

III ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

CARLOS ANDRÉ BIRNFELD

HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte deste anal poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

Diretora Executiva - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - UNIVEM/FMU - São Paulo

Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa - Pará

Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG - Goiás

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos - Rio Grande do Sul

Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará

Representante Discente:

Prof. Dra. Sinara Lacerda Andrade - UNIMAR/FEPODI - São Paulo

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - ESDHC - Minas Gerais

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM - Rio de Janeiro

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - Ceará

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR - São Paulo

Secretarias

Relações Institucionais:

Prof. Dra. Daniela Marques De Moraes - UNB - Distrito Federal

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - UNIVEM - São Paulo

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie - São Paulo

Comunicação:

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Creusa De Araújo Borges - UFPB - Paraíba

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro - UNOESC - Santa Catarina

Relações Internacionais para o Continente Americano:

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão

Relações Internacionais para os demais Continentes:

Prof. Dr. José Barroso Filho - ENAJUM

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP - São Paulo

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba - Paraná

Eventos:

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec - Minas Gerais

Profa. Dra. Cinthia Obladen de Almendra Freitas - PUC - Paraná

Profa. Dra. Livia Gaigher Bosio Campello - UFMS - Mato Grosso do Sul

Membro Nato - Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UMICAP - Pernambuco

P472

Pesquisa e educação jurídica [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Carlos André Birnfeld; Horácio Wanderlei Rodrigues – Florianópolis: CONPEDI, 2021.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5648-302-3

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Saúde: segurança humana para a democracia

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Pesquisa. 3. Jurídica. III Encontro Virtual do CONPEDI (1: 2021 : Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



III ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

Apresentação

O Grupo de Trabalho Pesquisa e Educação Jurídica teve seus trabalhos apresentados à distância, de forma síncrona, por meio de plataforma virtual específica, que reuniu, ao vivo, seus integrantes na tarde do dia 25 de junho de 2021, durante o III ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI, realizado entre os dias 23 a 28 de junho de 2021.

As apresentações foram divididas em quatro blocos, sendo que em cada um dos mesmos houve a exposição dos respectivos artigos aprovados, em sequência, sendo, ao final de cada bloco, aberto espaço para o respectivo debate.

Segue abaixo a descrição dos artigos apresentados, ressaltando-se que não fazem parte dos Anais aqueles direcionados diretamente à Revista de Pesquisa e Educação Jurídica do CONPEDI, em função de sua seleção especial para publicação na mesma.

No primeiro bloco foram apresentados e debatidos sete artigos, a seguir descritos:

O artigo **METODOLOGIAS EMPÍRICAS NA PESQUISA DO DIREITO: A ANÁLISE DE CONTEÚDO**, de autoria de Emerson Wendt , Ignácio Nunes Fernandes e Valquiria Palmira Cirolini Wendt, TRATA analisa os contornos da Pesquisa Empírica em Direito no Brasil, especialmente técnicas de análise dos dados e informações alcançados durante o trabalho científico. Questiona o quanto de pesquisa empírica e o quanto, dentro dela, comporta de metodologias específicas, como a análise de conteúdo, objeto do estudo, focado no evento *Sociology of Law* (de 2015 a 2019), um dos maiores eventos de sociologia jurídica no Brasil. Adota, dedutivamente, um misto metodológico de revisão bibliográfica e de análise documental dos anais do referido evento, com abordagem temática crítica sobre a técnica de análise de conteúdo no Direito.

O artigo **ÉTICA NA PESQUISA: A NECESSIDADE DE PARÂMETROS PARA O REAPROVEITAMENTO DE IDEIAS E TEXTOS COMO MEIO DE SE EVITAR O AUTOPLÁGIO**, de autoria de Stéfani Clara da Silva Bezerra , Alexandre Antonio Bruno da Silva e Amanda Ingrid Cavalcante de Moraes parte da perspectiva de que o autoplágio virou pauta de discussão nas instituições de pesquisa após a ocorrência de casos que afetaram diretamente a comunidade científica. Ressalta que a fraude não acontece simplesmente na reutilