer questionamento das conjunturas fáticas que o fazem necessitar desses caminhos como esperança de melhoria de condições. É preciso verificar essa realidade mercadológica na concepção imperativa de que o trabalho comprado expressa a latente circunstância da pessoa vendida, cristalizando a transmissão de uma consciência servil (Rodrigues, 1988, p. 105; Freire, 2019, p. 49-50).

A urgente transformação da realidade educacional enfrenta, entre tantos problemas e resistências apresentados, a oposição geral dos alunos que, mesmo que oprimidos pelos meios sociais, apresentam certa predisposição a um modelo de educação em que não seja necessária a reflexão sobre sua contingência, coadunando ao ensino bancário. Dessa forma, os alunos que foram desde a infância moldados pela ideologia dominante se tornam igualmente obstáculos de sua superação. Em partes, pelo fato de que muitos alunos trabalham e podem possuir receita de um modelo educacional mais ativo, mas, de modo geral, parece mais uma conjuntura articulada do ensino que permite certas problematizações, mas impede a crítica de sua própria estrutura pela

instituição de padrões de comportamento, modos de pensar e sentir e adoção inconsciente da subordinação instituída (Guimarães, 2006, p. 87-88; Rodrigues, 1988, p. 105; Marques Neto, 2001, p. 45-47).

De tal modo, a estrutura do pensar se encontra profundamente condicionada pela contradição existencial em que são formados, como em uma imersão perante a realidade opressora que prescreve os limites dos comportamentos e racionalidades possíveis. Os oprimidos tendem a permanecer acomodados⁶³ e adaptados à engrenagem da estrutura dominadora a que fazem parte, no sentido de que, quando superam sua própria condição, normalmente não procuram erguer bandeiras de superação coletiva dessa conjuntura, mas pretendem galgar a condição de opressor, quando não permanecem introjetados à sombra de outros. Assim, tanto professores quanto alunos se deparam em uma condição servil da reprodução dessa conjuntura, sob a supervisão do positivismo que os reduz à dimensão jurídica da textualidade normativa e das doutrinas do dever/ser (Freire, 2019, p. 44-48; Aguiar, 1999, p. 86-87).

Exemplo dessa envolvimento pode ser visto no processo avaliativo tradicional dos conteúdos, em que é conhecidamente um momento penoso e de menor prestígio aos docentes, mas, sem dúvidas, mais desgastante aos alunos que são submetidos a uma prática de avaliação opressiva que mais valoriza aspectos mnemônicos e repetitivos do saber, além de intensificar o distanciamento entre alunos e docentes pelo fato de não ser uma estrutura agradável para nenhum dos participantes, mas que é acompanhada do receio e descontentamento de alguns pelas questões elaboradas e corrigidas e da desconfiança de outros na marcação e desenvolvimento das respostas em relação às possíveis “colas”, sendo que todo esse processo visa seu desdobramento final: a nota avaliativa para o cumprimento formal da disciplina (Nunes, 2005, p. 191-193; Aguiar, 1999, p. 80).

Assim, a crise da estrutura jurídica tradicional refletida no ensino jurídico indica a expressão de uma crise vinculada às ciências sociais e ao processo educativo como um todo. Isso porque o padrão de cientificidade liberal-

⁶³ Nesse comodismo ou adaptação dos indivíduos a sua realidade de opressão que se pode verificar a contribuição da indústria cultural que articula suas produções para orientação dos sujeitos, inclusive, em seu tempo livre. Assim, a cultura como produto da modernidade pode ser compreendida como uma declaração de intenções ou como uma missão a ser empreendida (Adorno, 2009, p. 8-9; Bauman, 2013, p. 7; Vecchi, 2005, p. 11).

individualista e formal-positivista está desajustado e insuficiente para as novas demandas advindas da cultura tecnoindustrial da globalidade. Diante dessa realidade, a postura da universidade em privilegiar o ensino “verbalístico” e desvinculado das demandas concretas da sociedade que são agravadas pela escassez de incentivo a sua análise, bem como a postura dos docentes de manifestação de verdades prontas e estruturas em nada contribui para sua superação, pelo contrário (Wolkmer, 1996, p. 75-76; Acosta, 2022, p. 230).

Pela expressiva extensão dos conteúdos que precisam ser lecionados, se torna extremamente difícil qualquer possibilidade de construção teórica própria ou decodificadora, facilitando a permanência das estruturas cientificistas e tradicionais de um ensino enciclopédico, conteudista, descritivo, formalista e desconexo da realidade e também dos demais conteúdos do curso, procedendo pela permanência da monodisciplinaridade e pela reprodução de um conhecimento isolado em sua própria estrutura, em um contexto de continuidade de sua historicidade (Cerqueira, 2019, p. 165; Tagliavini; Tagliavini, 2019, p. 325; Scatolin; Barbosa; Dillenburg, 2022, p. 61-69).

No presente tópico, a pretensão foi de discorrer a respeito da disfunção entre as incursões teóricas dos cursos de Direito e a realidade da sociedade, levando-se em conta os diversos desdobramentos a que serve o ensino jurídico desde a constituição de suas primeiras escolas. Assim, frisa-se que as diversas tentativas de mudança dos cursos que optaram pelas modificações curriculares, de modo geral, contribuíram para a progressiva intensificação da crise de ensino existente, de modo que o cenário contemporâneo aponta para sua utilização pelas classes dominantes para o desenvolvimento de padrões culturais e políticas, além da legitimação das estruturas de circulação do capital (Prando, 2001, p. 35-36).

Com base nos elementos discorridos no presente capítulo, torna-se possível indicar que mesmo diante das mudanças oferecidas pelas diretrizes curriculares não há como localizar tentativas de descolonização do ensino jurídico, razão pela qual sua conjuntura se encontra em manutenção da crise vivenciada historicamente. Por isso, se passa ao próximo capítulo, o qual assume o compromisso de abordar a respeito da descolonialidades e seu potencial de transformação do ensino jurídico.

4 DESCOLONIALIDADE DO ENSINO JURÍDICO E SUAS REPERCUSSÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

A colonialidade está entre os elementos que constituem o padrão mundial de poder capitalista, sendo responsável pela imposição material e subjetiva de condicionantes que configuram as relações de dominação hegemônica, tendo surgido no mesmo movimento histórico da modernidade, a partir da constituição da América Latina ao seu apogeu mundial como instância global de poder. Diante desse fenômeno dialético que a subalternização de saberes acontece de modo concomitante à imposição de uma forma unívoca de percepção sobre o mundo e as diversas sociabilidades existentes, de modo que relega todas as construções teóricas e subjetivas não condizentes com a modernidade e os postulados legítimos da ciência, imputando conhecimentos e racionalidades que moldam o Direito, a sociedade, a natureza, a economia e a própria noção de felicidade (Quijano, 2010, p. 84-85; Colaço; Damázio, 2018, p. 11).

A racionalidade, os conhecimentos e, em corolário, o próprio discurso científico assumem um importante papel diante da colonização e seus instrumentos de domesticação e justificação da realidade instituída, de modo que os sujeitos considerados outros não apenas se acomodam com sua relação de exploração como também coadunam para sua manutenção, na assunção da vontade de serem não mais outros, mas como sujeitos legítimos e centrais dessa lógica moderna e capitalista de produção.

Diante disso, as pedagogias descoloniais assume a responsabilidade de enfrentar os condicionamentos opressivos da colonialidade, da geopolítica do conhecimento, do modelo de racionalidade e das demais formas de expressão de poder, por meio de projetos educacionais na escola, universidade e nos ambientes não formais de educação, como nas comunidades e movimentos sociais, visando a transformação dessa realidade de inferiorização e negação dos indivíduos, visto que a humanidade moderna necessita da manutenção da condição de uma sub-humanidade moderna/colonial para se auto afirmar como universal, momento em que impõe à condição de sub-humanos aos sujeitos subalternizados, sendo os aportes que se pretende desenvolver no capítulo em questão (Ducasse, 2015, p. 152-153; Santos, 2010, p. 38-39).

4.1 DESCOLONIALIDADE E SEU POTENCIAL TRANSFORMADOR DIANTE DA MODERNIDADE

A partir das décadas de 1960 e de 1970, a América Latina foi marcada pelas diversas ditaduras civil-militares que repercutiram substancialmente na política e nos direitos, liberdades e também garantias dos cidadãos, bem como no intelectual, visto que houve, concomitantemente, a implantação de um modelo de ditadura do pensamento hegemônico, eurocêntrico e opressor. Nesse contexto é que surgiram construções autônomas que buscavam retratar as dicotomias e problemáticas das sociedades latino-americanas em diversas áreas do conhecimento, resultando em um conjunto de articulações teóricas críticas e anticoloniais, como a teoria da dependência⁶⁴, a teologia e a filosofia da libertação⁶⁵, o teatro do oprimido e, entre outros, a educação popular, a qual consiste em uma teoria de inovação do pensamento social rumo à libertação (Mota Neto, 2018, p. 4-6).

Diversos debates ocorreram em torno dessa herança colonial⁶⁶ de modo que, paulatinamente, foi sendo estruturado o grupo Modernidade/Colonialidade/Descolonialidade (M/C/D), também conhecido ou já chamado de Modernidade/Colonialidade (M/C), de Programa de Investigação da Modernidade/Colonialidade Latino-americana e de Coletividade de Argumentação da Inflexão Decolonial. Com apoio do Conselho Latino-americano

⁶⁴ Essa abordagem demonstra que a situação de pobreza em que se encontra os países latino-americanos não se deve ao “atraso” no processo de desenvolvimento, mas pela relação de dependência engendrada e imposta pelos países ricos do Norte diante da sistêmica capitalista de produção (Moreira, 2020, p. 174).

⁶⁵ A Filosofia da Libertação destina seus esforços na condição dominante e opressiva em que alguns sujeitos se impõem em uma relação senhorial perante outros nos diversos níveis da sociabilidade e humanidade, tais como centro/periferia, elite/massas, cultura imperial-elitista/cultura popular, homem/mulher e as demais relações de subalternização e inferiorização impostas (Dussel, 1995, p. 18-19).

⁶⁶ Há desenvolvimentos teóricos em torno da década de 1950, em expoentes como Césaire, Fanon e Albert Memmi, como também na década de 1980, em autores como Edward Said, Homi K. Bhabha e, entre outros, Gayatri Spivak que encontraram no conceito de “pós-colonialismo” uma visão alternativa da história imperial, com base na perspectiva dos colonizados e nos movimentos anticoloniais, principalmente relacionados ao imperialismo do Século XIX. Por outro lado, a matriz epistemológica a qual a pesquisa se localiza se relaciona à decolonialidade que, embora compartilhe posições semelhantes, se distingue pelo fato da abordagem específica da América Latina e de suas múltiplas formações, tendo em vista o conceito de diferença colonial, em que cada localidade apresenta sua própria história específica de colonização (Young, 2022, p. 47-51).

de Ciências Sociais (CLACSO), houve, em 1998, na Universidade Central da Venezuela, o primeiro encontro de Edgardo Lander, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Arthuro Escobar, Walter Mignolo e Fernando Coronil, e no mesmo ano outro encontro que contou com Ramon Grosfóguel, Immanuel Wallerstein e Agustín Lao-Montes, entre outros já mencionados. Com o tempo, o grupo foi expandindo seu alcance e contando com a participação de outros estudiosos de diversas nacionalidades e perspectivas epistemológicas, tais como Zulma Palermo, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Boaventura de Sousa Santos e, entre outros, Santiago Castro-Gómez, de modo a marcar o início da intensificação de diálogos, publicações e seminários acerca dessa importante temática (Ballestrin, 2013, p. 97-99; Mota Neto, 2018, p. 2; Palermo, 2014, p. 23).

Entre os aportes que renovaram a crítica das ciências sociais e do próprio pensamento latino-americano, desenvolvidos por integrantes do grupo, pode-se destacar o conceito de colonialidade do poder, desenvolvido por Aníbal Quijano, e sua posterior extensão para sua tripla dimensionalidade, a qual também conta a colonialidade do ser e do saber, esta última muito utilizada na pesquisa em questão. Há também a contribuição de Wallerstein sobre o sistema-mundo, o entendimento de Dussel acerca da América Latina e de sua condição periférica em relação ao sistema-mundo e, entre outros, o entendimento a respeito da diferença colonial, de Mignolo, que contribui significativamente para a compreensão da colonialidade do saber (Ballestrin, 2013, p. 100-103; Maldonado-Torres, 2010, p. 415).

Assim, o grupo M/C/D possibilitou profundas contribuições acerca da colonialidade e da descolonização, no sentido de compreender as formas de violência e opressão existentes nas sociedades que sofreram do colonialismo histórico e que permaneceram em uma condição periférica diante das sistemáticas existentes de poder. Por conta disso, as categorias já abordadas nos capítulos anteriores acerca da modernidade e da colonialidade do saber em grande parte são devidas por contribuições oriundas do grupo ou de seus participantes.

Afinal, com base no entendimento de América Latina e sua contextualização perante o capitalismo mundial é que se verifica que os instrumentos de classificação e controle social são partes constitutivas e garantidoras dessa conjuntura moderna, colonial e eurocêntrica de exploração,

demonstrando, inclusive, que reformas educativas são fundamentais para combater a racionalidade neoliberal e os padrões globais de poder, os quais envolvem o mercado, o capital e o Estado (Walsh, 2009, p. 14-16).

Diante do escopo da modernidade, os saberes foram difundidos como lineares e unifacetados, motivo pelo qual o pensamento descolonial se apresenta como contra-hegemônico, visto que denuncia as retóricas da colonialidade, evidencia as necessidades historicamente veladas e se compromete com a realidade latino-americana, rompendo com o saber canônico europeu e seus desdobramentos epistêmicos e domesticadores (Bragato, 2014, p. 210-211).

A própria concepção de Brasil se trata de uma invenção integrante da modernidade que constituiu, sob os anseios do renascimento e do concebido “novo mundo” dos europeus, a supressão e o genocídio de memórias, culturas⁶⁷ e comunidades. A essência opressora e violenta da modernidade que se revela desde sua imposição histórica deve ser vista como uma instrumentalidade exploratória que se encoberta em discursos e construções artificiais de racionalidade e não como um desenrolar ontológico de história universal que se articula pelo controle da produção do conhecimento e das dominações culturais, econômicas e políticas, além de suas expressões mais recentes, como o desenvolvimento e o globalismo (Pinto; Mignolo, 2016, p. 382-383).

O continente americano foi igualmente uma invenção diante do processo expansionista europeu que desconfigurou a *Abya Yala* para conceber a América enquanto identidade geocultural moderna e mundial, utilizando-se da nomenclatura imposta como homenagem ao navegador italiano Américo Vesúcio. Já a ideia de América “Latina” se trata da configuração de um subcontinente, enquanto projeto de algumas elites que adquiriram independência de Portugal e Espanha. Além da invenção da América, as ações impositivas também homogeneizaram os povos originários na terminologia de índios e, mais recentemente e em tentativa de inclusão, de indígenas, como designação imposta pelos conquistadores ibéricos na motivação da repercutida

⁶⁷ Para incentivar o exercício de uma alteridade em que se conhece e descobre as contribuições culturais, percepções de vida e elementos identitários de indígenas, contados a partir do próprio entendimento e experiência de um indígena, recomenda-se a leitura da obra “O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira”, de Daniel Munduruku, em que é transmitido os pilares de observação da vida e dos valores dos indígenas, assim como os aspectos em que o processo educacional é visto pelo resgate cultural de uma comunidade indígena.

história de que imaginaram chegar na Índia, circunstância que demonstra que as nomenclaturas carregam significados que remetem, por vezes, valores, encobrimentos, violências e designações (Moreira, 2020, p. 151-157; Wolkmer; Bravo, 2016, p. 48; Mignolo, 2006a, p. 10).

Aliás, em face das colonialidades impostas às sociedades subalternas é que emerge a necessidade de ultrapassar suas condicionantes conjunturas de domesticação, opressão e exploração, momento em que a descolonialidade⁶⁸ se impõe como meio de luta e denúncia dessa experiência histórica que permaneceu atuante mesmo após o colonialismo, consistindo na consciência dos indivíduos sobre sua realidade e nas atitudes de resistência a partir disso (Oliveira; Lucini, 2021, p. 2-3).

Isso porque o sistema mundo moderno-colonial de subalternização e de dominação se articula com o mercado capitalista para reforçar as estruturas de exclusão, utilizando-se também do processo educacional para instrumentalizar de forma consciente a imposição colonizadora, amenizando os processos ou intentos de recusa e resistência por parte dos colonizados (Lemos, 2022, p. 108-109).

A descolonização deve ser vista como um exercício de (des)aprendizagem a medida em que permite desconstruir imposições engendradas pela configuração colonial, circunstância que necessita de uma ação revolucionária do conhecimento, no sentido de despertar a contextualização da realidade social e das necessidades individuais e coletivas próprias e não mais implantadas, excludentes e desumanizantes (Walsh, 2009, p. 35).

Já que tanto o Brasil quanto a América Latina como um todo sofreram das diversas formas da colonialidade, sendo expropriados no saber e nos recursos naturais, como também vítimas das imposições culturais e da escrita unívoca da história, além do esbulho e da dizimação dos nativos tidos como inferiores no período colonial. Nesse cenário, a descolonização epistêmica se torna fundamental, tendo em vista a necessidade de problematização da epistemologia racionalista moderna impregnada nas dimensões da consciência

⁶⁸ Com o exposto respeito a terminologia “decolonialidade” utilizada por alguns autores, ressalta-se que ao longo da pesquisa a utilização da expressão “descolonial” prevaleceu, entendendo-se sua diferenciação como questão de natureza gramatical e não semântica.

pessoal e coletiva, razão pela qual a ação educativa crítica, política, ética e também estética precisa estar presente na transformação dos componentes curriculares, mas, acima de tudo, na construção das possibilidades epistêmicas que devem ser semeadas pela alteridade (Rodrigues, 2022, p. 11).

Isso porque a educação assumiu importante função instrumental de inculcar saberes reproduzidos como universais pelo colonizador, sendo ainda utilizada na contemporaneidade para sustentar os ideais modernos-coloniais e favorecer a adaptação dos colonizados para inibir ou amenizar a resistência às dominações, não por acaso que desde o início da educação formal⁶⁹ no Brasil houve um entrelaçamento com o projeto colonial, com a participação ativa da igreja-instituição para com os povos Outros perante o sistema-mundo que emergia pela posição superior do “civilizado” colonizador europeu (Lemos, 2022, p. 113-114).

Esse cenário não difere da conjuntura presente desde o início do período republicano no Brasil, em que houve o estabelecimento do discurso de cidadania pela educação, em uma retórica que transmutou abstratamente a condição primitiva dos sujeitos Outros ao patamar de sujeitos de direitos em que, mesmo na vigência da Constituição Federal de 1988, se percebe a manutenção da lógica moderna/colonial do sistema-mundo capitalista pelas profundas experiências de exclusão e seletividade no sistema educacional, além das práticas pedagógicas e estruturas curriculares e didáticas que se articulam com a subalternização para disfarçar o imaginário colonizador pela imposição de concepções universais e neutras, enquanto descarta valores e saberes Outros (Lemos, 2022, p. 114-115).

Em outras palavras, durante os últimos cinco séculos houve o estabelecimento de fronteiras do conhecimento e a ocorrência de um fenômeno conhecido como epistemicídio, consistente no descarte de diversas experiências cognitivas advindas das diversas identidades culturais, com linguagens,

⁶⁹ A educação formal consiste na modalidade oficial de ensino e aprendizagem, desenvolvida em instituições oficiais com conteúdos previamente demarcados. Já a educação não formal se refere aos processos educativos intencionais e estruturados que ocorrem em espaços externos ao tradicional, sendo uma modalidade que tem se aproximado de conceitos como “pedagogia social” e “educação social”. Por fim, a educação informal se caracteriza pelas aprendizagens realizadas nos contextos de socialização, em que os indivíduos aprendem em espaços de interação, com a família, amigos e, entre outros, com a comunidade, com base em valores e trocas culturais, proporcionando sentimentos e sensação de pertencimento (Bruno, 2014, p. 12-13; Marandino, 2017, p. 811-812).

categorias, simbologias e aspirações diversificadas para a construção de uma vida melhor (Santos, 2010, p. 61).

Isso porque a independência das coloniais para a constituição de Estado-nações soberanos não supera por si só a matriz colonial de poder, diante da colonialidade global que persistiu mesmo diante da descolonização jurídico-política, já que o fim das administrações coloniais não encerrou os domínios culturais e as estruturas do sistema-mundo moderno/colonial que sustentam a subordinação e a divisão hierárquica étnico-racial (Grosfoguel, 2010, p. 467-469).

Assim, a descolonialidade apresenta seu potencial de transformação da sociedade justamente por possibilitar a superação dos domínios da colonialidade, os quais consistem no domínio da exploração econômica, do condicionamento político, na hierarquização social que estipula o que é considerado normal diante de contextos como gênero e sexualidade e o domínio epistêmico e subjetivo que fabrica discursos legitimados para encobertar a condição de domesticação e exploração, enquanto impõe os padrões de superioridade cultural e procede pela negação e inferiorização de culturas outras (Moreira, 2020, p. 155; Dussel, 2010, p. 355).

A domesticação epistêmica se demonstra em nível tão profundo que o indivíduo, por vezes, desconsidera seu lugar social (contexto histórico, cultural e material) e assume um lugar epistêmico desvinculado de sua experiência, com discursos e racionalidades situados com a estrutura do sistema-mundo e seus valores sociais de produção de conhecimento. Os últimos 500 anos estão marcados por essa lógica de dissociação entre os sujeitos da enunciação e seu lugar epistêmico, de modo que a filosofia e as ciências sociais contribuíram e permanecem contribuindo para a deplorável reprodução de um conhecimento universal e neutro que mascara enquanto hierarquiza conjunturas de opressão de classe, gênero e raça, utilizando-se também de elementos como a linguística, a espiritualidade e a geografia (Grosfoguel, 2010, p. 458-459).

Essas considerações possibilitam o entendimento de crise epistemológica sustentada pela ciência moderna, circunstância que indica a necessidade de fortalecimento de experiências e epistemologias do Sul global por abrirem espaço para a diversidade de saberes e experiências dos oprimidos,

sendo este um dos projetos filosóficos a que esta genealogia reconstrutiva busca alcançar (Nunes, 2010, p. 262-263).

Justamente por isso que a descolonização epistemológica implica em processos históricos, sociais e culturais diversos e múltiplos, sendo cada vez mais necessários diante do progressivo e violento avanço da dominação global engendrada pelo neoliberalismo, ou seja, pela hegemônica lógica econômica e monocultural resultante da articulação entre o capitalismo, patriarcado e as dominações sustentadas pelas dinâmicas advindas com o colonialismo (Santos, 2019a, p. 183).

Em oposição à universalidade dos conhecimentos modernos é que a descolonialidade se constitui, valorizando a emergência dos saberes emergentes, ou seja, dos conhecimentos e experiências dos sujeitos subalternizados diante da lógica da modernidade/colonialidade para propiciar o desprendimento dos pilares eurocentrados do conhecimento e da imperialidade. Por vezes considerado como “conhecimento local”, consiste, na verdade, em uma racionalidade que ultrapassa os espaços da universidade e seus condicionantes disciplinares, ocorrendo de modo múltiplo nas diversas genealogias desenvolvidas na Ásia, África e na América com os movimentos indígenas e, entre outros, com o levante zapatista que encontram na noção de trans modernidade o caminho para concretizar o inacabado projeto de descolonialidade (Colaço; Damázio, 2018, p. 101-102).

Para tanto, questionar e superar os pressupostos epistemológicos e metodológicos que estruturam as bases das ciências sociais eurocêntricas se demonstra como um importante obstáculo que exige o desenvolvimento de novas ideias e panoramas para contrastar o conhecimento científico e os outros conhecimentos, visando identificar as cooperações e concorrências existentes para além de sua histórica hierarquização, assim como abrir horizontes e perspectivas que ultrapassem os condicionamentos da especialização técnica e científica que, por vezes, incapacita ou limita a percepção da realidade social. Também é preciso imaginar formas de aprendizagem e desaprendizagem que visem a transposição dos novos disfarces sobre as velhas exclusões e imposições unilaterais da epistemologia hegemônica, as quais são responsáveis tanto pela imposição de divisões invisíveis entre as sociabilidades metropolitanas e coloniais para redesenhar as cartografias da exclusão quanto

pelo distanciamento estrutural e metodológico entre a vida e suas percepções da investigação social, no sentido de que as epistemologias hegemônicas identificam objetos onde é preciso enxergar indivíduos. Por fim, a superação dos pressupostos epistemológicos e modernos das ciências sociais deve também buscar posições ecológicas contra as monoculturas eurocêntricas sustentadas pela ciência e pelos demais saberes legítimos (Santos, 2019a, p. 189-192).

O que se pretende frisar é que a descolonização exerce função essencial para as sociedades subalternizadas pelo fato de possibilitar independência substancial e não apenas formal ou política, no sentido de superar os condicionamentos epistêmicos que limitam a racionalidade e excluem saberes e identidades para a manutenção da lógica de domesticação e exploração existente.

Ainda que na América Latina exista uma diversidade de estudos descoloniais, o ensino, a pesquisa e a extensão das práticas universitárias permanecem na utilização metodológica e epistêmica colonial e patriarcal, ou seja, o modelo tradicional permanece em vigor na prática institucional e educacional, de modo que os estudos de classe, gênero e étnico-raciais ainda não se materializaram transversalmente nas metodologias e abordagens acadêmicas, coadunando a manutenção da lógica histórica domesticadora. O ensino jurídico compartilha do mesmo cenário, em que debates mais profundos e concretos ocorrem, via de regra, em minoritários grupos de pesquisa, o que demonstra a necessidade de descolonizar a universidade para que a mesma se desprenda das amarras da colonialidade do saber e, assim, passe a contribuir de modo mais significativo para a mudança da realidade social, em lugar de sua instrumentalidade mercadológica que suprime formas de conhecimento não condizentes com as perspectivas do capitalismo moderno (Jucá; Berner, 2019, p. 237-238; Castro, 2021, p. 31).

Diante disso, a descolonialidade desempenha um potencial transformador único diante das amarras e condicionamentos da modernidade. No sentido específico da epistemologia, sua contribuição aponta para a libertação da consciência, do imaginário, do conhecimento e das formas existentes de racionalidade, circunstância que, inevitavelmente, se desdobra em múltiplos reflexos da sociabilidade. Isso porque possibilita a transformação das conjunturas políticas, jurídicas, econômicas e culturais a partir da retomada

cognitiva e do envolvimento concomitante de um processo educacional autêntico, situado aos contextos materiais da sociedade e com o nítido intento de capacitar a formação cidadã e não mais voltada ao mercado como o ensino tradicional se fundamenta, conforme foi abordado no capítulo anterior.

Afinal, tanto o conhecimento quanto o Direito diante do escopo da modernidade são interdependentes e manifestam a eliminação de outras experiências que estão além do que é posto no monopólio hegemônico. No caso do conhecimento, a ciência universalista direciona o que é válido e o que é descartado, designando tanto objetos quanto circunstâncias baseadas em métodos definidos para o estabelecimento da investigação, da razão e da verdade. Ao que concerne ao Direito, sua redução ao monopólio oficial do Estado e aos influxos do direito internacional operam com base na determinação do legal e do ilegal, como sua forma relevante de existência universal, deixando à margem o indispensável âmbito social como eixo de organização e legitimação jurídica (Santos, 2010, p. 33-34).

Importante destacar que, de modo geral, as universidades no Brasil cooperam para a produção de um Direito eurocêntrico-moderno que repercute abstratamente uma alteridade artificial sustentada na teórica do humanismo, enquanto ignora as formas concretas de vida no Sul, circunstância que reverbera em um profundo hiato entre teoria e prática nos cursos de Direito. O que se percebe é que o ensino jurídico se consubstanciou em um importante instrumento disciplinar das formas unívocas do conhecimento, contribuindo para a interiorização do discurso eurocêntrico e de seu processo de subjetivação, embasado na linguagem e, principalmente, no privilégio da escrita que legitima a Constituição e as legislações existentes tanto para constituição das identidades nacionais quanto para a organização social (Bomfim; Pereira, 2021, p. 40-41).

Por essa razão que valorizar e incentivar a produção de conhecimento embasado nas experiências de resistência dos grupos sociais perante as sistemáticas de opressão e violência engendrada pelo capitalismo, pela cultura do patriarcado e pelos efeitos advindos do colonialismo se torna fundamental para buscar alternativas de superação desses condicionamentos e abrir espaço para as representações de mundo e conhecimentos desenvolvidos pela atividade autônoma por parte dos oprimidos, de acordo com seus próprios

termos e concepções, sem a intercorrência subordinativa em seus processos cognitivos e culturais (Santos, 2019a, p. 17-20).

O potencial dessa resistência descolonial de superação da colonialidade enfrenta condicionamentos do capital econômico e cultural, perpassando também pela função elitista do ensino e da pesquisa que, por vezes, encobre as estruturas da colonialidade do saber em pluralidades decorativas e dispositivos retóricos. Isso demonstra que a resistência o potencial descolonial não se materializa somente no âmbito teórico, visto que deve também alcançar a redefinição da cidadania e a construção substancial da democracia para além de seus condicionamentos legais engendrados pela modernidade (Bomfim; Pereira, 2021, p. 45-46).

Desse modo, a descolonialidade assume um potencial transformador a medida em que não se limita aos condicionantes modernos, tais como o universalismo, a concepção unilinear de civilização e a hierarquização do saber, desprendendo-se da racionalidade moderno-colonial para incentivar a retomada de consciência dos atores sociais que historicamente tiveram suas subjetividades negadas ou reguladas, compreendendo-se, assim, a descolonialidade do ensino jurídico também como a construção de uma formação crítica⁷⁰ no Direito (Bomfim; Pereira, 2021, p. 50-51).

No entendimento de que a ciência ocidental moderna foi utilizada enquanto instrumento para a consolidação e expansão da dominação, proceder pelo questionamento crítico de seu caráter colonial e capitalista, diante da mercantilização global da vida e da exploração de bens que não são (ou não deveriam ser) de consumo, é que está ancorado o intento da descolonização cognitiva, visto que o desvelamento desconstrutivo das bases eurocêtricas e domesticadoras das ciências sociais é essencial para a luta social contra a dominação (Santos, 2019a, p. 161-162).

Para tal fim, a valorização das produções de resistência que buscam a descolonização das ciências sociais é fundamental, no sentido de incentivar perspectivas trans modernas que situam a geopolítica do conhecimento ao questionamento do neoliberalismo científico, do universalismo etnocêntrico, do

⁷⁰ Para Antonio Carlos Wolkmer, o pensamento crítico no Direito compreende o questionamento enquanto exercício reflexivo da normatividade legitimada, de modo a possibilitar outras práticas do Direito (2015b, p. 117).

nacionalismo metodológico e, entre outros pilares constitutivos da dominação, do positivismo epistemológico. A descolonização da teoria implica no objetivo de descolonizar o próprio poder, sendo importante, então, o diálogo entre as diversas produções subalternas para que seu potencial transformador não ocorra somente na capacidade explicativa dos fenômenos, mas também normativa, pensada do Sul para o Sul (Ballestrin, 2013, p. 109).

A descolonização dos condicionantes da modernidade ao que tange à racionalidade e ao conhecimento implicam na resistência das diversas maneiras de sua domesticação, visto que a colonialidade opera também por várias ações dominantes, como a subordinação do conhecimento para sua hierarquização e imposição de insuficiência de alguns, a negação de outros pela repercussão de um imaginário de inutilidade ou inaplicabilidade funcional, de silenciamento ideológico e político, de invisibilidade perante a imposição do que pode ser visto e por qual ótica, sendo utilizada na ordem acadêmica também pela instrumentalidade da objetividade que descarta dimensões da cognição, como a espiritualidade, superstição e imaginação como formas (Huanca, 2010, p. 14-15).

Para as sociedades que se percebem do lado (garantidor) oculto da modernidade, a descolonização compreende a busca por justiça social e resistência dos profundos efeitos da colonialidade, ou seja, resistência culturas e das identidades diante das diversas formas de exclusão, dominação e exploração hegemônica existentes, circunstância que exige a valorização de conhecimentos autênticos latino-americanos, conforme será abordado nos próximos tópicos da pesquisa.

Nesse contexto, a educação e a produção do conhecimento precisam superar a cisão moderna entre teoria e prática, a fim de tornar a teoria uma prática libertadora não condicionada à epistemologia dominante, mas à defesa da diversidade e ao combate às formas de discriminação e opressão, na compreensão de que tanto estudantes quanto educadores não são e nem dever ser objetos, mas sujeitos do processo educacional (Carmo, 2019, p. 125-126).

Isso porque a educação para a diversidade cultural representa a busca pelo rompimento dos padrões coloniais do poder, do saber e do ser, de modo que a prática educativa verdadeiramente intercultural proporciona o reestabelecimento do equilíbrio psicoafetivo de todos que perceberam sua

subjetividade violentada. Já que a tradicional prática educacional direciona a um modelo de produção de conhecimento unilateral que favorece a reprodução da cultura de silenciamento e dominação, a perspectiva educacional de resistência que se pretende construir aponta para o desenvolvimento de espaços de afeto e acolhimento, a fim de possibilitar o compartilhamento de saberes e a consolidação de uma sociedade substancialmente democrática e que não contemple a sistematização redutora de identidades e subjetividades. Para tanto, torna-se fundamental ultrapassar os reducionismos demarcatórios da disciplinaridade, construir novos caminhos de conhecimentos horizontais e plurais, tornar os currículos formas de saberes não hegemônicos e, acima de tudo, transpor a essência da universidade moderna de inclusão do outro com o intuito de transformá-lo, visto se tratar de uma prática enfadonha de assimilação (Carmo, 2019, p. 129; Figueiredo, 2019, p. 97).

Afinal, as condições desumanizantes da alienação e sua subversão do verdadeiro estado de coisas diante da consciência é um dos modos pelo qual o capital se materializa, diante de suas diversas instrumentalidades sociais garantidoras e historicamente impostas. Essa realidade deve ser superada por uma reestruturação radical dos pilares de existência estabelecidos que, por sua vez, precisam estar embasados na ação consciente e interventiva de superação da condição alienante (Mészáros, 2008, p. 59-60).

Em se tratando de educação, essa ação indica a forma pela qual o outro deve ser compreendido no processo educacional e em que termos a alteridade na educação precisa acontecer. Isso porque o processo educativo deve sempre ser visto como encontro de singularidades que interferem diretamente no potencial de pensar e agir dos indivíduos, seja de forma benéfica ou não, circunstância que incide diretamente na perspectiva em que se relaciona a alteridade e a percepção do outro. Em outras palavras, se o outro é visto como a representação que se tem dele, ou seja, enquanto percepção redundante que o enquadra na representação realizada ou do outro justamente enquanto outro, no significado de sua diferença (Gallo, 2008, p. 1-2).

Tal abordagem se faz fundamental no contexto universitário, visto que o mesmo representa um espaço central em que determinadas concepções de mundo são reafirmadas. Todavia, a modernidade/colonialidade também utiliza de outros espaços e instrumentos para sua reprodução, de modo que o ensino

superior não aglutina o complexo de individualidades e as múltiplas relações socioculturais existentes. De acordo com Zulma Palermo, a compreensão da educação trans moderna é uma abordagem importante para a superação da colonialidade epistêmica, tendo em vista a relevância da incorporação dos diversos atores sociais para o fazer-acadêmico, na ação de “reconhecimento” das outras formas de conhecimento e invalidadas pela colonialidade. Diante disso, o papel social da universidade se relaciona diretamente com o envolvimento de seus atores com a instituição e também em suas relações perante as demais estruturas sociais a que pertencem, na concepção de que a universidade apenas pode ser transformada a partir da mudança dos sujeitos que a integram (Palermo, 2014, p. 46-50).

Assim, a universidade deve contemplar outros saberes⁷¹ e perspectivas para coadunar à substancialidade da pluriversidade e ultrapassar os condicionantes coloniais de saberes institucionalizados sobre o véu da cientificidade moderna. Além disso, poder-se-ia elastecer a compreensão de abertura da universidade para os atores sociais em diversos aspectos, como em relação a própria comunicação da universidade para com a comunidade que, por vezes, se mantém distante de suas necessidades e monóloga em suas retóricas abstratas. Esses apontamentos são relevantes para demonstrar o potencial transformador da descolonialidade, o qual se relaciona com a produção do conhecimento e, assim, inevitavelmente com os espaços universitários que também precisam ser transformados para o rompimento ou superação dos condicionantes engendrados pela colonialidade.

Para tanto, a busca por uma justiça cognitiva não deve se basear somente na distribuição equitativa do conhecimento científico, mas nas práticas científicas alternativas que assumem o potencial de promover a interação entre os saberes científicos e os outros saberes, a fim de possibilitar o uso contra-hegemônico da própria ciência moderna, circunstância que compreende, enquanto premissa básica, a noção de seus limites perante seu envolvimento com o mundo e a realidade (Santos, 2010, p. 56-57).

⁷¹ Nesse contexto que a prática das pedagogias descoloniais e das pedagogias críticas latino-americanas surgem enquanto crítica do pensamento pedagógico moderno, colonial e eurocêntrico que sustentam as estruturas de poder, hierarquizações socioculturais e imposições de conhecimento, sendo compreendidas como projeto de descolonização intelectual e epistêmico diante da geopolítica do conhecimento (Ducasse, 2015, p. 152-153).

Tendo em vista o potencial transformador da descolonialidade diante dos condicionantes da modernidade, no sentido da valorização do outro como sujeito de experiência, cultura e conhecimento, enquanto medida fundamental para a construção de sociedades verdadeiramente justas e democráticas, é que a educação se torna fundamental para a diversidade cultural e imprescindível como instrumento de resistência e superação dos padrões coloniais do poder, do saber e do ser que encontram no ensino jurídico tradicional o monopólio hegemônico de reprodução de uma racionalidade e de um Direito que legitimam a estrutura social desigual, motivo pelo qual se faz oportuno avançar a pesquisa para as propostas pedagógicas que visam possibilitar a materialização da descolonialidade para o processo educacional.

4.2 ENSINO PEDAGÓGICO-DESCOLONIAL E SUA CRITICIDADE CONTEXTUALIZADA À REALIDADE SOCIAL

A colonialidade e a racionalidade moderna que condicionam as diversas relações existentes na sociedade contemporânea também incidem substancialmente na produção de conhecimento, afetando o campo educacional como um todo, desde as escolas às universidades. Os currículos, as didáticas, os projetos pedagógicos e, de modo geral, o processo educacional contemporâneo é articulado com a lógica colonial que configura os padrões históricos de subalternização, hierarquização e violência, tornando o sistema educacional um instrumento da modernidade para a desvalorização e destruição de culturas, identidades e memórias (Oliveira; Souza, 2017, p. 90-91).

Diante dessas amarras coloniais que condicionam a universidade e também o ensino jurídico, o qual é marcado pela tradição conservadora e elitista que cultua o tecnicismo e procede por uma formação que incentiva os profissionais a se manterem alheios aos profundos problemas sociais existentes, se torna importante apresentar a relevância da criticidade e das pedagogias descoloniais para transformar esse modelo tradicional de ensino e desvinculá-lo dos condicionamentos de mercado e reducionismo do Direito às normas do Estado (Jucá; Berner, 2019, p. 244-245).

Por conta disso que ultrapassar os limites das teorias tradicionais e abordar os diversos fenômenos sociais e reais da sociabilidade é fundamental,

sendo esta a abordagem primordial da visão crítica. Desse modo, essa mudança de paradigma utiliza tanto de uma avaliação teórica quanto de uma análise da prática para remontar sua ação reflexiva direcionada a almejada transformação (Wolkmer; Bravo, 2016, p. 42).

No campo educacional, é imprescindível destacar que o envolvimento do pedagógico com o descolonial, nesse contexto das lutas por justiça social e respeito às identidades consideradas como outras diante da modernidade capitalista, incide diretamente na perturbação da ordem social e epistêmica dominante, enquanto pedagogia de resistência as diversas formas de desumanização dos indivíduos (Carola; Moreira, 2019, p. 27).

Afinal, as práticas tradicionais de ensino não se caracterizam somente como engessadas, tendo em vista que também devem ser vistas como ação pedagógica eurocentrada, já que são constituídas sob uma perspectiva linear, hegemônica e unívoca que condiciona a formação para a competição capitalista e para as necessidades do mercado de trabalho. Por essa razão, se torna fundamental o desenvolvimento de um paradigma de ensino não condizente com os ditames coloniais, mas que se consubstancie enquanto educação intercultural e crítica, no sentido de contemplar a realidade existente e englobar as diferenças culturais para a valorização da diversidade, ou seja, das diversas identidades existentes, como ação dialógica que possibilita a construção de saberes com a participação dos sujeitos outros, circunstância que exige o profundo comprometimento com a pluralidade (Silva, 2022, p. 182-183).

Importa destacar que para a concretização dessa abordagem, torna-se primordial superar a condição hegemônica de conceber o outro enquanto representação que se realiza. Isso porque quando se aborda a respeito do outro, se faz a partir do “eu”, no sentido de que o outro é a materialização da representação do pensamento que se tem a respeito dele. Assim, o educador precisa superar essa condição desde o planejamento de sua ação, sendo, nesse momento, que a pedagogia descolonial demonstra sua importância, visto que se baseia em uma educação propositiva que deve utilizar, inevitavelmente, da interculturalidade crítica como eixo central para a urgente (re)construção pedagógica, procedendo pela superação da lógica moderna/colonial e da relação de oprimido/opressor, tendo em vista que essa abordagem se constitui como proposta ética e política para a construção de sociedades verdadeiramente

democráticas e de reconhecimento das diferenças culturais (Gallo, 2008, p. 7; Lemos, 2022, p. 109; Candau, 2013, p. 152).

No caso do ensino jurídico, as mudanças que historicamente foram pretendidas sempre ficaram à cargo da normatividade, não tendo sido suficiente para as renovações necessárias, o que consolidou os diversos conflitos de ordem acadêmica e institucional, como as relações de poder na universidade que interferem na ação docente e a busca concorrencial por lucro, também contribuindo para a manutenção do ensino conservador que se articula enquanto proposta de reprodução garantidora da estrutura jurídica existente. Esse ensino tradicional se manteve em vigor, mesmo diante das diversas reformas regulatórias que ocorreram ao longo da história, reproduzindo na formação jurídica tanto os métodos de ensino e aprendizagem quanto a influência das disposições cristalizadas do Direito que direcionam para a interpretação dos textos legais como elemento necessário para o sucesso profissional, cooperando para a manutenção da realidade instituída em lugar de uma formação verdadeiramente crítica (Caldas; Volpato, 2023a, p. 18890-18891).

Não há como desconsiderar que a preferência discrepante da técnica e das disciplinas dogmáticas por parte da grade curricular demonstra uma estrutura que não privilegia a criatividade e a criticidade, sendo esse um cenário que se torna ainda mais complexo pela adesão cristalizada de um ensino bancário que não oportuniza a ocorrência substancial e prática da transversalidade aos diversos segmentos socioculturais sensíveis. De acordo com as pesquisadoras e professoras Roberta Laena Costa Jucá e Vanessa Oliveira Batista Berner, o ensino jurídico, muitas vezes, se resume à leitura explicativa da legislação por parte dos professores e ao registro fotográfico da aula por parte dos alunos, de modo que inovações pedagógicas dissidentes pela incorporação de metodologias ativas acabam, por vezes, sendo hostilizadas pela não adoção dos métodos tradicionais. A pesquisa em Direito não se localiza em melhor contexto, já que, não raramente, é limitada à elaboração do trabalho de conclusão de curso e quando ocorre em iniciação científica, dificilmente oportuniza relatos de experiência com grupos subalternizados ou movimentos sociais. Quanto à extensão, sua prática normalmente é reduzida aos escritórios modelos que se limitam ao esclarecimento de dúvidas e à realização de atendimentos jurídicos, sem a abordagem da transversalidade com as questões

socioculturais ou da problematização das relações de colonialidade, com a ressalva de que, quando ocorrem tais inovações, por vezes, acabam sendo correspondidas com críticas por se tratarem de projetos supostamente não-jurídicos (Jucá; Berner, 2019, p. 245-247).

A partir do exposto, percebe-se que para a construção de um modelo de ensino descolonial do Direito é preciso que ocorra, na perspectiva de seu processo pedagógico, a compreensão e abordagem das discriminações históricas e das explorações socioculturais, de modo a possibilitar o questionamento da monocultura legitimadora existente. Em outras palavras, o desenvolvimento de pedagogias descoloniais consistem na construção de práticas educacionais que desafiam a lógica da colonialidade e de seus condicionamentos no processo educacional, de modo a indicar a importância do exercício reflexivo sobre as contradições ideológicas que sustentam as bases da sociabilidade, circunstância transformadora que assume como imprescindível a valorização da diversidade cultural e dos conhecimentos outros, por meio de práticas verdadeiramente interculturais e da ação substancial da alternidade na composição pedagógica.

Acontece que nem toda metodologia ativa deve ser vista como um caminho transformador de superação, devendo-se buscar meios concretos de mudança do ensino, porém com cautela e definição nítida da mudança que se pretende. É o caso da “sala de aula invertida”, um método pedagógico que ocorre pelo emprego de aulas assíncronas em vídeo e que permite a redução do espaço físico das aulas e a adoção predominante de estudos extraclasse, com a redução da carga horária dos docentes que se percebem como solucionadores de dúvidas dos estudos individuais dos alunos. Modalidades como essa tendem a tornar o ensino jurídico ainda mais rentável, de modo a cristalizá-lo como commodities perante as empresas multinacionais que subvertem o ensino em um negócio (Finelli, 2021, p. 272-275).

Nesse contexto que se justifica a necessidade de localizar as lutas sociais também nos espaços pedagógicos, a fim de resistir as práticas coloniais e possibilitar a construção de outro modo de vida, momento em que se destaca, por exemplo, o bem viver enquanto prática insurgente direcionada ao abandono da condição de “novo mundo”, mas do ressurgimento do nosso mundo, conforme destaca Catherine Walsh a respeito das contribuições zapatistas. Nesse sentido,

esses necessários instrumentos pedagógicos que procedem pela reflexão crítica incidem tanto na aprendizagem quanto na desaprendizagem para o desenvolvimento de pensamentos e posturas críticas e descoloniais, rompendo com os mitos e explorações da modernidade, valorizando as realidades, subjetividades e histórias vividas pelos povos e objetivando uma reinvenção da sociedade que seja construída pela desalienação, afirmação de identidades e superação da condição de negação das humanidades consideradas outras (Walsh, 2013, p. 28-31).

No intento de construir projetos epistêmicos que se estruturam em perspectivas outras é que a pedagogia descolonial deve utilizar da interculturalidade crítica para o desenvolvimento de uma educação que oportunize outras cosmovisões. Para tanto, a interculturalidade se constitui como processo dinâmico de relação, no sentido de propiciar a comunicação e a aprendizagem entre culturas, com base na simetria do respeito que estabelece o intercâmbio entre as pessoas, sem a manutenção das desigualdades sociais, econômicas e políticas de poder, mas, pelo contrário, com o viés de seu reconhecimento e enfrentamento (Oliveira; Candau, 2013, p. 288-289).

Torna-se evidente que a interculturalidade crítica não é um instrumento funcional para o modelo social vigente e nem deveria ser, pelo contrário, deve ser um de seus questionadores, de modo a potencializar a crítica sobre os padrões de poder e de diferenciação colonial e cultural. Diferentemente da “interculturalidade funcional” que coaduna aos interesses das instituições sociais e contribui para a manutenção do modelo sócio-político engendrado pela lógica neoliberal devido ao não questionamento de sua materialidade, sua abordagem crítica é construída pela participação ativa das pessoas, proporcionando espaço a todos que historicamente foram subalternizados, por isso se apresenta como instrumento contra-hegemônico (Walsh, 2009, p. 21-22; Sacavino; Candau, 2015, p. 79-81).

Essa perspectiva de interculturalidade assume um significado particular na América Latina, estando interligado às geopolíticas de lugar, de espaço e de lutas históricas e contemporâneas dos sujeitos subalternizados, razão pela qual consiste em uma construção coletiva de conhecimentos outros, importando em outras racionalidades, concepções e paradigmas que se

distanciam a medida em que tentam superar a configuração da modernidade/colonialidade (Walsh, 2006, p. 21).

Nessa articulação que reside a essência do pensamento descolonial, o qual é crítico, de fato, mas com a especificidade do combate aos influxos modernos, também diferenciando-se das abordagens pós-coloniais por construir estudos e posicionamentos que não buscam em sua base o estabelecimento com a teoria crítica europeia, a exemplo de seus pensadores clássicos, como Foucault e Derrida, mas o questionamento das ideologias da modernidade a partir das experiências outras, ocultas pelas retóricas impostas (Mignolo, 2006b, p. 83-86).

Para a construção de práticas educacionais libertadoras, Catherine Walsh aponta para o entrelaçamento entre o pedagógico e o político, embasando-se nas contribuições de Paulo Freire, no sentido de que a ação pedagógica deve ser vista como uma ação política⁷², visto que a educação tanto pode ocultar a realidade da dominação, nos termos em que se demonstrou a instrumentalidade do ensino tradicional, quanto pode possibilitar outros caminhos para a emancipação. De forma concomitante, a autora mencionada também destaca que, com base em Fanon, a descolonialidade deve representar um ato de desaprendizagem, visto que é preciso desaprender os conhecimentos e perspectivas impostos para a manutenção da condição de desumanização e colonialidade, sendo o ato de “despertar” uma atitude intelectual revolucionária. Afinal, o rompimento das estruturas coloniais indica uma profunda transformação das estruturas e relações sociais, de modo que a interculturalidade crítica enquanto ação descolonial não pode ser vista de modo distinto a uma prática política, social, ética e epistêmica (Walsh, 2013, p. 38-43; Walsh, 2009, p. 23-26).

Todavia, tal empreendimento exige um esforço de transformação, tendo em vista que as práticas educacionais da contemporaneidade estão localizadas com a colonialidade pedagógica, sendo um instrumento

⁷² Diante dessa perspectiva, os educadores devem agir no sentido de politizar os demais sujeitos contra a escravidão do capital que tanto demonstra apatia social quanto se articula de diversos modos opressivos e ocultantes de inferiorização das populações subalternas, como a tentativa da mídia de mercantilizar a raiva negra e a militância latina (McLaren, 2000, p. 55).

epistemológico-moderno tanto de subalternização quanto de afirmação dos padrões de poder e saber (Oliveira; Souza, 2017, p. 84).

Assim, a interculturalidade representa justamente o diálogo educacional com os outros, reconhecendo a finitude e os limites dos sujeitos a respeito de sua própria cultura. Esse ato modifica a experiência de aprendizagem pela mudança de perspectiva, abandonando a prática de ensino vertical de imposição e possibilitando o aprendizado com o outro, em uma troca horizontal. A pedagogia deve ser vista a partir das relações de domínio existente, no sentido de buscar a superação das históricas imposições de poder (Rosa; Souza, 2019, p. 28; Heredia, 2019, p. 66).

Importa mencionar que alguns autores consideram a interculturalidade como uma circunstância problemática que poderia indicar o aceite de um caminho de homogeneização e de ocultamento das assimetrias sociais e econômicas. Por essa razão, é que a interculturalidade defendida é aquela que se concebe como projeto social, cultural e educacional e que se consubstancia como giro epistêmico para a construção de espaços de construção de conhecimentos críticos, não sendo a simples inclusão de temáticas em currículos ou em metodologias pedagógicas que limitam aos estereótipos e racionalidades coloniais. Assim, a interculturalidade crítica se diferencia justamente por ser uma prática política de contraproposta à geopolítica hegemônica e monocultural de conhecimento, sendo um instrumento essencial à construção da pedagogia descolonial enquanto insurgente educativa e política cultural (Quiñonez, 2019, p. 153; Sacavino; Candau, 2015, p. 114-118).

Nesse sentido, a interculturalidade crítica que se instrumentaliza na pedagógica descolonial não se confunde com a interculturalidade funcional ou institucional utilizada no ensino tradicional e que se aproxima do multiculturalismo pela mera inclusão de conteúdos ou abordagens de metodologias passivas ou ativas que reproduzem a abstração, a neutralidade e os mitos da modernidade. O paradigma descolonial na interculturalidade se trata de um giro epistemológico-educacional de inovação revolucionária, já que busca transformar os padrões educacionais impostos historicamente, sendo, então, as pedagogias descoloniais uma ação sociocultural e político-educacional comprometida com a justiça, cidadania, alteridade e com a democracia, em seus

sentidos verdadeiramente substanciais, razão pelo qual reflete na valorização dos direitos humanos.

A pedagogia descolonial, ainda que difícil sua construção e incorporação no ambiente educacional e epistemológico, deve ser defendida por todos os sujeitos sociais que se percebem revoltados com as condições desumanizadoras de violência epistêmica, física, sociocultural e territorial que o paradigma dominante engendra nas civilizações, de modo que esse inconformismo precisa encontrar nas próprias violações existentes as pautas e espaços para a materialização de suas práticas pedagógicas de resistência (Walsh, 2019, p. 95-96).

Para tanto, a educação não pode permanecer como um espaço de reprodução de violência e exclusão, pelo contrário, deve se consubstanciar em um local seguro de valorização de todos os sujeitos, superando, inclusive, a condição de aluno enquanto objeto da relação educacional. É preciso valorizar a participação de todas as identidades para que o ensino não reproduza condições desumanizantes, bem como abandonar a ideia de neutralidade do conhecimento, visto que omite violências praticadas desde a sociedade colonial até os dias atuais (Carmo, 2019, p. 126-127).

Os sujeitos que permanecem em luta e resistência contra o padrão de poder e de saber dominantes e que unem esforços para exigirem a efetivação de seus direitos carecem de pedagogias que combatam a colonialidade, que não se limitem ao abstrato, ao contemplativo e ao estado linear instituído que os nega historicamente, geopoliticamente, pedagogicamente e racionalmente. Justamente por isso que a defesa de uma pedagogia descolonial latino-americana consiste na identificação dos sujeitos enquanto cidadãos planetários, no sentido de localizá-los perante a geopolítica do conhecimento e de sua realidade sócio-histórica, a fim de combater os históricos processos excludentes e desumanizantes (Oliveira; Souza, 2017, p. 94-95; Marín, 2013, p. 84).

A ação transformadora pretendida pelas pedagogias decoloniais necessitam estar presentes em todos os espaços educacionais, formais e não formais, sendo construídos em escolas, universidades, nas organizações, comunidades e demais lugares, no objetivo de proporcionar visibilidade às condições ocultadas pelo monopólio da razão moderno-ocidental, devendo dialogar com os antecedentes crítico-políticos para a superação da negação

ontológica, enquanto reforçam as lutas sociais na prática da descolonização. Assim, a pedagogia descolonial ocorre a medida em que a insurgência social, cultural, política, educacional e epistêmico-intelectual se mantém como manifestação prática e como anseio motivador (Walsh, 2009, p. 27-28).

Há diversas construções epistemológicas inovadoras e que se caracterizam enquanto ação de resistência, como a etno-educação afro-colombiana articulada como resposta ao racismo e ao etnocídio da cultura das comunidades afrodiaspóricas do país que por muitos anos negaram e invisibilizaram os conhecimentos, epistemologias, ontologias holísticas e os corpos desses sujeitos até no sistema educacional. Após décadas de resistência, a institucionalização do movimento de etno-educação afro-colombiana e sua abordagem político-pedagógica está situada materialmente com as pedagogias descoloniais, visto que transformaram as dimensões de conhecimento, aprendizagem, metodologias e conteúdos curriculares de acordo com as lutas de reexistência e humanização, resultado dos esforços das comunidades afro-colombianas locais e regionais, dos professores vinculados ao movimento, das universidades, secretários da educação e demais agentes educacionais e pertencentes ao Estado, por meio do Ministério da Educação Nacional (MEN) da Colômbia (Quiñonez, 2019, p. 137-138).

A feminista aymara-boliviana, Silvia Rivera Cusicanqui, uma das fundadoras da plataforma de investigação historiográfica dos anos de 1980, *Taller de Historia Oral Andina* (THOA), desempenhou importante prática valorativa e inclusiva da história oral andina pela sociologia das imagens, a partir do resgate da memória coletiva e afirmação e projeção do povo indígena como cultura, epistemologia e teoria, rompendo com mitos e invisibilidades da modernidade e se materializando, por meio de escutas ativas e de profundos encontros culturais e manifestações públicas de diálogos interculturais, em variadas formas de comunicação não escrita, como exposição fotográfica, teatro, radionovela e produção de vídeos. A partir dessa abordagem, a ativista percebeu que o trabalho da história oral, abordado pela montagem de relatos gravados, abrem possibilidades reflexivas e alcança sensibilidades diferenciadoras nas pessoas (Jucá; Berner, 2019, p. 249-250).

As comunidades de apoio zapatistas também buscam na história uma reflexão crítica sobre o presente, reivindicando a memória para evitar o

esquecimento e a falta de consciência na contemporaneidade. O aniversário de morte do líder da Revolução Mexicana de 1910 e a data de fundação do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) são datas memoráveis que se instrumentalizam como símbolo de resistência popular para a mobilização de indígenas e camponeses no sentido de superação da condição de subalternização que enfrentam. Essas resistências se constituem enquanto perspectiva pedagógica latino-americana para a construção de visões endógenas e de autonomia dos sujeitos oprimidos e periféricos, em lugar de concepções bancárias trazidas pelos europeus (Streck; Moretti, 2013, p. 42-43).

A Confederação Nacional de Professores de Educação Rural da Bolívia (CONMERB) desde os anos de 1980 questiona sua ação socioeducativa e do Estado boliviano, em relação aos povos indígenas e a reprodução do sistema socioeconômico vigente. Seu esforço inicial foi para a reestruturação do sistema educação rural, no sentido de transformá-lo em um instrumento de libertação e de desenvolvimento nacional, destacando que o processo de colonização se materializa desde a tentativa de destruição da língua e cultura dos povos colonizados, razão pela qual a educação intercultural bilingue se torna um importante projeto educativo descolonizador para a libertação social das minorias étnicas, tendo em vista que a Bolívia possui mais de 32 (trinta e dois) grupos etnolinguísticos e a maioria de seus habitantes utiliza linguagem indígena. Importa destacar que a descolonização, desde a perspectiva sociolinguística, representa a valorização dos aportes socioculturais indígenas e a superação do discurso justificativo da compreensão, utilizado para legitimar a imposição de uma língua sobre outra (Machaca; Moreira, 2011, p. 64-69; Plaza, 2010, p. 43-44).

Na esfera do ensino jurídico, o Brasil se destaca pelas contribuições de Roberto Lyra Filho, na Universidade de Brasília (Unb), destinadas à construção de uma formação crítica e de superação do formalismo, tecnicismo e conservadorismo históricos que permeiam os cursos de Direito. Entre suas abordagens, está a condição do “Direito que se ensina errado”, consistindo na crítica sobre a substituição da totalidade do fenômeno jurídico pelas leis e normatividades estatais, sem considerar as relações conflitantes entre os povos imperialistas e dominados, opressores e oprimidos e entre espoliadores e espoliados, circunstância que contribui para a reprodução de um Direito

reducionista que tanto adentra os estudantes a um tecnicismo neutro quanto exige a mera ação de memorização das normas, cooperando para seu ajuste diante das normas pré-estabelecidas. Assim, sua proposta consiste em analisar a prática social a partir das classes espoliadas e dos grupos oprimidos, diante das lutas sociais e das violências coloniais, de classe e de gênero que estruturam a sociedade e, por conta disso, devem definir o Direito e não se mascarar diante de sua estrutura ou a partir de sua funcionalidade. Diante disso, sua colaboração de unir teoria e prática podem ser vistas nos mais de 30 anos de institucionalização do “Direito Achado na Rua” e de sua prática extensionista enquanto plataforma de construção de um Direito emancipatório que reivindica condições sociais e fundamentos teóricos emancipadores (Ferreira, 2019, p. 15-18; Sousa Junior, 2021, p. 74-75).

Também a Universidade Popular, criada no ano 2000, na Argentina, posteriormente transformada no Instituto Universitário Nacional de Direitos Humanos Madres de Plaza de Mayo (IUNMa), no ano de 2015, sendo o resultado dos esforços das Madres em promover a prática da educação popular na América Latina, tanto aproximando teoria e prática quanto visando a valorização do conhecimento em suas diversidades, bem como sua instrumentalidade para a construção da cidadania e da ciência enquanto prática social descolonial e anti-imperial. Afinal, a educação popular consiste em uma renovação das relações da sociedade com as culturas e a educação, consistindo na proposta de uma pedagogia comprometida⁷³ com a libertação. Como se trata de um trabalho político, não deve ser vista apenas como uma atividade de escolarização popular, mas como prática de intercâmbio de saber, com base nas práticas sociais populares, circunstância que a torna uma das maiores contribuições pedagógicas e do pensamento social da América Latina (Silva; Santos, 2019, p. 211-212; Mota Neto, 2018, p. 5-6).

Outro expoente que merece menção por suas contribuições ao exercício de repensar o Direito, os valores que sustentam uma sociedade e os sentidos e entendimentos existentes que se entrelaçam com o plano discursivo

⁷³ Bell Hooks denomina de “pedagogia comprometida” a educação engajada com a transformação social, enquanto prática de educação popular, como o caso das comunidades negras que utilizam das práticas críticas do feminismo para o combate as injustiças sociais nos espaços de educação (Perry, 2013, p. 263).

ou imaginário é Luis Alberto Warat, responsável pelo fortalecimento da crítica jurídica e dos movimentos de superação do paradigma dominante moderno, a partir da valorização dos direitos humanos e do exercício substancial da cidadania. Com base em seus aprendizados, percebe-se que as sociedades estruturadas com base nos valores instituídos pelo Mercado e pela cultura do individualismo atuam pela normatização de situações evidentemente afrontosas à verdadeira autonomia e cidadania, assim como interferem e desvirtuam os sentidos de justiça, Direito e de ética, ao passo que cooperam para a manutenção dos padrões de poder engendrados pela globalização. Nesse sentido, os métodos interpretativos dos juristas, as técnicas de produção e busca pelo conhecimento científico e as estruturas do pensamento jurídico estão conformados com os padrões ideológicos e politicamente condicionados e determinados para a manutenção de dogmas fundamentais ao sistema hegemônico (Warat, 2004a, p. 98-100; Warat, 2004b, p. 395).

Torna-se oportuno destacar a vinculação entre a educação popular, defendida por Paulo Freire, e a pesquisa participante, também chamada de Investigação-Ação Participativa (IAP), apoiada por Orlando Fals Borba, a qual intervém como método de investigação, técnica educativa e ação política que formam em sua tríade uma filosofia de vida para a reconstrução da sociedade, enquanto proposta epistemológica e crítica da relação existente entre a ciência e a realidade a partir do funcionalismo. Essa convergência entre as propostas foi fortemente difundida por sua influência no Conselho de Educação de Adultos da América Latina e do Caribe (CEAAL) referente às críticas da colonialidade e de renovação da pesquisa social pelos procedimentos participativos e também dialógicos. Em outras palavras, a IAP reforça a luta por transformação da realidade econômico-social, utilizando-se da educação popular, da análise crítica e do diagnóstico das situações para dimensionar a realidade, os problemas e as necessidades dos excluídos, por meio da capacitação das classes e grupos explorados na experiência político-pedagógica que consiste esse método científico de trabalho (Mota Neto, 2018, p. 6-8; Marín, 2013, p. 80).

Desse modo, as produções de conhecimento que envolvem a participação dos grupos historicamente excluídos e marginalizados pela sociedade e que possibilitam a construção de espaços para que compartilhem sobre suas experiências e saberes caracteriza a perspectiva descolonial da

educação. O que se pretende destacar é que a simples aplicação da legislação não se apresenta de modo satisfatório para a superação das condições de colonialidade existentes em diversos setores da sociabilidade e no processo educativo, fazendo com que a educação intercultural, de resistência e comprometida com o desenvolvimento cultural e social se torne imprescindível, exigindo, por sua vez, a superação das diversas relações de poder existentes na linguística, no currículo, nas metodologias, na forma de avaliação e, entre outras, nas generalizações equivocadas que estruturam preconceitos, estereótipos e paradigmas hegemônicos de violência (Sá, 2022, p. 148-149; Araújo; Maeso, 2019, p. 422).

Em termos mais concretos, a necessidade de descolonizar a educação e superar as condições de ensino tradicional que se caracteriza pela prática bancária e cristalizada entre opressor e oprimido na reprodução da lógica de dominação pode ser efetivamente construída a partir da interculturalidade crítica se estiver embasada na promoção do processo de desnaturalização dos estereótipos que incidem tanto no imaginário individual quanto no coletivo, estando presente também nas políticas educativas. Não obstante, é fundamental realizar o questionamento de pressupostos cristalizados do conhecimento monocultural e etnocêntrico, como o caráter de neutralidade e universalidade que permeiam as ações educacionais, bem como articular políticas educacionais e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças socioculturais, de modo a resgatar os processos de suas construções individuais e coletivas. Por fim, favorecer os processos de empoderamento e abordar as histórias de vida como elemento valorativo nos processos educacionais representa um importante caminho crítico-intercultural para a construção da pedagogia descolonial que, inevitavelmente, deve estar comprometido com a interação sistemática e global com o outro, em uma postura de diálogo e de participação conjunta que perceba no conhecimento uma condição de reflexão-ação para descortiar os silenciamentos da colonialidade/modernidade e possibilitar uma formação ética, libertadora e de crescimento na diferença (Lemos, 2022, p. 118).

É preciso abandonar a lógica moderna de educação em que seu objeto está centrado na formação da consciência e dos próprios indivíduos, superando a ficção pedagógica de ensino-aprendizagem a respeito dos modelos

educacionais e investindo na produção das múltiplas singularidades. A ressalva importante é que métodos de ensino são importantes, porém não há métodos para aprender, circunstância que exige que a ação de educar consista no apontamento de caminhos que, por sua vez, se moldam constantemente pela interação do que se recebe enquanto retorno dos demais sujeitos do processo educacional. Assim, o pilar construtivo da educação deve ser a promoção da inclusão, do desenvolvimento moral e da ascensão social de todos, respeitando os aspectos práticos que se relacionam com a formação individual diante da coletividade, com o foco na formação e desenvolvimento do cidadão, materializando a educação enquanto direito fundamental e social como dispõe o ordenamento jurídico brasileiro (Gallo, 2008, p. 15; Araújo; Andrade, 2017, p. 100).

As tentativas de eliminação do pluralismo e de homogeneização das demandas para a formação de uma massa única que facilita a concentração de poder, como também o paradigma de preconceito que dificulta o questionamento do modo pelo qual a diferença é produzida dificultam a estruturação de um modelo educacional substancialmente inclusivo e de respeito às diversidades sociais. Por isso, as resistências latino-americanas⁷⁴ de questionamento dos arranjos sociais, educacionais e convencionais de ensino, alinhados a uma postura crítica e de combate ao silenciamento das vozes dissonantes, se direcionam para a conquista do respeito e de espaços para a pluri-identidade, justificando a necessidade de reformular esse modelo hegemônico de ensino e renovar a criticidade iniciada a partir da década de 1960, com o movimento das teorias críticas do currículo (Araújo; Andrade, 2017, p. 106; Araújo; Maeso, 2019, p. 419-420).

Nesse sentido, a educação tanto se constitui enquanto direito quanto como meio indispensável de acesso para a consolidação de outros direitos também, superando a racionalidade moderna que procede pela disjunção entre

⁷⁴ Se trata de valorizar as experiências pedagógicas diversas que visam a transformação do campo educativo. Nesse sentido, torna-se oportuno estudar as críticas desenvolvidas por pedagogos norte-americanos, como Henry Giroux e Peter McLaren, para aproveitar suas contribuições, porém tendo como parâmetro suas insuficiências perante a complexidade da realidade da América Latina, compreendendo também a condição de não reduzir a pedagogia crítica latino-americana à personificação de Paulo Freire, com o devido reconhecimento de sua relevância. Assim, é preciso incentivar o pensamento pedagógico latino-americano na totalidade de suas experiências, a fim de fortalecer pedagogias outras que reforçam a luta teórica, ético-política e metodológica contra as diversas formas de opressão (Ducasse, 2015, p. 16-17).

a cultura científica e a cultura das humanidades, no sentido de romper com a pedagogia de conformidade para alcançar paradigmas educacionais de valorização das diversas identidades existentes e de possibilitar que o ensino contribua para o pleno desenvolvimento humano e não mais para a tradicional modelagem de indivíduos (Araújo; Andrade, 2017, p. 103).

No âmbito do ensino jurídico, a colonialidade do saber também não se materializa de modo discreto, mas estrutural, visto que alcança substancialmente as estruturas curriculares e as temáticas abordadas pela preferência da matriz civilista-contratualista eurocêntrica para a reprodução do capital. Não obstante, o resultado da modernidade pode ser percebido nos parâmetros do Estado e do Direito, tendo em vista que a normatividade jurídica produzida pelo monopólio estatal é ensinada nos cursos jurídicos como neutra e exata, de acordo com os parâmetros científicos e da racionalidade moderna, contribuindo para a subalternização, muitas vezes, até das ciências sociais como formas de conhecimento não-científicos. Por sua vez, a Ciência Jurídica produz padrões de ordem e comportamento que privilegiam grupos em sua estrutura e funcionalidade, sendo seu ensino e a estruturação das grades curriculares um importante instrumento de sua manutenção⁷⁵, razão pela qual a formação crítica, a valorização da extensão e a pesquisa-ação crítico-metodológica se demonstram como uma importante atitude de resistência descolonial (Bomfim; Pereira, 2021, p. 43; Bomfim; Rocha; Bahia, 2021, p. 209-210).

Pode-se constatar que a superação da crise e da condição jurídica em que a abstração e a neutralidade são pilares constitutivos não poderia ser superada pela reforma curricular ou de programas, visto que se tratam de elementos programáticos que não alcançam o núcleo problemático dessa complexa estrutura que se intensifica no cenário jurídico-educacional em que se percebe seu ensino cada vez mais distante da realidade social em que deveria estar inserido. A intensificação das crises existentes e o constante dinamismo do capital exige práticas pedagógicas interdisciplinar e transdisciplinar para que o

⁷⁵ Não poderia ser diferente, pois os saberes aceitáveis estão diretamente relacionados à confiabilidade dos métodos privilegiados pela ciência moderna, de modo que a natureza colonialista das metodologias são concebidas por uma lógica de extrativismo intelectual-cognitivo, metodológico e epistêmico, em que as teorias e racionalidades apropriadas surgem do Norte Global em uma condição unilateral, mesmo que a “matéria prima” seja articulada pela periferia global, a qual é vista somente como objeto contributivo (Santos, 2019a, p. 192-194).

fenômeno jurídico contribua para as necessárias transformações sociais (Lyra Filho, 1980, p. 6; Palazzi; Lisbôa, 2021, p. 292; Magalhães; Pena, 2021, p. 115).

A prática pedagógica engajada deve possibilitar aos sujeitos educacionais a geração de um sentimento de comunidade, no sentido de reconhecer e defender a importância de cada indivíduo, cada voz individual e cada experiência, de modo que as salas de aulas também se tornem espaços crítico-reflexivos de diálogo aberto e participativo para o autoquestionamento. Assim, a mudança pretendida também não ocorre somente nos conteúdos, mas, sobretudo, deve ser metodológica, alcançando docentes e alunos para situarem seus lugares perante as estruturas dominantes e, mediante uma ação conjunta, tornarem o aprendizado prazeroso e não monótono ou bancário, sendo a participação ativa, o debate, os relatos de experiências e as confissões seguras modos de sua materialização. Para a construção de metodologias descoloniais é preciso, de modo preliminar, superar a centralidade da voz docente e abrir espaço para diálogos horizontais de experiências, como também incentivar a reflexão crítica sobre a literatura clássica e as categorias universais. Ademais, é preciso resgatar a afetividade historicamente ocultada pelo cientificismo ocidental, valorizando e centralizando as histórias locais e modificando a percepção da história a partir da genealogia das comunidades e povos colonizados, além de superar os currículos e textos oficiais que direcionam à invisibilidade das diferenças, sendo, para tanto, primordial o abandono do tradicional silenciamento dos cursos jurídicos (Jucá; Berner, 2019, p. 251-253).

Vale a ressalva de que a formação crítica que se destaca não consiste somente na abordagem conteudista ou disciplinar para além dos códigos, no sentido de que um ensino não codificado não consiste, necessariamente, em um ensino crítico. A abordagem crítico-reflexiva compreende a superação das abstrações e dos mitos ideológicos, razão pela qual exige uma análise concreta da realidade, levando-se em conta as profundas relações de desigualdade existentes, as justificativas ou encobrimentos presentes nos discursos tradicionais e a problematização dos elementos jurídico-políticos que estruturam ou legitimam essas circunstâncias hierárquicas e opressoras.

Por sua vez, a descolonização não se trata somente do simples exercício da diversidade para não ser reduzido à interculturalidade funcional ou ao multiculturalismo superficial utilizados ao benefício da lógica cultural do

capitalismo tardio e da globalização neoliberal. A adesão ao binguilismo, a incorporação ou referenciação de aspectos culturais dos povos subalternizados e colonizados, como, por exemplo, de vestimenta, música e dança não representam, de modo isolado, ato revolucionário ou descolonizador, visto que na questão indígena, muitas vezes, se trata de abordagens com teor folclórico ou funcional à dominação capitalista. Desse modo, A descolonização não é verdadeiramente pretendida se não for destinada ao núcleo dos condicionantes da colonialidade, o qual se materializa nas esferas de poder econômico, político, cultural, jurídico e simbólico, sendo imprescindível o esforço para a transformação dessas estruturas de dominação, circunstância que exige a superação da condição de usurpação dos recursos naturais, a construção de verdadeira autonomia política das nações e dos povos subalternizados e a reconstrução educacional para o desprendimento histórico e cultural que doméstica e subalterniza os corpos, mentalidades, pensamentos e subjetividades (Saavedra, 2010, p. 133-137).

A respeito desses elementos, Carmen García, comprometida com a afirmação andina e a valorização dos povos originários, aborda a respeito da descolonização na construção da política educacional, indicando que o projeto descolonial deve compreender questões primordiais para a transformação da realidade: no campo econômico, a existência da dualidade entre os contextos sociais de pobres e ricos; no âmbito cultural, a condição de que grupos colonizados foram/estão ameaçados de desaparecerem culturalmente; na esfera ideológica, que a moralidade deve estar presente de modo sobreposto e cambial à racionalidade hegemônica ocidental, embasada na concepção do *buen vivir* para a construção de um Estado plurinacional; e no contexto educacional, a histórica condição de abstração imposta que disassocia-se da realidade, sendo fundamental a construção um modelo distinto que seja contextualizado e que valorize conhecimentos, identidades e culturas (García, 2010, p. 85-86).

Afinal, a imposição unívoca de racionalidade exercida pela colonialidade epistêmica está impregnada em todas as esferas da vida, sendo sistematizada nos diversos níveis da educação que fortalecem as distintas dimensões e estratégias da racionalidade e da ideia de nação e de cidadania para a exclusão de determinados setores da sociedade e controle dos meios socioculturais e de produção. Por isso, um projeto descolonial de reconstrução

das genealogias locais para o reconhecimento e contextualização de mundo, bem como para o desenvolvimento de perfis socioculturais de pertencimento se torna importante para a construção de lugares epistêmicos que incluam as diferenças e incentivem o sentimento de afetividade à memória pessoal e sociocultural de pertencimento, abandonada e ocultada pelos padrões de cientificidade, no sentido de que não há como enfrentar os processos hegemônicos e coloniais de racionalidade sem que sejam visibilizadas os relatos, memórias, experiências, práticas históricas, subjetividades, epistemologias e pedagogias dos sujeitos e grupos latino-americanos que resistem às práticas dominantes (Palermo, 2014, p. 99-101; Ducasse, 2015, p. 154-155).

Diante das abordagens e contribuições da pedagogia descolonial e de seu viés crítico-interdisciplinar de valorização dos sujeitos subalternizados e sua proposta de giro epistêmico para romper com a instrumentalidade educacional de domesticação e manutenção das condições exploratórias e opressivas, importa avançar a pesquisa para a exposição de aportes que privilegiam a transformação educacional, na pretensão de contribuir para a construção de pedagogias latino-americanas autênticas, comprometidas com a superação das condições de poder e colonialidade e, por sua vez, de construção de uma educação jurídica descolonial que consubstancie um ensino emancipador.

4.3 APORTES PARA UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA DESCOLONIAL E TRANSFORMADORA: POR UMA AÇÃO EDUCACIONAL LATINO-AMERICANA LIBERTADORA

Para a construção de projetos político-pedagógicos que possibilitem a superação da lógica hegemônica imposta, a ruptura com os padrões de opressão e a transformação da realidade sociocultural dos indivíduos e grupos sociais, alguns aportes podem ser desenvolvidos, no sentido de promover a alteridade nas relações existentes na sociedade e a potencialização da ação educacional de esperança e transformação das conjunturas materiais, subjetivas e cognitivas de desigualdade e exploração.

Primeiramente, importa remontar o paralelo elaborado por Daniel Munduruku de que a educação na sociedade indígena é uma ação de “dentro

para fora”, no sentido de incentivar, de acordo com seu relato, que os sonhos sejam brotados. Por outro lado, pontua que aprender para o ocidente consiste na condição inerte dos discentes perante uma imensidão de conteúdos, sendo uma ação de “fora para dentro” em que os sonhos não são cultivados, mas “entalados”, por não haver tempo para que os indivíduos possam sonhar. Para a filosofia educacional hegemônica do ocidente, a função pedagógico-educacional está vinculada com um projeto de humanização⁷⁶, no sentido que sujeitos são aqueles que detém o saber, o qual deve estar situado com a racionalidade funcional dominante, o que demonstra a instrumentalidade seletiva que a educação exerce (Munduruku, 2013, p. 58-59; Haymes, 2013, p. 208).

Ademais, a educação como prática política de contraposição à geopolítica hegemônica e monocultural de conhecimento, vista como insurgência educativa de denúncia e de construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento, também deve ser vista em sua prática pedagógica como uma política cultural, comprometida com a humanização dos povos subalternizados. Nesse sentido, torna-se imprescindível que o processo pedagógico reordene e também ressignifique a afirmação intercultural, local e integral dos direitos humanos em sua perspectiva histórico-política, de modo a contribuir para que a educação se instrumentalize como prática de alteridade e de libertação diante das necessidades humanas, dos conflitos sociais existentes e do complexo de crises civilizatórias (Sacavino; Candau, 2015, p. 117-118; Wolkmer, 2015a, p. 265-266).

Afinal, diante das diferentes tradições fora do padrão hegemônico imposto, percebe-se que o discurso tradicional de direitos humanos, para além de problemático, consubstancia-se em um instrumento de opressão perante as violações realizadas pelas classes dominantes. Essa hegemonia global dos direitos humanos se harmoniza com a astrosa circunstância de que sua linguagem teórica de dignidade humana se materializa em uma prática em que a maioria da população mundial é apenas objeto de seus discursos, não

⁷⁶ Esse projeto de humanização da lógica hegemônica assume uma postura seletiva e excludente que discrimina, hierarquiza e condiciona os indivíduos. Por essa razão, ainda que se trate de uma visão humanizante, deve-se analisar o discurso por um viés crítico, a fim de compreender seu alcance e verdadeira funcionalidade na ordem social.

alcançando a condição de serem sujeitos legítimos de sua efetividade (Merali, 2019, p. 113; Santos; Martins, 2019, p. 16).

A modernidade ocidental pode ser vista por um duplo viés: o teórico, que produziu um discurso hegemônico de direitos humanos que pressupõe a humanidade de todos; e o prático-concreto, que na materialidade das relações existentes demonstra que a presunção do discurso hegemônico não se estabelece na prática, constituindo-se como epistemologia global responsável pelas percepções de diferenças ontológicas coloniais e que estabelece relações hierárquicas de poder entre os sujeitos (Maldonado-Torres, 2019, p. 87).

A manifestação da identidade e a liberdade de consciência incidem diretamente na luta descolonial de poder e de saber, alcançando também os emblemas da colonialidade do ser diante das disputas epistêmicas no campo educacional, fazendo com que a ação político-epistemológica descolonial se caracterize em um projeto de existência, de vida e de pertencimento, tendo em vista a necessidade de superação da condição de não-sujeito imposta aos indivíduos e comunidades subalternizadas. Isso porque a modernidade/colonialidade, para além de uma conjuntura de exclusão, representa uma condição de condenação, sustentando em sua estrutura discursos de diversidade⁷⁷, inclusão e desenvolvimento como elementos funcionais. O que se pretende destacar é que a ideia moderna de civilização compreende a inclusão seletiva de um lado, enquanto condena outros sujeitos a uma condição de inferioridade abaixo da existência de outro, sobredeterminando o “ser” de diversos indivíduos. Por essa razão, a descolonialidade se instrumentaliza em uma luta ético-política, epistêmica e simbólica que deve desafiar a verticalidade da linha ontológica colonial, superar a inferiorização do ser e ultrapassar a acepção hegemônica de direitos humanos (Oliveira; Candau, 2013, p. 302; Haymes, 2013, p. 224-225; Maldonado-Torres, 2019, p. 96-104).

Em outras palavras, a igualdade, as concepções de dignidade e o reconhecimento da diferença são questões que se entrelaçam profundamente com os direitos humanos, com suas tensões e novas formas de discriminações

⁷⁷ A lógica da modernidade/colonialidade tanto sustenta discursos de diversidade funcional para utilizar uma noção de reconhecimento que consolide a narrativa democrática construída sob pilares de desigualdade como também procede por sua rejeição quando crenças e manifestações culturais se tornam obstáculos para o desenvolvimento de determinados projetos (Achinte, 2013, p. 445).

perante sua lógica hegemônica, demonstrando que é preciso valorizar outras formas de conhecimento nas práticas mobilizadoras de direitos humanos para concretizar a justiça epistêmica, proporcionando que suas linguagens e culturas ultrapassem a perspectiva legalista e hegemônica-tradicional (Nunes, 2019, p. 63; Santos, 2019c, p. 342).

Torna-se imprescindível abordar as disputas jurídicas, a justiça étnico-racial e a busca de concretização dos direitos de indivíduos e grupos marginalizados da América Latina, tais como os povos indígenas, os afrodescendentes, os migrantes, as classes subalternas e as comunidades LGBT+ perante suas reivindicações de justiça e de reconhecimento de lutas históricas, condutas e culturas que sofrem a imposição da sociedade eurocêntrica, etnocentrada e individualista, sustentada pela legitimidade jurídico-estatal e pelos padrões hegemônicos da ciência (Garavito; Díaz, 2019, p. 345-348; Dorronsoro, 2019, p. 373-374; Simionatto, 2009, p. 43).

O que sobressai é a condição de profunda crise de valores na contemporaneidade, assim como a necessidade de redefinir os parâmetros de racionalidade e buscar, na emergência do pensamento crítico, um outro fundamento epistêmico que ultrapasse o saber oficial dominante que alcança a crise de paradigmas da ciência jurídico-dogmática de tradição eurocêntrica. Assim, a partir das relações e conjunturas que se materializam nas diversas dimensões do cotidiano e do sentimento de indignação emergente para resistir ao processo de naturalização da cultura de violência que, cada vez mais, se intensifica na violação dos direitos humanos com a globalização e os avanços digitais-tecnológicos, é que a criação de espaços educativos de resistência que estejam voltados à defesa, denúncia e propostas de efetividade de direitos humanos se demonstra essencial, circunstância que exige a promoção da sensibilidade, solidariedade e responsabilidade diante das injustiças encobertas pela ideologia dominante. Por isso, a educação deve estar comprometida com os processos identitários, em uma prática intercultural de afirmação dos direitos humanos (Wolkmer, 2015a, p. 269; Sacavino; Candau, 2015, p. 133-138).

Nesse sentido, o elemento fundamental para a construção de um paradigma educacional descolonial e transformador é seu comprometimento com os direitos humanos em uma perspectiva intercultural e crítico-descolonial que compreenda, por sua vez, a efetivação material de seu sentido e não

somente de seu discurso pela imposição retórico-legal que encoberta violações e invisibiliza necessidades e identidades socioculturais. Toda proposta educacional que se pretenda transformadora e descolonial deve centrar a valorização intercultural dos direitos humanos, o reconhecimento das múltiplas identidades e a abertura de espaços dialogantes e horizontais de conhecimento, com base nesses pressupostos valorativos é que o desenvolvimento de metodologias e abordagens pedagógicas poderão ser desenvolvidas em essência verdadeiramente transformadora.

O Equador se torna um exemplo desse diálogo entre as diversas racionalidades e da possibilidade de resgate das epistemologias, conhecimentos e sabedorias silenciadas, visto que seu processo constituinte, que resultou na Constituição de 2008, representou um importante projeto de descolonização e resistência, embasado na cultura do *Buen Vivir*⁷⁸ e suas contribuições holísticas, interculturais, estéticas e espirituais de respeito às especificidades culturais, reorganização plural entre sociedade e natureza e reformulação da concepção de desenvolvimento, não mais dependente do crescimento econômico, consistindo também na superação da epistemologia moderna que fraciona a realidade para exercer sua dominação. As fundamentações biocêntricas, a descolonização dos saberes e o embasamento ético e de harmonia consiste na integralidade do conhecimento pela relacionalidade em lugar do isolamento seletivo, no sentido de buscar a complementação e não a exclusão ou assimilação de saberes. Pode-se compreender o questionamento dos modos coloniais de relacionamento entre grupos humanos e não-humanos, assim como o modo de habitação na Terra, alinhadas à exigência de igualdade e emancipação, como uma ecologia descolonial de mudança de paradigmas (Wolkmer; Wolkmer, 2017, p. 41-44; Ferdinand, 2022, p. 197-198).

Também as práticas de política educacional construídas pelas comunidades autônomas zapatistas que demonstram uma redefinição descolonial das funções atribuídas aos atores sociais individuais e coletivos,

⁷⁸ Tanto a concepção do *buen vivir*, do Equador, quanto a de *vivir bien*, da Bolívia, são valores sustentados em saberes ancestrais que ao culminarem em processos constituintes alcançaram a denominação de “novo” constitucionalismo, pela comunidade acadêmica. Assim, o respeito, a preocupação com o bem-estar, a nova ética planetária e o reconhecimento da natureza como titular de direitos são paradigmas de inovação e alternativa ao modelo monocultural da modernidade (Wolkmer; Wolkmer, Ferrazzo, 2017, p. 230).

proporcionando práticas alternativas de serviços educacionais locais, comprometidos com as identidades, direitos políticos e estratégias dos povos originários, influenciando nos processos pedagógicos a construção endógena dos conhecimentos (Baronnet, 2013, p. 307-308).

A valorização de projetos político-pedagógicos que emergem de teorias, diálogos e experiências de comunidades e territórios latino-americanos é fundamental para o compartilhamento de espaços educativos e concretos de horizontes de resistência. Para tanto, a construção de pedagogias críticas e próprias da América Latina deve estar firmada em uma razão ética de reconhecimento e valorização das potencialidades e múltiplas alteridades oprimidas, exploradas e subalternizadas, assim como o fortalecimento da cultura popular para o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos dissidentes. Ademais, é preciso capacitar o diálogo educacional desde a infância, para que estudantes se constituam enquanto sujeitos livres e comprometidos com o fortalecimento e mobilização de propostas alternativas e inovadoras de construção de uma nova sociedade, assim como desconstruir o caráter coercivo do capital e denunciar a coisificação e mercantilização de trabalhadores que contribuem para a totalidade capitalista, avançando e intensificando as diversas lutas de resistência contra a opressão do outro em suas diversas relações sociais, de gênero, humanizantes e libertadoras (Ducasse, 2015, p. 159-160).

Desse modo, transformar a nível epistemológico as ciências sociais e as políticas educacionais para superar os reducionismos procedimentais e a repercutida neutralidade da pesquisa e das produções de conhecimento de matriz positivista é uma medida imprescindível para a construção de um novo horizonte epistemológico na América Latina, em que seja abordada a realidade socioeducacional e cultural em suas complexidades, indicando uma perspectiva técnico-metodológica de compreensão dos fenômenos reais. Essa reflexão de natureza epistêmica está situada enquanto categoria teórica das epistemologias da política educacional, a qual considera as diferentes relações de poder que emergem dos interesses econômicos, políticos e ideológicos para a definição e implementação das políticas públicas educacionais, fruto de disputas, contradições e também antagonismos de classes que reproduzem a lógica capitalista e determinam os desafios sociais diante da totalidade das relações (Tello, 2013, p. 23-30; Masson; Mainardes, 2013, p. 331-333).

Com base na perspectiva bernsteiniana, a qual se baseia nas contribuições neo-marxistas e durkheimianas, a respeito da distribuição desigual de conhecimento e controle social dos recursos que influenciam a produção de novos saberes em uma sociedade, é preciso reconhecer e examinar as conexões entre o conhecimento, as relações de poder e os princípios do controle social e da produção cultural, os quais se desdobram em discursos pedagógicos, práticas pedagógicas e contextos comunicativos que são condicionados à hierarquia de saberes e regulados por processos complexos nas macro e micro relações de controle social (Graizer, 2013, p. 193-196).

Trata-se de compreender a educação e sua instrumentalidade no processo de regulação de classes e controle social no modo de produção hegemônico, assim como a posição privilegiada do Estado perante a regulação de suas práticas de reprodução, já que exerce domínio diante dos discursos pedagógicos considerados oficiais e que denotam ideologias mascaradas em sua legitimidade e validade. Desse modo, a concepção do Discurso Pedagógico Oficial (DPO) compreende essas relações de poder e influência do Estado na regulação dos modos de ser, fazer e operacionalizar os discursos, práticas e relações sociais que incidem nos processos educacionais para a construção dos sujeitos pedagógicos, na relação externa com outros campos da vida social e na distribuição de conhecimento na forma de currículos. O monopólio estatal exercido como espaço de conflito não ocorre somente pela expressão normativa, legislativa e jurisprudencial, mas também em suas não-decisões, ou seja, em omissões que expressam sua dimensão conflitante e relação com o ambiente profissional (Graizer, 2013, p. 200-206; Ruiz, 2013, p. 109-111).

Por conta disso, a abordagem crítica dos estudos da política educacional permite tanto sua compreensão perante o Estado quanto dos interesses dominantes diante da centralidade de poder e seus influxos nas instituições e na sociedade em geral. A superação das fronteiras disciplinares e do monismo metodológico que distancia os campos científicos é um exercício fundamental e que deve ser incentivado pelo trabalho intelectual de diálogo e de descobrimento. Isso porque a violência simbólica exercida pelo Estado e que repercute na imposição e controle de uma ordem social precisa ser denunciada para ser emancipada, já que interioriza configurações subjetivas no modo de participar e perceber o mundo, influenciando as estruturas socioculturais pela

lógica de mercado excludente e pelos discursos hegemônicos que são exercidos no campo acadêmico e pedagógico, enquanto forma ideológica e mecanismo de dominação simbólica que oculta, discrimina e exclui diante do arbitrário cultural das classes dominantes (Teodoro, 2013, p. 487-492; Kaplan; Napoli, 2013, p. 383-387).

Diante desses elementos abordados pela análise da política educacional é que importa adentrar na perspectiva teórica e metodológica de Análise Crítica do Discurso (ACD), a qual contribui na percepção de que os discursos são práticas sociais de manifestação de ideologia, sendo um dos fundamentos das políticas que empregam na linguagem uma forma de poder e de construção de consenso. Em outras palavras, a apropriação e reprodução de discursos hegemônicos pelas instâncias de poder, como o Estado, as corporações e a mídia, tendem a controlar e condicionar os discursos dos demais grupos também, utilizando da educação como campo privilegiado de poder simbólico que é gerenciada pelo campo. Por isso, a ACD contribui para a superação do processo de colonização discursiva que reduz a comunicação a fins instrumentais e funcionais, visto que enfatiza o contexto particular em que discursos são produzidos, diante da dimensão histórica e dialógica em que a dominação busca reproduzir suas práticas de injustiça, sendo, então, uma prática contra hegemônica da colonização simbólica e do neoliberalismo econômico, já que analisa o modo como os textos são construídos e suas representações de mundo, de identidades e também das relações sociais (Pini, 2013, p. 69-71; Luke, 2000, p. 105).

É imprescindível que a epistemologia assuma, na prática, uma conotação social, política e cultural do conhecimento, de modo que a ação se materialize em um enfoque metodológico coerente e adequado diante das forças de dominação e manipulação de consenso. Para tanto, compreender a cosmovisão como um modo de construção e articulação entre as dimensões da sociabilidade é fundamental, tendo em vista que a pedagogia hegemônica não pode permanecer sob seu viés de neutralidade diante da cultura e de sua funcionalidade de produção cultural e forma de aceitação de mundo (Almeida; Silva, 2013, p. 269-271).

Com base na reflexão ética, César Tello destaca que a interação entre a perspectiva epistemológica, a qual envolve a cosmovisão; o posicionamento

epistemológico, que repousa sobre a reflexão e postura adotada a partir da perspectiva epistemológica; e o enfoque epistemológico, sendo o momento metodológico e político-reflexivo em que o sujeito decide os valores adotados para a análise da realidade e sua posição diante dela, consistem no Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE). Essa abordagem não abrange somente o reconhecimento de que a produção de conhecimento se trata de uma projeção social realizada nas ciências humanas e sociais por valores e ideologias, mas principalmente o questionamento de quais são esses valores concretos que estão sendo projetados, circunstância que engloba o valor social e a posição política adotada na ação social como resultado do exercício da política educacional (2013, p. 46-52).

O que se pretende frisar é que o desenvolvimento de novas propostas pedagógico-educacionais necessita, de antemão, revelar as insuficiências e domesticações do modelo hegemônico vigente, circunstância que exige a intensificação das produções teóricas críticas e descoloniais e o fortalecimento das ações práticas de mobilização do processo político, cultural e educacional de transformação. É preciso buscar formas de renovar o debate e compartilhar o sentimento de pertencimento para ampliar o alcance da resistência, afinal as produções críticas de crise educacional e epistêmica diante das relações de força da colonialidade não são recentes, conforme se demonstrou ao longo da pesquisa, mas precisam ser renovadas e fortalecidas, de modo a buscar a valorização e integração de novos saberes e sujeitos não condicionados pela ordem social e expressões hierárquicas de poder.

Assim, é necessário superar o predomínio da concepção epistemológica hegemônica que a concebe como um modelo unívoco de racionalidade, em que pese as diversas existentes em cada sociedade e grupo social, de modo a integrar as múltiplas concepções de mundo e reconhecer outros modos de ciência. De todo o exposto, torna-se cogente a compreensão de que, via de regra, os agentes formuladores de políticas públicas normalmente são pertencentes à elite do país e, por conta disso, desenvolvem uma acepção dos problemas a partir de sua condição de privilégio, de modo que a pretensão de sucesso das políticas estatais deve envolver os sujeitos a que se destinam desde sua formulação, importando no reconhecimento e abertura de espaços da cultura popular e de seus conhecimentos e perspectivas, ainda que isso possa

direcionar para incerteza e inconclusões da realidade. De tal modo, a epistemologia assume aspecto central no processo de ensino e aprendizagem, devendo estar profundamente associada a luta política e ao ativismo no exercício acadêmico, estendendo-se essa postura de boa militância à prática docente, que deve ser vista como meio de transformação do mundo e não de sua mera observação, assim como a ciência que não pode ser apenas um instrumento de observação e permanecer distanciada dos interesses humanos. Por outro lado, a interação da pedagogia com o social também pode ser construída a partir de espaços improváveis, como ambientes de trabalho, hospitais e na internet, de modo a concretizar as políticas educacionais desde uma perspectiva etnográfica e de ação localizada, incidindo nas dimensões políticas, econômicas, ecológicas e simbólicas (Romão, 2013, p. 504-506; Torres, 2013, p. 533-534; Blasco, 2013, p. 435-436).

Essas medidas cooperam para a importante superação do ensino tradicional e de sua lógica mercadológica que se assenta na postura retórica, positivista e abstrata, de modo a possibilitar o desprendimento da condição de redoma em que se encontra o processo de ensino e aprendizagem que intenta a preservação da alienação no modelo vigente, já que o sistema de ensino se apresenta vinculado à estrutura das relações de classe, implicando em funções instrumentais desde a escola perante a ideologização e a associação às classes dominantes. Afinal, a superação do modelo tradicional de ensino é necessária para a construção de uma sociedade que supere as profundas desigualdades e violações existentes, na condição de que “quanto mais dissolvida a informação, pior se torna seu destinatário”. Desse modo, a modificação do ensino assume o potencial de possibilitar o comprometimento dos cidadãos e futuros profissionais à superação da conjuntura opressora em que a sociedade está instituída (Bourdieu; Passeron, 2008, p. 228-229; Aguiar, 1999, p. 85).

A construção do conhecimento e a ação da pesquisa devem transcender a divisão moderna entre sujeito e objeto, no sentido de situar o conhecedor ou pesquisador como parte integrante da realidade que o envolve e não mais com sua distinção não interligada. Em outras palavras, trata-se de convergir as dimensões sociais, políticas, psicológicas, emocionais e espirituais dos sujeitos para transcender aos condicionantes institucionais que encobrem as experiências sociais do pesquisar que, necessariamente, não pode deixar de

se compreender como sujeito humano e social para a produção do conhecimento e ação ativista de pesquisa (D'Souza, 2010, p. 168-169).

Nesse horizonte, a educação social⁷⁹ conscientizadora consiste em um esforço permanente de desmistificar as ideologias da estrutura dominante pela educação crítica, plural, cultural, libertadora e conscientizadora da realidade, comprometida em sua ação educadora-descolonial de restaurar a dignidade dos sujeitos sociais. Essa proposta pedagógica crítica e descolonizadora assume a instrumentalidade transformadora vinculada aos direitos humanos interculturais, enquanto vocação histórica de conscientizar e exercitar a liberdade humana, o respeito à diversidade e a luta contra os processos de exclusão (Wolkmer, 2023, p. 20).

Não se trata apenas de incorporar a diferença, sob pena de coadunar à lógica do multiculturalismo ou da interculturalidade funcional e retórico-discursiva⁸⁰ que esvazia seu sentido, mas de promover verdadeiro respeito à diversidade cultural e social, no sentido de buscar um compartilhamento entre os saberes e ansiar materialmente por uma sociedade mais equitativa, distanciando-se do modelo neoliberal de acumulação de capital e controle de conflitos pela via da ideologia e dominação (Walsh, 2009, p. 16; Candau, 2013, p. 151-152).

É preciso que a ação educacional esteja vinculada e comprometida com o processo de conhecimento crítico-reflexivo, levando-se em conta as condições históricas, sociais e culturais da existencialidade. Para tanto, a educação deve ser acompanhada da compreensão do outro, sua origem, etnia, cultura e necessidades; também do enfrentamento de incertezas, visto que a sociedade é complexa e possuidora de diversas individualidades que formam o

⁷⁹ O sentido empregado de educação social consiste na percepção das estruturas e necessidades sociais em âmbito educacional para promover a aproximação conscientizadora da realidade. Porém, a categoria de pedagogia social como meio de inserção de indivíduos na sociedade normalizada, consistindo em uma ação de transmissão “para” o outro e não de um diálogo “com” o outro, assim como a utilização da categoria de pedagogia social como aliada à educação popular pode ser vista nas considerações finais, denominada “aproximações e distanciamentos entre a pedagogia social e a educação popular a partir da perspectiva decolonial” da obra: MOREIRA, Janine. “Aqui nessa tribo ninguém quer a sua catequização”: Pedagogia Social, Educação Popular em Saúde e Perspectivas Decolonial. São Carlos: EdUFSCar, 2020.

⁸⁰ Há de se destacar que o conceito de interculturalidade utilizado nos discursos oficiais do Estado mais se assemelha ao multiculturalismo de caráter neoliberal e conservador voltado à inclusão dos outros e não a mutua integração de todos (Colaço; Damázio, 2018, p. 106).

coletivo social e histórico; da abordagem da realidade e de suas profundas e, por vezes, paradoxais dicotomias de percepção do mundo globalizado; e da ética substancial para gerenciar os esforços, as produções e os resultados em prol de um bem verdadeiramente comum. Assim, o respeito ao outro nos processos educacionais incide diretamente na valorização de seus direitos humanos e no respeito em todas as práticas pedagogias das diversidades dos diversos grupos sociais (Morin, 2013, p. 199; Santos, 2005, p. 46-49).

Afinal, a educação desempenha um papel primordial para o estabelecimento substancial de qualquer democracia que se pretenda verdadeira, no sentido de que a igualdade, a dignidade e a supremacia dos direitos humanos devem passar pela formação crítica e conscientizadora dos indivíduos, circunstância que indica que essa modalidade de formação não deve acompanhar somente as ciências sociais, mas, sobretudo, deve ser concretizada mesmo antes do ensino superior, sendo incentivada desde o ensino fundamental⁸¹ e médio⁸² (Comparato, 1987, p. 120).

Em âmbito universitário, o capitalismo acadêmico e os fenômenos característicos de uma espécie de mercado universitário impactaram o Brasil e a América Latina no predomínio da visão reducionista e mercantilista atentatória contra os elementos constitutivos de uma identidade de universidade latinoamericana que, por sua vez, deve priorizar o compromisso com os setores populares e se instrumentalizar como um setor de promoção de consciência da sociedade, mas sem a pretensão de exercer um monopólio do saber e da verdade, mas que tenha o compromisso com a reconstrução da cidadania e com a emancipação. Nessa perspectiva que o *buen vivir* contribui pela noção de redistribuição de um conhecimento justo, sustentado na harmonia, na criatividade e na valorização de conhecimentos comprometidos com a satisfação

⁸¹ Uma das ações básicas e primordiais para o rompimento do modelo formativo domesticador e violento presente desde o ensino básico é a compreensão dos currículos escolares como prática cultural e de significação, evitando-se, assim, o silenciamento ou patologização das diversas identidades culturais. Essa revolução estrutural assume o potencial de formação de identidades plurais e cidadãs, em lugar das estruturas monoculturais e hegemônicas (Pereira, 2022, p. 129).

⁸² É preciso desenvolver um modelo educacional emancipatório que tangencie toda a escolarização básica, visto que os indivíduos desde a infância parecem ser sempre direcionados ao futuro, ao que se tornarão, ao adulto que serão e a profissão que exercerão, em uma condição de consumidores do universo adulto, de modo que a prática pedagógica se percebe hipertrofiada em uma visão de sobrevivência da sociedade centrada no exercício do (futuro) adulto perante ela, com o foco no direcionamento desde a infância a respeito dos lugares sociais que irão ocupar na estrutura social (Santiago; Faria, 2015, p. 74).

das necessidades da população e de proteção das minorias. Além disso, a democracia⁸³, o intercâmbio de ideias, a participação e a reflexão crítica devem ser os alicerces da universidade, a qual deve se instituir como um modelo organizativo comprometido com o estabelecimento de novas e intensas relações com a sociedade, aumentando os serviços disponibilizados no âmbito social, para a melhoria da qualidade de vida e fortalecimento da garantia ética no ensino, pesquisa e extensão (Palma; Elgueta, 2023, p. 209-210; Acosta, 2022, p. 233-234).

Em relação ao Direito, a filosofia positivista enraizada tanto na cultura profissional quanto nas práticas docentes dos cursos não pode ser superada pela mera reforma dos currículos, visto que a postura hegemônica-tradicional está condensada nas diretrizes curriculares, mas também nos projetos pedagógicos dos cursos, devendo ser acompanhada de um giro epistemológico e paradigmático que substitua os parâmetros axiológicos do normativismo positivista e supere a centralidade lógico-formal da metodologia, a fim de proporcionar uma formação crítica, politizada e também humanística que busque solucionar a crise da formação jurídica e proporcionar aos estudantes a habilitação e o comprometimento com os problemas contemporâneos da sociedade (Caldas; Volpato, 2024, p. 16-17).

Isso porque o positivismo jurídico que vigora no Direito e estratifica a hierarquia normativa e estrutural é repercutido pelo ensino jurídico, sendo incorporado pelos bacharéis que se tornam docentes e que, por sua vez, tendem a cooperar no processo de propagação dos ideários estruturantes do campo jurídico, de disposição escalonada de normas e delimitação das funções institucionais e dos agentes, estatizando o modo de pensar e também de agir perante o Direito. Essa realidade é agravada pela baixa formação para a docência da maioria dos bacharéis, que não conhecem os referenciais teóricos da educação pelo fato da habilitação docente ocorrer pela carreira universitária da pós-graduação que não privilegia a ação pedagógico-educacional, mas, no

⁸³ A democratização do sistema educacional implica na maior participação e autonomia em lugar das relações de poder existentes, sendo uma questão primordial para a construção de uma nova forma de educação, conforme abordado por Marina Subirats a respeito das comunidades escolares, em que se estende ao contexto universitário (2000, p. 203-204).

caso da pós *stricto sensu*, prioriza a pesquisa como destaque do processo formativo (Caldas; Volpato, 2023a, p. 18895-18896).

Por conta disso, o Direito deve ser interpretado a partir de uma vertente jurídico-sociológica de compreensão dinâmica das relações humanas existentes, de modo que o ensino jurídico proporcione um diálogo constante com os fenômenos sociais, capacitando os profissionais às demandas coletivas da realidade. Também o currículo deve ser elaborado para além de uma organização formal de curso, sendo incorporado por uma perspectiva epistemológica de superação de seu empreendimento histórico de base prescritiva, em que a regulação educacional favoreceu a manutenção do poder simbólico do positivismo e dos valores dominantes presentes na formação jurídica e nas matrizes curriculares que estruturam os padrões das instituições e dos agentes do campo jurídico, assim como as relações de desigualdade de classe, gênero, raça e etnia (Bomfim; Pereira, 2021, p. 46; Caldas; Volpato, 2023b, p. 6-7; Silva, 1999, p. 99).

Nesse sentido, um projeto pedagógico do curso de Direito que seja comprometido com a realidade social e regional da instituição de ensino superior deve prever propostas de soluções alternativas aos conflitos existentes, de modo a consubstanciar a universidade em uma instituição social de transformação. Diante desse compromisso, poder-se-ia desenvolver no projeto pedagógico um núcleo que envolvesse não apenas alunos e professores de Direito, mas também de outros cursos, além de parcerias com instituições estatais e com Entidades de Classe como ação-política para a transformação da realidade social da comunidade. Em outras palavras, trata-se de construir um Projeto Pedagógico conectado à realidade e que inclua na formação dos profissionais as necessidades sociais e a preocupação com a efetivação da cidadania e dos direitos de todos (Rio; Sanches, 2016, p. 174-175).

Isso porque fomentar uma educação baseada no pensamento crítico e que supere o tradicionalismo herdado desde os primeiros cursos de Direito necessita de um Projeto Pedagógico desprendido da visão mercadológica, mas estruturado e engajado sociologicamente e politicamente com as necessidades sociais individuais e coletivas, a fim de proporcionar ruptura com a matriz curricular tradicional que contribui para a permanência do contexto de constante violação dos direitos humanos (Rio; Sanches, 2016, p. 178-179).

É preciso estabelecer novos parâmetros que possibilitem a construção de um ensino jurídico que detenha em sua finalidade uma função social consciente e mobilizada com a situação social, no sentido de engajar os futuros profissionais às verdadeiras demandas existentes no cotidiano desigual da sociedade. Diante disso, a educação jurídica assume a pretensão de se constituir como um importante instrumento contra a realidade exploratória e desigual, proporcionando esperança contra o caos em que se encontra a prática jurídica e as instituições estatais, com sua ética corrompida e tecnicismo incompetente, insuficiente e tendencioso. Para tanto, o desenvolvimento de uma metodologia relacional que englobe a complexidade dos fenômenos da formação social, tais como os direitos humanos, entendidos como elementos dos processos sociais, coopera para a construção de propostas normativas contra os sistemas hegemônicos, assim como para a realização de práticas sociais transformadoras, levando-se em conta as relações sociais de produção, as instituições existentes, as forças produtivas, as produções culturais, científicas, artistas e psicológicas e as relações de classe, gênero, etnia e, entre outras, mercantis que visem a superação dos reducionismos engendrados pela teoria tradicional dos direitos (Vieira, 1996a, p. 57; Adeodato, 1996, p. 44-45; Flores, 2009, p. 87).

Em verdade, trata-se de construir meios para a promoção de uma racionalidade que identifique a lógica de funcionamento dos aparatos ideológicos do Estado, dos processos dominantes de privatização, das estruturas de poder da globalização e da formação de uma indústria cultural tendenciosa que atua pela justificação das injustiças, da legitimação das desproporcionais distribuições de riqueza, da polarização social e das guerras imperiais como efêmeros desvios sistemáticos de um modelo de desenvolvimento neutro que concilia as particularidades em um todo igualitário (Grüner, 2007, p. 139-140).

A mudança de percepção e exercício profissional dos docentes também se constitui como um elemento essencial de transformação, já que para a superação da estrutura bancária de ensino jurídico, o professor deve abandonar a condição de transmissor de conhecimento e assumir uma postura de orientador para a sua construção, com menos postura expositiva em sua abordagem pedagógica, superando as históricas aulas jurídicas magistrais pela adoção de processos mais democráticos e dialógicos. A autoridade docente não

deve ser autoritária, mas suficiente para proporcionar a construção eficaz do conhecimento, transformando também o método avaliativo, o qual deve estar vinculado com a transformação social e não mais como um elemento da educação bancária⁸⁴, sendo então um instrumento de aferição e diagnóstico do rendimento dos alunos perante o trabalho do educador (Martínez, 2002, p. 34-35).

Ao superar a concepção tecnicista e eurocêntrica do Direito que, desde os primeiros cursos, foi pautada pela lógica do positivismo e pelo dogmatismo, torna-se possível romper com as dicotomias herméticas entre teoria e prática no ensino jurídico, proporcionando o potencial verdadeiramente transformador ao Direito. Essa abordagem consiste em denunciar a perspectiva acadêmica pretensamente neutra e científico-moderna, assim como desassociar a profunda cisão entre teoria e prática articulada pela colonialidade do saber, que produz um padrão de conhecimento pensado a partir de uma outra realidade, de um outro modo de concepção e de critérios e contextos não condizentes com a realidade não-europeia, razão pela qual a descolonização do saber jurídico proporciona uma instrumentalidade de superação da lógica hegemônica da modernidade, com o abandono da retórica que naturaliza seus processos de ocultamento e reprodução da colonialidade do saber no Direito brasileiro. A descolonização dos saberes deve iniciar pelas distintas práticas acadêmicas de justificação do conhecimento, sustentadas pelo critério de autoridade, que ocorre entre professores e alunos e também entre professores e pesquisadores renomados e outros desconhecidos, além da maior articulação entre o trabalho intelectual e as práticas sociais (Silva; Pereira, 2021, p. 188-193; Palermo, 2014, p. 83-84).

Para além da razão moderna/colonial do sistema-mundo que direciona a uma ideia de progresso e desenvolvimento de expansão capitalista e repercute violências, desigualdades e injustiças, é preciso conceber que não há nada mais importante do que a vida, devendo esta ser a origem e o fim de todo pensamento e ação humana. Trata-se de superar a utilização instrumental

⁸⁴ Diante da educação bancária de despejo de conteúdos, o método avaliativo está voltado à percepção quantitativa dos conteúdos que os alunos aprenderam ou memorizaram. A mudança de cosmovisão e paradigma educacional também deve alcançar o método avaliativo, no sentido de encorajar a compreensão, reflexão, inovação e a criticidade diante dos conteúdos abordados.

da pedagogia como ação generalizadora dos costumes e de modelos culturais privilegiados que juntamente de discursos monoculturais operam pela colonialidade, dominação e exploração de povos e comunidades. Por essa razão que valorizar as experiências próprias da América Latina e de outras populações subalternizadas e intensificar suas configurações pedagógicas horizontais descoloniais e de educação popular é essencial, como a pedagogia da libertação, a Investigação-Ação Participativa, os movimentos indígenas, afros e feministas (Silva, 2013b, p. 470; Villa; Villa, 2013, p. 394-395; Espinosa; Gómez; Lugones; Ochoa, 2013, p. 403-404).

Por isso, a construção de uma educação descolonial e transformadora consiste em ações que promovem o diálogo não influenciado pela colonialidade de poder, de ser e de saber e que esteja comprometida com a criação de novas formas de percepção do ser humano que não abram espaço para a classificação social, hierarquias e subordinações. Essa ação educacional libertadora deve revelar e recriar formas de resistência histórica e de novos saberes, revisando as estruturas que impedem ou segregam o direito de uma vida agradável a todos, razão pela qual se constitui enquanto educação libertadora e problematizadora, em oposição ao modelo bancário de dominação (Espinosa; Gómez; Lugones; Ochoa, 2013, p. 418; Freire, 2019, p. 94-95).

Importa destacar que o Direito pensado a partir dos saberes locais e a inclusão de pessoas e saberes em lugares tradicionalmente não aceitos se trata de iniciativas proveitosas, porém que não representam, necessariamente, a descolonização epistêmica e das relações coloniais que se materializa, muitas vezes, de modo sutil e disfarçada em discursos. Assim, o resgate de culturas e a inclusão do outro são conquistas primordiais para a consolidação da descolonialidade, visto que possibilita a ressignificação de saberes pelo diálogo com epistemologias e cosmovisões subalternizadas que não são reduzidas pelos conhecimentos oficiais do Estado, de instituições globais ou na academia. A descolonização deve ser compreendida também por sua função transformadora do Direito, no objetivo de superar seu reducionismo à norma e abrir espaços para a emergência dos saberes locais e experiências existentes em bairros periféricos, zonas rurais e, entre outros, em movimentos sociais que na construção de identidades coletivas emergem uma pedagogia articulada a

partir das esferas práticas da experiência (Colaço; Damázio, 2018, p. 130-139; Fischer, 2000, p. 163).

A partir disso, a educação deve ser identificada com a realidade, sendo integrada ao tempo e ao espaço como instrumento crítico de compreensão e reflexão das circunstâncias e estruturas na sociedade. Para tanto, um método ativo, dialógico, crítico e conscientizador se consubstancia como proposta inovadora perante a massificação e as contradições que permeiam a sociedade brasileira, possibilitando que no processo educacional tanto alunos quanto professores possam aprender, por meio de uma relação embasada no diálogo e no respeito (Freire, 2005, p. 114-115; Beisiegel, 1982, p. 286; Grandi; Cechinel, 2021, p. 148).

A formação jurídica deve propiciar o comprometimento dos estudantes para a construção de uma cultura alternativa à dominante, os inserindo sócio-profissionalmente de modo esclarecido na sociedade e nos impasses da frágil democracia existente, a qual é constantemente ameaçada pelo projeto neoliberal global. Assim, uma ampla educação cultural de base reflete na possibilidade de construção de uma outra lógica no Direito, de natureza libertadora, que proporciona às identidades individuais e coletivas a assunção da condição de novos sujeitos da história (Arruda Júnior, 2001, p. 80; Wolkmer, 2015b, p. 407).

Diante da circunstância de que muitas das problemáticas que incidem no processo educativo também são externas à educação, tendo em vista sua crise multifacetada, qualquer solução transformadora também deverá ser múltipla e concomitante, agindo em diversas áreas da sociabilidade. Afinal, a educação exerce o potencial de transformação da sociedade, porém a forma de descolonizá-la para a pretendida instrumentalidade libertadora é uma condição complexa, razão pela qual procurou-se, na pesquisa em questão, desenvolver elementos conjunturais e teóricos a fim de apontar caminhos possíveis dessa construção e de criação de novos modos de articulação e concepção da pedagogia.

Trata-se de possibilitar que a teoria seja consubstanciada em um espaço curativo, libertador e também revolucionário, tendo em conta que “sem teoria revolucionária não pode haver também movimento revolucionário”,

restando, então, oportuno avançar para as considerações finais para as últimas contribuições (Hooks, 2013, p. 85-86; Lênin, 2020, p. 21).

5 CONCLUSÃO

Muitos são os problemas que o processo pedagógico-educacional precisa enfrentar para proporcionar uma educação de maior qualidade, devendo perpassar desde questões subjetivas, como o estímulo aos alunos, até questões estruturais, como a constante tendência de organizar os currículos em arranjos cada vez mais numerosos que dificultam a gerência didática do tempo⁸⁵. Todavia, o presente trabalho ocupou-se de tratar questões mais amplas que não tangenciam propriamente a qualidade do ensino e seus desafios subjetivo-estruturais qualitativos, mas sim a lógica a qual o ensino serve como instrumento sociocultural e político-ideológico.

Em outras palavras, priorizou-se examinar a função da educação jurídica no Brasil, no sentido de identificar o fim pelo qual sua instrumentalização atua no escopo da modernidade e dos arranjos existentes na sociedade neoliberal e globalizada. De modo analítico-crítico, a intenção foi de discorrer sobre algumas das diversas questões que incidem para a manutenção e fortalecimento da crise educacional e de ensino jurídico no Brasil, como a centralidade da figura do professor no processo de aprendizagem, a natureza retórico-expositiva em que ocorrem as aulas, as funções e finalidades assumidas pelos currículos, as filosofias educacionais engendradas pela modernidade, o gerenciamento da educação pelas faculdades e universidades diante da lógica mercadológica de ensino, o predomínio positivista e legalista na formação dos alunos que assombra quase que exclusivamente os cursos de Direito, a ideologização domesticadora que permeia as ciências sociais e, entre tantas outras facetas multifacetadas da crise educacional, a falta de qualidade dos cursos de Educação Superior para o próprio fim a que se propõem, circunstância que demonstra que o modelo educacional tradicional se mantém hegemônico mesmo diante de sua insuficiência perante a funcionalidade profissional almejada.

De todo modo, a pesquisa foi limitada à identificação das insuficiências educacionais ou, em outra perspectiva, da domesticação do pensamento que incide sobre a formação dos bacharéis em Direito, diante dos

⁸⁵ Para uma leitura mais aprofundada a respeito da experiência e do sentido educacional, consultar: BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista brasileira de educação, p. 20-28. 2002.

influxos da colonialidade do saber que sustenta ideologias e racionalidades a fim de contribuir para a manutenção das estruturas jurídicas que legitimam e impõem condições de dominação, exploração e violação, sendo esta uma realidade que, aparentemente, ocorre desde os primeiros cursos jurídicos no Brasil.

Assim, pretendeu-se desenvolver uma síntese do modo como o ensino jurídico foi implantado no Brasil, desde os primeiros cursos instalados, os quais foram estruturados em um currículo único para todos os cursos de Direito existentes, sendo, inclusive, confirmada e mantida essa estrutura recentemente, com a legislação brasileira do ano de 1972. Após a breve abordagem de algumas mudanças estruturantes, priorizou-se os documentos reguladores mais recentes e supervenientes à estruturação do currículo mínimo acima datado, como resultado das transformações do processo educacional, sendo eles a Portaria n.º 1.886/1994, a Resolução n.º 9/2004 CNE/CES e, mais ainda, a Resolução n.º 5/2018 que dispõe das atuais diretrizes nacionais dos cursos jurídicos, na pretensão de possibilitar análises acerca da herança educacional que se desdobra na contemporaneidade e seus influxos e consequências ao saber e às instâncias culturais e sociais.

A educação jurídica assumiu os pressupostos modernos do Direito, reproduzindo os pilares monistas, positivistas e de racionalidade colonial em suas perspectivas pedagógicas ao longo de toda a história educacional nos cursos de Direito. Por isso, a superação das conjunturas exploratórias e históricas se apresenta como um desafio na contemporaneidade, visto que se constituem como um reflexo legitimado da modernidade e de seus pilares constitutivos. A própria concepção moderna-eurocêntrica de direitos humanos necessita ser reformulada, em sua gramática e cultura, já que são condicionadas e restringidas em sua essência (Caovilla, 2016, p. 321-323; Santos, 2013, p. 69-70).

Os cursos de Direito da contemporaneidade apresentam a mesma proposta pedagógico do período de criação dos primeiros cursos jurídicos, sustentados pela lógica positivista, hegemônica e reducionista, assim como pelas práticas pedagógicas de abstração, repetição de conhecimento, estruturas verticais de ensino e valorização da memorização ao invés da inovação, reflexão e criticidade, em um modelo educacional que não incentiva a transformação, mas a reprodução do instituído. Por conta disso, a descolonização e a valorização de

epistemologias outras são fundamentais para fortalecerem a resistência e as lutas de todos os indivíduos e coletividades que atuam no contexto da vulnerabilidade, da domesticação, da opressão e da exploração, superando o modelo hegemônico de Direito voltado ao mercado e que caracteriza os cursos jurídicos do Século XXI.

Importa destacar que qualquer educação que se pretenda inclusiva e antidogmática deve buscar a defesa pela efetivação dos direitos humanos e a reflexão crítica de suas violações, somente então será possível verificar a constatação de uma democracia substancial em construção no plano social. A partir do momento em que se busca superar a estrutura excludente é que a pauta por uma educação não mais estática, abstrata e domesticadora recebe protagonismo. Assim, valorizar uma educação crítica, autêntica e de potencial transformador é o caminho para a tomada de consciência e a superação das alienações domesticadoras presentes no modelo de ensino bancário, em que há um verdadeiro despejo de conteúdos programáticos cuja função coaduna a mera reprodução das condições instituídas (Sacavino; Candau, 2015, p. 134-141; Freire, 2019, p. 79-91).

O que se percebe é que desde o início dos cursos de Direito no Brasil já havia uma destinação muito específica de seus objetivos, sendo, no momento da criação das escolas de Direito, o preenchimento de espaços jurídicos no recém-formado Estado independente.

Se a origem dos cursos de Direito serviu para formar pessoas capacitadas tecnicamente e intelectualmente para o preenchimento de cargos diplomáticos e políticos e para a organização burocrático-administrativa do Brasil, é possível perceber que o controle pedagógico se constituía em uma racionalidade procedimental e não reflexiva.

Com a concretização dos objetivos da criação dos cursos de Direito, formava-se dos bacharéis a elite intelectual, todavia a maior característica do período era o autodidatismo, por não haver propriamente um ensino de qualidade nas salas de aula. Afinal, os cursos foram criados sem o devido preparo e estrutura, as aulas ocorriam em velhos conventos e os problemas de moradia eram constantes, tanto para alunos quanto para professores (Junqueira, 1999, p. 112-113; Schwarcz, 1993, p. 172-174).

Um importante destaque são as mudanças que ocorriam na estrutura educacional que mais prejudicavam a qualidade do ensino do que auxiliavam em sua evolução estrutural, é o caso do Decreto n.º 7.247, de 1879, que tornou a frequência dos alunos livre nas salas de aula, fazendo com que muitos nem comparecessem (Venancio Filho, 2011, p. 75-90).

Em resumo, o período imperial do Brasil foi marcado pelo autodidatismo dos alunos e também por um corpo docente desinteressado, mais preocupado com a carreira pública, magistratura ou advocacia. Quando o positivismo assume destaque nos cursos jurídicos e alcança a racionalidade da elite brasileira, uma das maiores reflexões foi a Proclamação da República, como também o predomínio liberal e burguês de pensamento, o que resultou na difusão jusfilosófica e, mais tarde, na defesa de políticas populistas e na democratização social, principalmente na década de 1930.

Com o histórico de precariedade dos cursos jurídicos e as mudanças nas políticas educacionais, o que se percebe ao longo da história é a saturação das condições de ensino e aprendizagem no Direito, resultando em um complexo de crises. Na tentativa de melhorar a qualidade do ensino superior como um todo, foi estabelecido, através da Lei n.º 4.024/61, o currículo mínimo como uma medida de assegurar um conjunto de conteúdos obrigatórios (Venancio Filho, 2011, p. 312-317).

Atualmente, não há a previsão do currículo mínimo, ainda que haja conteúdos obrigatórios que remontem a sua continuidade. Porém, se percebe que a resposta para os problemas educacionais históricos do Direito se deu pela modificação de projetos pedagógicos ou estruturais, afetando a presença do aluno ou os conteúdos ministrados.

As mudanças curriculares não podem ser abordadas por pretensões estatais ou empresariais, como também não podem ser reduzidas à abstrata condição jurídica do “dever/ser”, mas precisa alcançar a própria concepção dos conteúdos ensinados. Diante do histórico de mudanças curriculares de caráter liberal e o predomínio da formação burocrática, formalista, elitista e individualista do Direito, presente por herança nos dias atuais, o que sobressai é a necessidade de reformulação do ensino jurídico desde sua essência, na busca por um ensino emancipatório, autêntico e também contextualizado com a realidade social brasileira.

A abordagem desses elementos representa para a educação jurídica um novo escopo epistemológico, o qual possibilita o rompimento com o padrão educacional elitista e condicionado a sustentar a legitimação da exploração social, já que as configurações de poder remontaram desde o início dos cursos jurídicos uma forma de racionalidade que assegura a hierarquia social excludente.

Por conta disso, avaliar as Diretrizes Curriculares em vigor oportuniza a ponderação de que há caminhos pedagógicos dispostos a ensinar a formação de uma racionalidade contextualizada ao cenário social brasileiro ou se o escopo histórico permanece configurando a formação educacional do Direito, no sentido de mantê-lo destinado a um fim específico, o da manutenção das relações sociais existentes e legitimadas juridicamente. Tendo em vista que historicamente o modelo adotado de ensino jurídico no Brasil é de essência simbólica, sendo instrumento de continuidade do Direito instituído, o qual se apresenta como garantidor das relações coloniais e também exploratórias, através de mecanismos neoliberais de alienação.

As mudanças curriculares provenientes da Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) n.º 5/2018 demonstra a prioridade pelas disciplinas dogmáticas, circunstância que, aparentemente, mantém a lógica de preferência pela reprodução jurídico-positivista, em lugar de disciplinas com caráter propedêutico e que permitam reflexões a respeito da aplicabilidade do Direito e do contexto de suas aplicações.

Quando o ensino do Direito é abordado de forma restrita ao seu viés tecnicista, os enfoques de sua aplicabilidade são ignorados de forma substancial, por isso que a análise social permitida pela interdisciplinaridade se torna fundamental na compreensão das interações do Direito com a sociedade, existentes no cotidiano.

A educação jurídica deve ser vista como um espaço teórico em que se oportuniza caminhos para construções jurídico-sociais de avanço e inclusão, mas quando se limita o ensino e a formação acadêmico como um todo a mera reprodução do Direito instituído, o resultado é a crise educacional que perdura desde o início dos cursos jurídicos. Importa destacar que a crise não se constitui

pela dificuldade em se abordar o Direito instituído, mas, sobretudo, pela própria estrutura do Direito que é aplicado e ensinado.

As desigualdades sociais e as explorações que delas decorrem estão, cada vez mais, presentes no cotidiano da sociedade brasileira e a postura dos profissionais do Direito diante das dicotomias entre essa prática social e as teorias tradicionais repercutidas pelo ensino jurídico não aparentam, em uma análise estrutural, estarem fortemente engajadas em seu enfrentamento e superação. Ainda assim, investir em uma outra modalidade de ensino é remontar caminhos para a transformação social e o rompimento do ideário colonial imposto pela modernidade e sustentada pelo Direito e seu ensino.

Em razão do exposto, questiona-se: qual a representatividade do ensino do Direito para a sociedade? Quais as abordagens filosóficas e educacionais que precisam ser abordadas no ensino do Direito? A descolonização educacional do Direito oferece substancialmente quais inovações para a prática jurídica? Como construir caminhos pedagógicos descoloniais capazes de engajar os estudantes para uma prática profissional ativa no enfrentamento das explorações sociais?

Esses questionamentos foram algumas das inquietações que motivaram o desenvolvimento da pesquisa em questão, na condição de que sua abordagem e conclusão não pretende esgotar o debate, mas contribuir na luta pela construção de um ensino libertador e que possibilite o comprometimento dos profissionais para atuarem pela concretização de uma verdadeira justiça social.

Na esperança de combater a crise do ensino jurídico, é preciso modificar elementos estruturais dos cursos de Direito, ainda que essa atitude não se distancie tanto das lógicas de mudanças ocorridas ao longa da história. Porém, ainda assim, é preciso proceder pela modificação da forma pela qual os elementos estruturantes estão dispostos em sua lógica. Em relação ao corpo docente, ao perfil discente, a estrutura acadêmica, em relação a duração do curso, realização de estágio, elaboração da monografia, envolvimento com pesquisa e extensão e, entre outras, a aproximação com a pós-graduação, realização das atividades extracurriculares. Para além dessas questões estruturais, evidencia-se que é imprescindível abordar a lógica em que o ensino é difundido, em relação à própria filosofia educacional, no sentido de transformar

a finalidade do ensino jurídico no Brasil, o que necessita de uma modificação de contextos e estruturas anteriores ao processo de formação em Direito dos cidadãos, se relacionando desde a qualidade e propósito do ensino fundamental e médio⁸⁶ e a forma como está disposta a realização de exame de vestibular.

Dessa forma, compreende-se que a educação apresenta o potencial de ser o caminho de transformação rumo à conscientização e emancipação social, cultural, política, jurídica e econômica. Este autor considera as contribuições latino-americanas, por sua vez, como o caminho de construção desse modelo educacional emancipador. Ainda que não seja recente a construção de aportes como o *buen vivir*, a pedagogia da liberdade e do oprimido, a filosofia da libertação e outras abordagens inclusivas, críticas e interdisciplinares, é preciso renovar o debate constantemente, visto que a problemática educacional se mantém em vigor, nisso a finalidade de pesquisa encontra assento. Pretende-se futura e oportunamente continuar a pesquisa em torno da educação jurídica, quem sabe em sede de doutoramento, na pretensão de examinar as filosofias educacionais existentes em torno do Direito para oferecer maiores contribuições acerca da formulação do pensamento jurídico, isso porque a educação é vista por este autor como um potencial instrumento para a superação dessa realidade opressora e excludente que se materializa nas relações interpessoais, coletivas e institucionais.

Importa destacar que qualquer pretensão de mudança do ensino jurídico deve ser previa e concomitantemente acompanhada de uma transformação dos pressupostos epistemológicos, a fim de buscar uma transformação da realidade social e jurídica existente. É preciso compreender a educação e sua relação direta com a sociedade, envolvendo os processos políticos, econômicos, sociais e culturais. A construção de uma nova cultura jurídica passa pela construção de um novo modelo educacional do Direito.

Este autor acredita que mudança alguma ocorre pela via jurídica ou técnica, ou seja, não é possível transformar o ensino do Direito por meio de resoluções, legislações, projetos pedagógicos ou currículos, ainda que estes

⁸⁶ Na pretensão de se questionar acerca do perfil do estudante de Direito, é preciso compreender que não se tratam de indivíduos a-históricos, visto que chegam às faculdades já moldados pela cultura dominante e por ideologias que serão aprofundadas e reforçadas na graduação, o que, de certa forma, contribui não benéficamente para a forma como os estudantes irão adquirir o conhecimento jurídico (Felix, 1996, p. 70).

possam desempenhar importantes papéis para a desejada transformação. A mudança pretendida ocorrerá pela mudança pedagógico-filosófica da educação e, de fato, é uma tarefa difícil apontar qual o melhor caminho para a superação de uma crise multifacetada e que atinge simultaneamente diversas áreas que se reforçam mutuamente em outros complexos de crises estruturantes. Diante disso, parece que a postura artesã do docente é um diferencial fundamental para essa transformação didático-epistemológica, postura essa que não deve ser limitada ao ensino superior, a fim de tornar possível a capacitação dos alunos para a reflexão do processo de ensino e aprendizagem na esperança de que façam parte de um movimento crítico, reflexivo e libertador da educação.

A crise que o ensino jurídico enfrenta também precisa ser vista como um dos componentes de uma crise maior, a crise da modernidade. No sentido de que a modernidade sustenta a crise do Direito, por diversos motivos, alguns discorridos anteriormente, e também outros complexos de crises, como a crise do Estado, a qual se relaciona com o Direito para a consolidação e permanência da crise da Democracia. Todas essas realidades conjunturais conflitantes potencializam a instrumentalidade arbitrária da crise da educação, em que o ensino jurídico está inserido, perpassando para além das discorridas insuficiências e crises pedagógicas e metodológicas, também a crise filosófica-educacional. Quem sabe, oportunamente, seja possível discorrer em trabalhos futuros e de modo aprofundado sobre os parâmetros filosóficos em que a educação jurídica está sustentada.

Desse modo, levando-se em conta o profundo entrelaçamento entre a crise educacional, em suas diversas formas, com as crises do sistema de produção que, por sua vez, reverbera em condicionamentos dominantes do político, cultural, econômico e social, é provável que a superação libertadora da condição em que se encontra a educação para um giro descolonial não seja possível de modo isolado, necessitando, indubitavelmente, de uma revolução concomitante de toda a lógica estruturante para almejar o êxito pretendido. Todavia, o exercício pedagógico-educacional de resistência, ainda que conquiste apenas reformas, é fundamentalmente necessário, tendo em vista sua representatividade de resistência, de defesa e de bandeira de luta às diversas formas de dominação, opressão e exploração, sendo a ação pedagógica

essencial para a continuidade e fortalecimento das práticas descoloniais e críticas na sociedade.

Importa destacar que a transformação dos paradigmas educacionais, levando-se em conta as diversas dificuldades para sua consolidação, assume a finalidade de se consubstanciar em instrumento de mudança da realidade social. Em outras palavras, a almejada mudança cognitiva e educacional não representa um fim em si mesma, mas a capacitação estrutural e funcional para o fortalecimento das medidas de resistência no cotidiano da sociedade, sendo necessário tal ressalva para demonstrar sua importância enquanto luta social, mas também para evidenciar o quão complexo o cenário se demonstra, haja vista que a própria reformulação educacional se apresenta perante um conjunto expressivo de resistências presentes na realidade contemporânea, mas também na própria formulação de propostas materializadoras da mudança pretendida.

Conclui-se que é preciso construir uma filosofia metodológica e educacional em que o professor incentive o aluno a pensar e questionar o instituído, a fim de possibilitar sua transformação. Afinal, a mudança do ensino do Direito passa também pela mudança de percepção do Direito existente, visto que, conforme abordado, o ensino do Direito foi historicamente reduzido ao (mau) ensino da normatividade, com foco no tecnicismo, no formalismo e na abstração ideológica da sociedade. Assim, é preciso compreender o Direito como uma Ciência social e não como uma ciência dogmática, mas também compreender que a análise do Direito deve ser vista para além da ciência e, em seguida, abordá-lo de forma interdisciplinar e intercultural, no sentido de contemplar as necessidades individuais e coletivas existentes na sociedade, levando-se em conta a todos e não apenas parcelas da população, como comumente ocorreu ao longo da história. Por fim, a educação necessita deixar de ser vista como uma qualificadora para o trabalho, passando a ser compreendida como uma construtora de possibilidades e caminhos individuais e, necessariamente, coletivos de transformação.

6 REFERÊNCIAS

ACHINTE, Adolfo Albán. Pedagogías de la re-existencia: Artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2013. p. 443-468.

ACOSTA, Ana Jamila. Gestão democrática na universidade: contornos, concepções e concretude. In: PEREIRA, Antonio Serafim (Org.). **Educação no contexto que se move: saberes, experiências e reflexões**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 217-138.

ADEODATO, João Maurício. Uma opinião sobre o Ensino Jurídico Brasileiro. **Revista OAB - Ensino Jurídico**. Parâmetros para elevação de Qualidade e Avaliação. 2 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 37-46.

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **A Crise da Advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1999.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Direito, Poder e Opressão**. 3 ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1990.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALMEIDA JÚNIOR, Fernando Frederico de. Exame da Ordem x Educação Jurídica. In: TAGLIAVINI, João Virgílio; SANTOS, João Luiz Ribeiro dos (Coord.). **Educação jurídica em questão: desafios e perspectivas a partir das avaliações**. São Paulo: OAB; Ed. Autor, 2013. p. 61-86.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. SILVA, Sidney Reinaldo da. La perspectiva epistemológica marxista de Gramsci y la investigación de políticas educacionales. Su vinculación con el rol de la universidad. In: TELLO, César (Coord.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 269-298.

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

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 (Coords.). **Os juristas na formação**

do Estado-Nação brasileiro. 1850-1930. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 271-280.

ARAÚJO, Luana Adriano. ANDRADE, Paloma Costa. O direito à educação inclusiva nas identidades latino-americanas. In: SILVEIRA, Brunna Grasiella Matias. ARAÚJO, Luana Adriano. ANDRADE, Paloma Costa (Orgs.). FREITAS, Raquel Coelho de. MORAES, Germana de Oliveira (Coords.). **Direitos das minorias no novo ciclo de resistências na América Latina**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 99-114.

ARAÚJO, Marta. MAESO, Silvia R. O poder do racismo na academia: produção de conhecimento e disputas políticas. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MARTINS, Bruno Sena (Orgs.). **O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 419-440.

ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. Ensino jurídico: do ideal de excelência aos perigos da (re)forma sem conteúdos significativos. In: CAPELLARI, Eduardo. PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista, 2001. p. 63-80.

BAGNO, Carlos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BALBINOT, Rachelle Amália Agostini. O ensino jurídico e a sua necessária conformação com realidade: importância da pesquisa e da extensão. In: CAPELLARI, Eduardo. PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino Jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista, 2001. P. 247-268.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11. Brasília, 2013. p. 89-117.

BARBIERI, Elisângela Gonçalves. A educação tecnológica: um conceito em questão no mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – **Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2019.

BARBOSA, Leila Carioni. A reprodução ideológica e o ensino jurídico. In: CAPELLARI, Eduardo. PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista, 2001. p. 281-295.

BARONNET, Bruno. Autonomías y educación em Chiapas: Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Ecuador: Abya Yala, 2013. p. 305-330.

BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino Jurídico no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. Apontamentos sobre as peregrinações histórico do conceito de “cultura” In: BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 7-21.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. A crise da universidade, o desafio digital e a democratização do ensino. In: RAMPINELLI, Waldir José. ALVIM, Valdir. RODRIGUES, Gilmar. **Universidade**: a democracia ameaçada. São Paulo: Xamã, 2005. p. 131-144.

BELLONI, José Ângelo. Levantamento das condições dos cursos jurídicos no Brasil. **Revista OAB - Ensino Jurídico**. Parâmetros para elevação de Qualidade e Avaliação. 2 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 93-132.

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: 11 nov. 2023.

BIRNFELD, Carlos André. Os diferentes tipos de componentes curriculares e as distintas possibilidades de configuração de sua carga de trabalho nos cursos de Direito brasileiros: mutações entre 1827 e 2018. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades Florianópolis: Habitus, 2019. p. 119-162.

BLASCO, Carlos Miñana. Etnografía en el análisis de políticas educativas: reflexiones epistemológicas desde América Latina. In: TELLO, César (Coord.). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamentos, perspectivas y enfoques. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 421-446.

BOMFIM, Rainer. PEREIRA, Flávia Souza Máximo. Decolonialidade do saber no ensino jurídico brasileiro: possibilidades e limites de desobediência epistêmica no direito. In: BOMFIM, Rainer; MÁXIMO, Flávia; BAHIA, Alexandre (Orgs.). **Tendências do ensino jurídico**: confrontando as limitações de um saber-práxis no direito. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 36-59.

BOMFIM, Rainer. ROCHA, Marina Souza Lima. BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. Pesquisa-ação como metodologia e interseccionalidade(s) como método-práxis. In: BOMFIM, Rainer. MÁXIMO, Flávia. BAHIA, Alexandre (Orgs.). **Tendências do Ensino Jurídico**: Confrontando as limitações de um saber-práxis no direito. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 209-228.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**. p. 20-28, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BORGES, Maria de Lourdes. KANT, Derrida e a ideia de universidade. In: RAMPINELLI, Waldir José. ALVIM, Valdir. RODRIGUES, Gilmar (Orgs.). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 161-170.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Revista Novos Estudos Jurídicos**. V. 19 - n. 1, jan/abr. p. 201-230. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/5548>>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n.º 635, de 4 de outubro de 2018**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n.º 757, aprovado em 10 de dezembro de 2020**. Alteração do artigo 5º da Resolução CNE/CES n.º 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170191-pces757-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 07 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Portaria CNE/CES n.º 146, aprovada em 03 de abril de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências

Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 2002. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/14602DCEACTHSEMDTD.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n.º 2, de 19 de abril de 2021**. Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES n.º 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 2021. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n.º 3, de 14 de julho de 2017**. Altera o Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 2017. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68081-rces003-17-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n.º 5, de 18 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 2018a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CO n.º 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 2012a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CO n.º 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 2012b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 1996. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. Lei Maria da Penha. **Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 2006 Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8.906, de 4 de julho de 1994**. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Diário Oficial da União. Brasília/DF, 1994a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8906.htm>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. Ministério Da Educação (MEC). **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 1994b. Disponível em: <<https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRESSAN, Siomaraci Ferraz da Silva. CARON, Lurdes. **Políticas e práticas: avaliação de desempenho e por performance na educação**. Curitiba: Appris, 2018.

BRUNO, Ana. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Medi@ções**, v. 2, n. 2, p. 10-25, 2014. Disponível em: <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68/pdf_28>. Acesso em: 12 fev. 2024.

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.

CALDAS, Morgana Bada; VOLPATO, Gildo. A formação em direito e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais: os desafios na perspectiva bourdieusiana. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 9, p. 18879-18900, 2023a. Disponível em:

<<https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/2363/1584>>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CALDAS, Morgana Bada; VOLPATO, Gildo. A regulação educacional brasileira: Um mecanismo de dominação e de reprodução na formação dos bacharéis em Direito? **Cadernos de História da Educação**, v. 23, p. 1-21, 2024. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/72148/37747>>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CALDAS, Morgana Bada; VOLPATO, Gildo. O poder simbólico do positivismo no campo da formação jurídica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAFE)**, v. 18, e023152, p. 1-20, 2023b. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18590>>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CALLINICOS, Alex. Igualdade e capitalismo. In: BORON, Atilio A.. AMADEO, Javier. GONZÁLEZ, Sabriza (Orgs.). **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 279-297. Disponível em: <<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CAMPOS, Douglas Aparecido de. A avaliação da educação superior diante de uma colonialidade do saber e do poder: a participação política discente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 22, p. 179-199, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/tyQfr9bPvxpzr4hxHcnQqr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 out. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2013. p. 145-164.

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

CAPELLARI, Eduardo. Algumas considerações acerca da reforma dos cursos jurídicos no Brasil. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista, 2001. p. 17-30.

CARMO, Aline Cristina Oliveira do. Educação, descolonização e justiça: a educação para o diálogo intercultural como via decolonial para a realização da justiça. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. SANTOS, Luciano Costa (Orgs.). **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. V. 6. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 121-136. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-RI%20\(1\).pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-RI%20(1).pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2024.

CAROLA, Carlos Renato. MOREIRA, Janine. Referências Indígenas e Latino-americanas para uma Pedagogia Decolonial. In: PEREIRA, Antonio Serafim; REGO, Miguel Anxo Santos (Orgs.). **Educação**: partilhando e ampliando audiências, resistências e repertórios. Criciúma: UNESC, 2019. p. 13-42.

CARVALHO, Leonardo Arquimimo de. O discurso docente n contexto simbólico da linguagem jurídica: opressão e falsa consciência esclarecida. In: CAPELLARI, Eduardo. PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. **Ensino Jurídico**: leituras interdisciplinares (Orgs.). São Paulo: Cultural Paulista, 2001. p. 161-176.

CARVALHO, Luiz Ramom Teixeira. PRACIANO, Marwil Gomes. A voz das minorias: democracia participativa no novo constitucionalismo latino-americano. In: SILVEIRA, Brunna Grasiella Matias. ARAÚJO, Luana Adriano. ANDRADE, Paloma Costa (Orgs.). FREITAS, Raquel Coelho de. MORAES, Germana de Oliveira (Coords.). **Direitos das minorias no novo ciclo de resistências na América Latina**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 73-86.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo interno (uma redefinição). In: BORON, Atilio A.. AMADEO, Javier. GONZÁLEZ, Sabriza (Orgs.). A teoria marxista hoje. **Problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 431-458. Disponível em: <<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CASTRO, Thiago Henrique Lopes de. Para além do universalismo científico na universidade neoliberal. In: BOMFIM, Rainer; MÁXIMO, Flávia; BAHIA, Alexandre (Orgs.). **Tendências do ensino jurídico**: confrontando as limitações de um saber-práxis no direito. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 23-35.

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 Coleciona. CLACSO: Buenos Aires, 2005. p. 80-87. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir; TEDESCO, Anderson Luiz. Formação docente intercultural e colonialidade do saber. **Revista del CISEN Tramas/Maepova**, v. 8, n. 1, p. 187-200, 2020.

CERESER, Lucas Ferreira. A globalização e a manutenção do subdesenvolvimento no Brasil: uma perspectiva à luz de Celso Furtado. In: SANTOS, Reinaldo Silva Pimentel. SILVA, Naiara de Moraes e; FERREIRA, Rafael Alem Mello. **Humanidade e pensamento crítico**: processos políticos, econômicos, sociais e culturais. V. 5. São Paulo: Editora Dialética, 2022. p. 105-130.

CERQUEIRA, Daniel Torres de. As novas diretrizes curriculares dos cursos de direito: uma nova oportunidade perdida? In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades Florianópolis: Habitus, 2019. p. 163-212.

CERQUEIRA, Daniel Torres de. História e Direito: Dois parceiros de uma longa jornada. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; FRAGALE FILHO, Roberto (Orgs.). **O ensino jurídico em debate**: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. Campinas: Millennium Editora, 2007. p. 59-88.

COLAÇO, Thais Luzia. DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Antropologia Jurídica**: uma perspectiva decolonial para a América Latina. 2 ed. Curitiba: Juruá, 2018.

COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, Estado e Poder**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

D'SOUZA, Radha. As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da “globalização”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 145-174.

DALLA-ROSA, Luiz Vergílio. Ensino jurídico e os “novos bárbaros”. In: CAPELLARI, Eduardo. PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino Jurídico**: leituras interdisciplinares. São Paulo: Cultural Paulista, 2001. p. 231-246.

DIAS, Caio Gracco Pinheiro. MAITO, Deíse Camargo. LEMES, Maurício Buosi. O planejamento do ensino do Direito no quadro das DCNS de 2018. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades Florianópolis: Habitus, 2019. p. 105-118.

DIAS, Leandro de Bona. CABRAL, Gladir da Silva. Currículo e construção da identidade docente: um olhar a partir das obras de Ziraldo e Fanny Abramovich. In: BACK, Angela Cristina Di Palma. CECHINEL, André. JESUS, Talita Duarte de (Orgs.). **Educação, Linguagem e Memória**: outras histórias. Criciúma: UNESC, 2021. p. 43-70.

DIAS, Renato Duro. Curricularização da extensão nos cursos de graduação em Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades Florianópolis: Habitus, 2019. p. 367-384.

DORRONSORO, Begoña. Existindo, resistindo e reexistindo: mulheres indígenas perante os seus direitos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MARTINS, Bruno Sena (Orgs.). **O pluriverso dos Direitos Humanos**: a diversidade das lutas pela dignidade. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 373-396.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**: Por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DUCASSE, Fabian Cabaluz. **Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas**. Notas teóricas para potenciar el Trabajo político-pedagógico comunitário. Santiago de Chile: Quimantú, 2015.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur latino-americanas. Colección. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p. 24-32. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. Meditações Anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 341-395.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Lafonte, 2017.

ESPÍNDOLA, Célio. Rumos da educação universitária – A reforma no contexto do domínio do capital financeiro e do conservadorismo. In: RAMPINELLI, Waldir José. ALVIM, Valdir. RODRIGUES, Gilmar (Orgs.). **Universidade**: a democracia ameaçada. São Paulo: Xamã, 2005. p. 193-232.

ESPINOSA, Yuderkys. GÓMEZ, Diana. LUGONES, María. OCHOA, Karina. Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial - una conversa en cuatro voces. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2013. p. 403-442.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. **O novo (em) Direito**. Florianópolis: OAB Editora, 2006.

FAORO, Raymundo. **A República inacabada**. São Paulo: Globo, 2007.

FARIA, Adriana Ancona de. LIMA, Stephane Hilda Barbosa. As novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito: processo de construção e inovações. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades Florianópolis: Habitus, 2019. p. 11-24.

FARIA, José Eduardo. Ensino Jurídico: Mudar Cenários e Substituir Paradigmas Teóricos. **Revista OAB - Ensino Jurídico**. Parâmetros para elevação de Qualidade e Avaliação. 2 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 47-54.

FELIX, Loussia P. Musse. Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos jurídicos. **Revista OAB - Ensino Jurídico**. Parâmetros para elevação de Qualidade e Avaliação. 2 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 67-74.

FELIX, Loussia P. Musse. Da reinvenção do ensino jurídico: considerações sobre a primeira década. **OAB Recomenda – Um retrato dos cursos jurídicos**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2001. p. 23-60.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FERREIRA, Pedro Pompeo Pistelli. Do Direito que se ensina errado à Assessoria Jurídica Popular: notas para repensar o ensino jurídico com Freire e Lyra Filho. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**. V. 2, n. 1, p. 13–29, 2019. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/SCIASDireitosHumanosEducacao/article/view/3598>>. Acesso em: 02 fev. 2024.

FIGUEIREDO, Ângela. Descolonização do Conhecimento no Século XXI. In: SANTIAGO, Ana Rita. CARVALHO, Juvenal Conceição de. BARROS, Ronaldo Crispim Sena. SILVA, Rosangela Souza da (Orgs.). **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. 2 ed. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2019. p. 75-102. Disponível em: <<https://www1.ufrb.edu.br/editora/component/phocadownload/category/2-e-books?download=140:descolonizacao-do-conhecimento-no-contexto-afro>>. Acesso em: 27 jan. 2024.

FINELLI, Lília Carvalho. Janjão e o medalhão: retrato do uso da sala de aula invertida no ensino jurídico brasileiro. In: BOMFIM, Rainer. MÁXIMO, Flávia. BAHIA, Alexandre (Orgs.). **Tendências do Ensino Jurídico**: Confrontando as limitações de um saber-práxis no direito. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 268-276.

FISCHER, Nilton Bueno. Movimentos sociais e educação: uma reflexividade instituinte. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira. GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 163-186.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos Direitos Humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FORTES, Vinícius Borges. CELLA, José Renato Gaziero. Há espaço no Direito para um ‘ciberdireito’? Uma proposta a partir das novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito no Brasil. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.).

Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades Florianópolis: Habitus, 2019. p. 419-433.

FRAGALE FILHO, Roberto da Silva. As diretrizes curriculares: estudo e diagnóstico do ensino jurídico. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **História do Direito brasileiro**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 447-487.

FRAGALE FILHO, Roberto. (Novas) diretrizes curriculares e pesquisa em Direito: desafios Humboldtianos. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI:** novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades Florianópolis: Habitus, 2019. p. 385-398.

FRAGALE FILHO, Roberto. Ensinar sociologia jurídica nas faculdades de Direito: possibilidades e significados. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; FRAGALE FILHO, Roberto (Org.). **O ensino jurídico em debate:** o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. Campinas: Millennium Editora, 2007. p. 45-58.

FRANÇA, Noemi Lemos. A filosofia do Direito e a metodologia ativa no ensino jurídico: relações teóricas como subsídio para um projeto pedagógico do século XXI. **Ensaios Pedagógicos**. v. 7, n. 2, p. p. 20–29, 2023. Disponível em: <<https://www.ensaio pedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/304>>. Acesso em: 30 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. In: MACEDO, D. **A democracia imposta:** diálogos com Noam Chomsky e Paulo Freire. Portugal: EdiçõesPedago, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano:** Diálogos sobre Diálogos. Anais... Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008. p. 1-16. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEuOutroOutros.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2024.

GARAVITO, César Rodríguez. DÍAZ, Carlos Andrés Baquero. Direitos Humanos e justiça étnico-racial na América Latina. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MARTINS, Bruno Sena (Orgs.). **O pluriverso dos Direitos Humanos:** a diversidade das lutas pela dignidade. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 345-372.

GARCÍA, Carmen. La Descolonización en la Construcción de la Política Educativa. In: NAVARRO, Mónica (Ed.). **Una educación superior**

descolonizadora intra e intercultural (Seminário – Taller). Bolívia: FUNPROEIB Andes, 2010. p. 79-96. Disponível em: <https://www.academia.edu/9886071/Estrategias_para_uma_educaci%C3%B3n_superior_descolonizadora_intra_e_intercultural>. Acesso em: 01 fev. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

GENRO, Tarso. **Introdução crítica ao direito**. Porto Alegre: Fabris, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDSCHMIDT, Rodrigo. **O princípio da proporcionalidade no direito educacional**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GRAIZER, Oscar L.. Estudios del discurso pedagógico y las recontextualizaciones: la perspectiva bernsteiniana para la investigación sobre políticas educativas. In: TELLO, César (Coord.). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 191-218.

GRANDI, Caroline Almeida Silva. CECHINEL, André. Relações entre a era pós-método no ensino da língua estrangeira, a educação libertadora de Paulo Freire e a pedagogia crítica. In: BACK, Angela Cristina Di Palma. CECHINEL, André. JESUS, Talita Duarte de. (Orgs.). **Educação, linguagem e memória**: outras histórias. Criciúma: UNESC, 2021. p. 135-158.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

GRUBBA, Leilane Serratine. As novas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Direito e as atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras: o cinelaw como estudo de caso. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades Florianópolis: Habitus, 2019. p. 339-366.

GRÜNER, Eduardo. Leituras culpadas. Marx(ismos) e a práxis do conhecimento. In: BORON, Atilio A.. AMADEO, Javier. GONZÁLEZ, Sabriza (Orgs.). **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 103-151. Disponível em:

<<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GUIMARÃES, Isaac Sabbá. **Metodologia do ensino jurídico**. 1 ed. Curitiba: Juruá, 2006.

HAYMES, Stephen Nathan. Pedagogía y Antropología filosófica del esclavo afroamericano. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Ecuador: Abya Yala, 2013. p. 189-226.

HEIDERSCHEIDT, Iôni. Educação jurídica para a cultura de paz e as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito no Brasil. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades** Florianópolis: Habitus, 2019. p. 307-322.

HEREDIA, Nadia. La pedagógica de la Liberación de Enrique Dussel: la historia de Inakayal y lo que la pedagogia nos negó. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. SANTOS, Luciano Costa (Orgs.). **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. V. 6. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 57-72. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-RI%20\(1\).pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-RI%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUANCA, Ramiro. Diálogo interepistémico em la educación superior descolonizadora. In: NAVARRO, Mónica (Ed.). **Una educación superior descolonizadora intra e intercultural** (Seminario – Taller). Bolivia: FUNPROEIB Andes, 2010. p. 11-32. Disponível em: <https://www.academia.edu/9886071/Estrategias_para_una_educaci%C3%B3n_superior_descolonizadora_intra_e_intercultural>. Acesso em: 27 jan. 2024.

JUCÁ, Roberta Laena Costa. BERNER, Vanessa Oliveira Batista. Descolonizar a Universidade: por metodologias descoloniais e feministas no ensino jurídico superior. In: SMANIOTTO, Melissa Andréa (Org.). **Direitos Humanos e diversidade**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 237-257. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/direitos-humanos-e-diversidade>>. Acesso em: 01 fev. 2024.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?** Rio de Janeiro: Letra Capital/IDES, 1999.

KAPLAN, Carina V.. NAPOLI, Pablo di. La categoría de capital cultural em Pierre Bourdieu para el análisis de políticas y las prácticas educativas. In: TELLO, César (Coord.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 383-420.

KIPPER, Aline. O discurso jurídico na sala de aula: convencimento de um único paradigma. In: CAPELLARI, Eduardo. PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino Jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista, 2001. p. 145-160.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

LAPA, Fernanda Brandão. Novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito: a inclusão das clínicas na educação jurídica brasileira. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades** Florianópolis: Habitus, 2019. p. 213-234.

LEMOS, Eliana de Jesus de Souza. Colonialidade, Modernidade e Educação: desconstruções necessárias para uma educação decolonial possível. In: RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. PINHEIRO, Marinaldo Pantoja. SILVA, Márcio José. SÁ, Talita Rodrigues de (Orgs.). **Decolonialidade e Educação: reflexões epistemológicas e saberes em diálogo na Amazônia**. Belém: PPGED/UEPA, 2022. p. 108-122. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2022/12/Boneca_ebook-Versao-atualizada-7.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **O que fazer?: questões candentes de nosso movimento**. Boitempo Editorial, 2020. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=WpbcDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=que+fazer+lenin&ots=4mK_O6io1a&sig=Ob7LMXlwhDU8EJmMV45Hllh6EcA#v=onepage&q=que%20fazer%20lenin&f=false>. Acesso em: 10 fev. 2024.

LENTE. In: GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. p. 849.

LENTE. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1168.

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.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. AGUIAR, Roberto A. R. de. AZEVEDO, Álvaro Villaça. ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. FERRAZ, Sérgio. Comissão de Ciência e Ensino Jurídico. Uma Cartografia dos

Problemas. **Revista OAB - Ensino Jurídico**. Diagnóstico, Perspectivas e Propostas. 2 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 11-40.

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.

LUKE, Allan. Análise do Discurso numa perspectiva crítica. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira. GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 93-110.

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

MACHACA, Guido. MOREIRA, Gustavo. Antecedentes y Marco Legal para la descolonización de la Educación Superior em Bolivia. In: NAVARRO, Mónica (Ed.). **Una educación superior descolonizadora intra e intercultural** (Seminario – Taller). Bolivia: FUNPROEIB Andes, 2010. p. 63-78. Disponível em:
<https://www.academia.edu/9886071/Estrategias_para_una_educaci%C3%B3n_superior_descolonizadora_intra_e_intercultural>. Acesso em: 01 fev. 2024.

MAGALHÃES, Maria Luisa Costa. PENA, Luciana Calado. Experiência de formação diferenciada: a contribuição das oficinas jurídicas e das atividades integradas na formação do estudante de direito do Centro Universitário Izabela Hendrix. In: BOMFIM, Rainer. MÁXIMO, Flávia. BAHIA, Alexandre (Orgs.). **Tendências do Ensino Jurídico**: Confrontando as limitações de um saber-práxis no direito. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 104-116.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, Império e Colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **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 (Orgs.). **O pluriverso dos Direitos Humanos**: a diversidade das lutas pela dignidade. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 87-110.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-169. Disponível em:
<<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23,

p. 811-816, 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cmjvH7v4mFZMsdjV5bWLJfM/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MARÇAL, José Antônio. LIMA, Silvia Maria Amorim. **Educação escolar das relações étnico-raciais**: história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2015.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 14-29.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MARÍN, Pilar Cuevas. Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 69-104.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. As metodologias ativas e as novas diretrizes curriculares dos cursos de Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019. p. 75-104.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. Reflexões sobre o ensino do Direito. In: CAPELLARI, Eduardo. PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino Jurídico**: leituras interdisciplinares. São Paulo: Cultural Paulista, 2001. p. 43-62.

MARTÍNEZ, Alejandro Rosillo; FAGUNDES, Lucas Machado. **Introdução ao pensamento jurídico crítico desde a filosofia da libertação**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2018.

MARTÍNEZ, Sergio Rodrigo. **Pedagogia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2002.

MARTINS, Paulo Henrique. **Teoria crítica da colonialidade**. Rio de Janeiro: Ateliê de Humanidades, 2019.

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

MASCARO, Alysson Leandro. Sobre a Educação Jurídica. In: TAGLIAVINI, João Virgílio; SANTOS, João Luiz Ribeiro dos (Coord.). **Educação jurídica em questão**: desafios e perspectivas a partir das avaliações. São Paulo: OAB; Ed. Autor, 2013. p. 31-60.

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

MASSON, Gisele. MAINARDES, Jefferson. Las contribuciones de la perspectiva marxista para la investigación sobre políticas educativas. In: TELLO, César (Coord.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 319-348.

MCLAREN, Peter. GIROUX, Henry. Escrevendo das Margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder. In: MCLAREN, Peter (Org.). **Multiculturalismo revolucionários: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 25-50.

MCLAREN, Peter. Política Libertadora e Educação Superior: Uma perspectiva Freireana. In: MCLAREN, Peter (Org.). **Multiculturalismo revolucionários: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 51-82.

MENEZES, Matheus Bicca. Direito humano à educação: descolonização do ensino jurídico como alternativa emancipatória, a partir da abordagem de teorias críticas voltadas ao sul global. 2021 (**Trabalho de Conclusão de Curso**) – Curso de Direito, Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, 2021. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/10163>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MENEZES, Matheus Bicca; SALEH, Sheila Martignago; CARDOSO, Michele Gonçalves. Educação enquanto instrumento de Liberdade Substancial: uma análise social do Ensino Superior em Santa Catarina. **Direito, Processo e Cidadania**. v. 2, n. 3, p. 41–61, 2023. Disponível em: <<https://www1.unicap.br/ojs/index.php/dpc/article/view/2461>>. Acesso em: 26 dez. 2023.

MENEZES, Matheus Bicca; WOLKMER, Antonio Carlos. A problemática do Direito brasileiro repercutida pelo ensino jurídico: Por uma ótica plural e crítica. In: WOLKMER, Antonio Carlos. VIEIRA, Reginaldo de Souza. **Direitos humanos e sociedade**. V. 3. Curitiba: Íthala, 2023. p. 117-131. Disponível em: <<https://www.ithala.com.br/produto/e-book-direitos-humanos-e-sociedade-volume-iii/>>. Acesso em: 30 dez. 2023.

MENEZES, Matheus Bicca; WOLKMER, Antonio Carlos. Crítica à concepção hegemônica de Direitos Humanos: Proposta para uma construção descolonial... In: **Anais do XI Congresso Internacional da ABraSD: trabalhos completos**. Sociologia Jurídica Hoje: cidades inteligentes, crise sanitária e desigualdade social. Anais... Porto Alegre (RS), 2020. p. 752-761. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1GN-Crd5DYRh8dS3PomA40W9Cwli8bNjO/view?usp=sharing>>. Acesso em: 30 dez. 2023.

MENEZES, Matheus Bicca; WOLKMER, Antonio Carlos. Sobre o Constitucionalismo Brasileiro: Práticas descoloniais para a necessária reformulação jurídica... In: **Anais da Semana de Ciência e Tecnologia da**

Unesc. Anais... Criciúma (SC) UNESCO, 2020. p. 1-14. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/sct2020/279181-sobre-o-constitucionalismo-brasileiro--praticas-descoloniais-para-a-necessaria-reformulacao-juridica/>>. Acesso em: 30 dez. 2023.

MERALI, Arzu. Viver como um Ser social – A interligação do Ser. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MARTINS, Bruno Sena (Orgs.). **O pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 133-146.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEZZAROBBA, Orides. MONTEIRO, Cláudia Sevilha. **Manual de metodologia da pesquisa no Direito**. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR. V. 1, n. 1. p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: LINERA, Alvaro Garcia. MIGNOLO, Walter D. WALSH, Catherine (Orgs.). **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. 1 ed. Buenos Aires: Del Signo, 2006a. p. 9-20.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. In: LINERA, Alvaro Garcia. MIGNOLO, Walter D.. WALSH, Catherine (Orgs.). **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. 1 ed. Buenos Aires: Del Signo, 2006b. p. 83-123.

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

MORAIS, José Luis Bolzan de. COPETTI, André. Ensino jurídico, transdisciplinariedade e Estado Democrático de Direito: possibilidades e perspectivas para o estabelecimento de um novo paradigma. **Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica (RIHJ)**. V. 1, n. 3. Porto Alegre: Instituto de Hermenêutica Jurídica, 2005. p. 45-82

MOREIRA, Janine. **“Aqui nessa tribo ninguém quer a sua catequização”**: pedagogia social, educação popular em saúde e perspectiva decolonial. São Carlos: EdUFSCar, 2020.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Berrrarí Brasil, 2013.

MOTA NETO, João Colares da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. V. 26, n. 84. jul. 2018. p. 1-21. Disponível em:

<<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3424>>. Acesso em: 08 dez. 2023.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e educação no século XXI**: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997.

MOURA, Márcia Abrahão. NOGUEIRA, Mônica. As universidades e seu papel para a promoção da cidadania e a defesa dos direitos fundamentais. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. COSTA, Alexandre Bernardino. SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. ESCRIVÃO FILHO, Antonio Sergio. MIRANDA, Adriana Andrade. LIMA, Adriana Nogueira Vieira. VAZ, Clarissa Machado de Azevedo. LEMOS, Eduardo Xavier. TÁBOAS, Ísis Dantas Menezes Zornoff. VIEIRA, Renata Carolina Corrêa. NEGRINI, Vanessa (Orgs.). **O direito Achado na Rua**: Introdução crítica ao direito como liberdade. Brasília: Editora Unb/OAB, 2021. p. 26-31.

MUNDUKURU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global, 2013. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/nne8se8x>>. Acesso em: 21 jan. 2024.

NALESSO, Thiago Fernando Cardoso. As novas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Direito e as práticas jurídicas. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019. p. 399-418.

NEVES, Marcus Vinícius Duque. O Brasil independente no embate entre as ideologias liberais e a realidade escravista e subalterna. In: SANTOS, Reinaldo Silva Pimentel. SILVA, Naiara de Moraes e. FERREIRA, Rafael Alem Mello (Orgs.). **Humanidades e Pensamento Crítico**: processos políticos, econômicos, sociais e culturais. São Paulo: Editora Dialética, 2022. p. 131-148.

NUNES, João Arriscado. “Um ser que não foi feito para sofrer”: da diferença do humano e das diferenças dos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MARTINS, Bruno Sena (Orgs.). **O pluriverso dos Direitos Humanos**: a diversidade das lutas pela dignidade. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 63-86.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290.

NUNES, Luiz Antonio Rizzatto. Apontamentos para uma crítica à pedagogia no curso de Direito. **Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica (RIHJ)**. V. 1, n. 3. Porto Alegre: Instituto de Hermenêutica Jurídica, 2005. p. 175-194.

OLIVEIRA, Amanda Muniz. Direito e literatura: possibilidades de se articular atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão a partir do movimento estadunidense. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.).

Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades Florianópolis: Habitus, 2019. p. 59-74.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza. LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**. v. 8, n. 01, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. SOUZA, Sullivan Ferreira de. Colonialidade pedagógica: outras epistemologias e insurgências pedagógicas. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. SOUZA, Sullivan Ferreira de. (Orgs.). **Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação**. Belém: CCSE-UEPA, 2017. p. 83-99.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Abya Yala: Equador, 2013. p. 275-304.

OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues de. Sexismo, misoginia, machismo, homofobia: reflexões sobre o androcentrismo no ensino jurídico. In: CAPELLARI, Eduardo. PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino Jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista, 2001. p. 195-210.

OURIQUES, Nildo. Entre Córdoba e Washington: a disputa pela reforma universitária na América Latina. In: RAMPINELLI, Waldir José. ALVIM, Valdir. RODRIGUES, Gilmar (Orgs.). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 171-184.

PALAZZI, Patrícia Aparecida Rodrigues. LISBÔA, Natália de Souza. Os desafios para a construção de uma educação emancipatória nos cursos de direito e os estudos de gênero. In: BOMFIM, Rainer. MÁXIMO, Flávia. BAHIA, Alexandre (Orgs.). **Tendências do Ensino Jurídico: Confrontando as limitações de um saber-práxis no direito**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 277-297.

PALERMO, Zulma. **Para una Pedagogia Decolonial**. 1 ed. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PALMA, Eric Eduardo. ELGUETA, María Francisca. Educación jurídica: consolidación de um campo y antecedentes. In: GARCÍA, Germán Silva (Org.). **Tratado Latinoamericano de sociología jurídica**. Colombia: Editorial Milla/ Instituto Latinoamericano de Altos Estudios (ILAE), 2023. p. 191-240. Disponível em: <<https://libroselectronicos.ilae.edu.co/index.php/ilae/catalog/view/392/878/1817>>. Acesso em: 02 dez. 2023.

PEREIRA, Antonio Serafim. Currículo e identidades culturais: patologização e emancipação. In: PEREIRA, Antonio Serafim (Org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 127-148.

PEREIRA, Flávia Souza Máximo; SILVA, Flávia Coelho Augusto. Teoria e prática no ensino jurídico: diálogo entre decolonidade do saber e pedagogia da libertação de Paulo Freire e Bell Hooks. **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**, v. 6, n. 1, jan./jun. 2019. p. 1-20. Disponível em: <
<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/RDFG/article/view/13920>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PEREIRA, Marco Antônio Maciel. MACIEL, Richard Crisostomo Borges. MARQUES, Stenio Souza. Ensaio sobre a ampliação do ensino superior no Brasil: considerações sobre a reforma universitária de 1968 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: MARQUES, Stenio Souza (Org.). **Reconstruindo os caminhos da Educação**: desafios contemporâneos. V. 5. São Paulo: Editora Dialética, 2022. p. 95-112.

PERRY, Keisha-Khan Y. Hacia una pedagogía feminista negra en Brasil: Conocimientos de las mujeres negras en los movimientos comunitarios. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2013. p. 255-274.

PETRY, Alexandre Torres. A diversidade, o pluralismo cultural e os direitos humanos nos cursos de Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades Florianópolis: Habitus, 2019. p. 25-42.

PINI, Mónica Eva. El análisis crítico del discurso (ACD). Aspectos teóricos y metodológicos em la investigación de políticas educativas. In: TELLO, César (Coord.). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 69-90.

PINTO, Júlio Roberto de Souza. MIGNOLO, Walter D.. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, jul.-set. 2016. Disponível em: <
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/20580>>. Acesso em: 16 jan.2024.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**. V. 2, p. 173-182, 1998. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/icse/a/DC3DXHvJpTYfKzNdrRgX9Nj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 mai. 2024.

PLAZA, Pedro. El Potencial Descolonizador del uso de Lenguas Indígenas en la Educación. In: NAVARRO, Mónica (Ed.). **Una educación superior descolonizadora intra e intercultural** (Seminario – Taller). Bolivia: FUNPROEIB Andes, 2010. p. 43-62. Disponível em: <https://www.academia.edu/9886071/Estrategias_para_una_educaci%C3%B3n_superior_descolonizadora_intra_e_intercultural>. Acesso em: 01 fev. 2024.

PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. Educação jurídica: uma busca por novos direitos. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista, 2001. p. 31-42.

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.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/133Referênciasmod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

QUIÑONEZ, Santiago Arboleda. LA ETNOEDUCACION AFROCOLOMBIANA: APUNTES A LA COMPRENSIÓN DE UN CAMPO EN DEBATE. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. SANTOS, Luciano Costa (Orgs.). **Entre-linhas: Educação, fenomenologia e insurgência popular**. V. 6. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 137-162. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-RI%20\(1\).pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-RI%20(1).pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2024.

RAMOS, Eduardo. RIBAS, Raul. SOUZA, Stefany Adriana de. A expansão dos cursos de Direito no Brasil a partir da análise dos dados produzidos no censo da educação superior para o período de 2009 a 2019. In: CORRÊA, Caetano Dias (Org.). **Percepções sobre o Ensino do Direito: Perspectivas históricas, conceituais e metodológicas**. Londrina: Thoth, 2022. p. 117-132.

RIO, Josué Justino do; SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. **O ensino jurídico e a efetivação do projeto pedagógico do curso de direito: para uma formação crítica e humanística**. São Paulo: Editora Max Limonad, 2016.

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

ROCHA, Leonel Severo. A racionalidade jurídica e o ensino do Direito. Revista **OAB – Ensino Jurídico**. Diagnóstico, Perspectivas e Propostas. 2 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 193-202.

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

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito: resolução CNE/CES n.º 5/2018 comentada. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019. p. 235-306.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico**: Saber e Poder. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988. Disponível em: <https://www.academia.edu/35081133/Ensino_Jur%C3%ADico_saber_e_poder>. Acesso em: 22 dez. 2023.

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 Zandoná (Orgs.). **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>. Acesso em: 08 set. 2022.

rodrigues, kássya christinna oliveira. “Epistemologia e Educação II”: O pensamento decolonial e reflexões sobre a formação docente para a liberdade. In: RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. PINHEIRO, Marinaldo Pantoja. SILVA, Márcio José. SÁ, Talita Rodrigues de. (Orgs.). **Decolonialidade e Educação**: reflexões epistemológicas e saberes em diálogo na Amazônia. Belém: PPGED/UEPA, 2022. p. 10-22. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2022/12/Boneca_ebook-Versao-atualizada-7.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do Direito no Século XXI**. Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. La epistemología del oprimido y las políticas educativas. In: TELLO, César (Coord.). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 503-507

ROSA, Francis Mary S. C. da. SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. Pressupostos para um ensino de filosofia intercultural a partir de Raúl F. Betancourt. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. SANTOS, Luciano Costa (Orgs.). **Entre-linhas**: educação, fenomenologia e insurgência popular. V. 6. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 17-30. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-R1%20\(1\).pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-R1%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2024.

RUIZ, Guillermo. El enfoque jurídico normativo de la política educacional. In: TELLO, César (Coord.). **Epistemologías de la política educativa**:

posicionamentos, perspectivas y enfoques. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 109-162.

SÁ, Talita Rodrigues de. PEDAGOGIA DECOLONIAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. In: RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. PINHEIRO, Marinaldo Pantoja. SILVA, Márcio José. SÁ, Talita Rodrigues de (Orgs.). **Decolonialidade e Educação**: reflexões epistemológicas e saberes em diálogo na Amazônia. Belém: PPGED/UEPA, 2022. p. 145-156. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2022/12/Boneca_ebook-Versao-atualizada-7.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

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

SAAVEDRA, José Luis. Descolonización y Decolonialidad de la Universidad. In: NAVARRO, Mónica (Ed.). **Una educación superior descolonizadora intra e intercultural** (Seminario – Taller). Bolivia: FUNPROEIB Andes, 2010. p. 129-150. Disponível em: <https://www.academia.edu/9886071/Estrategias_para_una_educaci%C3%B3n_superior_descolonizadora_intra_e_intercultural>. Acesso em: 01 fev. 2024.

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

SANTIAGO, Flávio. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2015. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Vozes: Petrópolis, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MARTINS, Bruno Sena. Introdução: o pluriverso dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MARTINS, Bruno Sena (Orgs.). **O pluriverso dos Direitos Humanos**: a diversidade das lutas pela dignidade. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 13-38.

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

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 (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. NUNES, João Arriscado. AÑÓN, Carlos Lema. BONET, Antoni Aguiló. GOMES, Nilma Lino (Coords). Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial. Volume I: **Para um pensamento alternativo de alternativas**. V. 1. 1 ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 31-70. Disponível em: <https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT1.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2023.

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

SANTOS, Cecília MacDowell. Direitos humanos das mulheres: mobilizações do direito e epistemologias do Sul. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MARTINS, Bruno Sena (Orgs.). **O pluriverso dos Direitos Humanos**: a diversidade das lutas pela dignidade. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019c. p. 323-344

SANTOS, Luciano Costa. Filosofia da libertação como libertação da filosofia: alteridade e insurgência popular em Enrique Dussel. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. SANTOS, Luciano Costa (Orgs.). **Entre-linhas**: educação, fenomenologia e insurgência popular. V. 6. Salvador: EDUFBA, 2019b. p. 31-56. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-R1%20\(1\).pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-R1%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SANTOS, Luiz Guilherme Vieira dos. CORRÊA, Caetano Dias. O bacharel em Direito é Doutor? Uma abordagem histórica do contexto legislativo do Brasil da Proclamação da Independência até a criação dos cursos jurídicos pela Lei de 11 de agosto de 1827. In: CORRÊA, Caetano Dias (Org.). **Percepções sobre o Ensino do Direito**: Perspectivas históricas, conceituais e metodológicas. Londrina: Thoth, 2022. p. 175-196.

SANTOS, Maria Sirley dos. **Pedagogia da diversidade**. São Paulo: Memnon, 2005.

SCATOLIN, Carolina Lanzini. BARBOSA, Gabriela Jacinto. DILLENBURG, Helena Sanseverino. Métodos tradicionais de didática: aulas expositivas e seminários. In: CORRÊA, Caetano Dias. **Percepções sobre o ensino do Direito**: perspectivas históricas, conceituais e metodológicas. Londrina: Thoth, 2022. p. 61-76.

SCHWARCZ, Lília 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, Alex Sander da. ROSA, Gisele da Silva Rezende da. Educação, formação cultural e sociedade em tempos de obscuridade: considerações do pensamento em constelação de Adorno. In: PEREIRA, Antonio Serafim (Org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 19-36.

SILVA, Antonio Ozaí da. A corrida pelo Lattes. In: RAMPINELLI, Waldir José. ALVIM, Valdir. RODRIGUES, Gilmar. **Universidade**: a democracia ameaçada. São Paulo: Xamã, 2005. p. 87-96.

SILVA, Flávia Coelho Augusto. PEREIRA, Flávia Souza Máximo. Teoria e prática no ensino jurídico: diálogo entre decolonialidade do saber e pedagogia da libertação de Paulo Freire e Bell Hooks. In: BOMFIM, Rainer. MÁXIMO, Flávia. BAHIA, Alexandre (Orgs.). **Tendências do Ensino Jurídico**: Confrontando as limitações de um saber-práxis no direito. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 188-208.

SILVA, Ivandilson Miranda. SANTOS, Luciano Costa. Educação Popular e o contexto Latino-Americano: A Universidade e a contribuição das Madres de Plaza de Mayo. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. SANTOS, Luciano Costa (Orgs.). **Entre-linhas**: Educação, fenomenologia e insurgência popular. V. 6. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 211-226. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-RI%20\(1\).pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-RI%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SILVA, José de Souza. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: El paradigma del “buen vivir”/“vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2013b. p. 469-508.

SILVA, Jozimeire Angélica Vieira da. Avaliação da aprendizagem nos cursos de Direito – Perspectivas e desafios. In: TAGLIAVINI, João Virgílio; SANTOS, João Luiz Ribeiro dos (Coords.). **Educação jurídica em questão**: desafios e perspectivas a partir das avaliações. São Paulo: OAB; Ed. Autor, 2013a. p. 87-104.

SILVA, Márcio José. O ensino de probabilidade numa perspectiva decolonial. In: RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. PINHEIRO, Marinaldo Pantoja. SILVA, Márcio José. SÁ, Talita Rodrigues de. (Orgs.). **Decolonialidade e Educação**: reflexões epistemológicas e saberes em diálogo na Amazônia. Belém: PPGED/UEPA, 2022. p. 172-187. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2022/12/Boneca_ebook-Versao-atualizada-7.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SILVA, Mozart Linhares da. **O império dos bacharéis**: o pensamento jurídico e a organização do Estado-nação no Brasil. Curitiba: Juruá, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katálisis**. V. 12, n. 1, p. 41-49, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/cBXgDXkt7dJsx4Chbd6SpTD>>. Acesso em: 03 fev. 2024.

SOARES, Esther Bueno. Programa de avaliação institucional e comissão própria de avaliação: o PAI e a CPA. SILVA. In: TAGLIAVINI, João Virgílio; SANTOS, João Luiz Ribeiro dos (Coords.). **Educação jurídica em questão**: desafios e perspectivas a partir das avaliações. São Paulo: OAB; Ed. Autor, 2013. p. 119-134.

SOLANO-ALPÍZAR, José. Descolonizar la educación o el desafío de recorrer um caminho diferente. **Revista Electrónica Educare** (Educare Electronic Journal). v. 19, n. 1. p. 117-129. 2015.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. O Direito Achado na Rua? Questões de teoria e prática. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. COSTA, Alexandre Bernardino. SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. ESCRIVÃO FILHO, Antonio Sergio. MIRANDA, Adriana Andrade. LIMA, Adriana Nogueira Vieira. VAZ, Clarissa Machado de Azevedo. LEMOS, Eduardo Xavier. TÁBOAS, Ísis Dantas Menezes Zornoff. VIEIRA, Renata Carolina Corrêa. NEGRINI, Vanessa (Orgs.). **O Direito Achado na Rua**: Introdução Crítica ao Direito como Liberdade. V. 10. Brasília: Editora Unb/OAB, 2021. p. 71-102.

SOUZA, Sullivan Ferreira de. Colonialidade do saber no ensino de Filosofia: um estudo em duas Universidades Públicas de Belém. **Dissertação de mestrado** ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. 2017. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/sullivan_ferreira_de_souza.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

STRECK, Danilo R. MORETTI, Cheron Zanini. **Colonialidade e insurgência**: contribuições para uma pedagogia latino-americana. Revista Lusófona de Educação. v. 24. p. 33-48. 2013.

SUBIRATS, Marina. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI**: Os desafios do futuro imediato. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 195-205.

TAGLIAVINI, João Virgílio. TAGLIAVINI, Maria Cristina Braga. A transversalidade na educação jurídica: dos fragmentos à totalidade. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades Florianópolis: Habitus, 2019. p. 323-338.

TELLO, César. Las epistemologías de la política educativa: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. In: TELLO, César (Coord.). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 23-68.

TEODORO, António. Políticas educativas o la transdisciplinariedad de un campo de estudio. In: TELLO, César (Coord.). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 485-494.

TORRES, Carlos Alberto. Epistemologías de la investigación y la docência: un acercamiento desde Freire y la teoría crítica. In: TELLO, César (Coord.). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 533-562.

VAHL, Teodoro Rogério. **A privatização do ensino superior no Brasil**: causas e consequências. Florianópolis: UFSC/Lunardelli, 1980.

VECCHI, Benedetto. Introdução da obra. In: BAUMAN, Zygmunt (Ed.). **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 7-14.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. OAB Ensino Jurídico. **Revista OAB - Ensino Jurídico**. Diagnóstico, Perspectivas e Propostas. 2 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 47-52.

VERONESE, Alexandre. Internacionalização e mobilidade: a importância desses conceitos novos para os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades Florianópolis: Habitus, 2019. p. 43-58.

VIEIRA, José Ribas. Desafio e prioridades para a reforma do ensino jurídico no Brasil. **Revista OAB – Ensino Jurídico**. Diagnóstico, Perspectivas e Propostas. 2 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996b. p. 177-192.

VIEIRA, José Ribas. O realismo fantástico: os cursos de Direito no Brasil. **Revista OAB - Ensino Jurídico**. Parâmetros para elevação de Qualidade e Avaliação. 2 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996a. p. 55-66.

VILLA, Wilmer. VILLA, Ernell. Donde llega uno, llegan dos llegan tres y llegan todos: El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe Seco colombiano. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2013. p. 357-402.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementeiras de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. SANTOS, Luciano Costa (Orgs.). **Entre-linhas**: educação, fenomenologia e insurgência popular. V. 6. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 93-120. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-RI%20\(1\).pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-RI%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: LINERA, Alvaro Garcia. MIGNOLO, Walter D.. WALSH, Catherine (Orgs.). **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. 1 ed. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Abya Yala: Ecuador, 2013. p. 23-68.

WARAT, Luis Alberto. Confissões pedagógicas diante da crise do ensino jurídico. **Revista OAB - Ensino Jurídico**. Diagnóstico, Perspectivas e Propostas. 2 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 215-222.

WARAT, Luis Alberto. Mediación, Derecho, Ciudadanía, Ética y Autonomía en el humanismo de la Alteridad. **Novos Estudos Jurídicos**, v. 9, n. 1, p. 87-130, 2004a. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/359>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

WARAT, Luis Alberto. **Surfando na pororoca**: ofício do mediador. V. III. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004b.

WOLKMER, Antonio Carlos. BRAVO, Efendy Emiliano M. Horizontes para se Repensar os Direitos Humanos numa Perspectiva Libertadora. In: LEAL, Jackson da S.; FAGUNDES, Lucas Machado (Orgs.). **Direitos Humanos na América Latina**. Curitiba: Multideia, 2016. p. 39-64.

WOLKMER, Antonio Carlos. Crise do Direito, mudança de paradigma e ensino jurídico crítico. **Revista OAB - Ensino Jurídico**. Diagnóstico, Perspectivas e Propostas. 2 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 75-80.

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, 2015a.

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

WOLKMER, Antonio Carlos. Una otra mirada para los derechos humanos: un aporte descolonial desde el Sur. In: RAJLAND, Beatriz. MATAMOROS, Mylai Burgos. MACHADO, Lucas (Coords.). **Derechos humanos y pensamientos jurídicos críticos desde Nuestramérica**. 1 ed. Buenos Aires: CLACSO/ILSA, 2023. p. 13-28. Disponível em: <<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248285/1/Derechos-humanos-pensamientos-juridicos.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2024.

WOLKMER, Antonio Carlos. WOLKMER, Maria de Fátima S. FERRAZZO, Débora. Direito da Natureza: para um paradigma político-constitucional desde a América Latina. In: DINNEBIER, Flávia França. MORATO, José Rubens (Orgs.). **Estado de Direito Ecológico**: Conceito, Conteúdo e Novas Dimensões para a Proteção da Natureza. São Paulo: Inst. O direito por um Planeta Verde, 2017. p. 228-270.

WOLKMER, Maria de Fátima S. WOLKMER, Antonio Carlos. Perspectiva do Buen Vivir na América Latina: o diálogo intercultural para um horizonte pós-capitalista. In: SILVEIRA, Brunna Grasiella Matias. ARAÚJO, Luana Adriano. ANDRADE, Paloma Costa (Orgs.). FREITAS, Raquel Coelho de. MORAES, Germana de Oliveira (Coords.). **Direito das minorias no novo ciclo de resistências na América Latina**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 31-52.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

YOUNG, Robert J. C. **Pós-colonialismo**: uma breve introdução. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

ZAMBAM, Neuro. BOFF, Salete Oro. LIPPSTEIN, Daniela. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**: Orientações básicas. Florianópolis: Conceito Editorial, 2013.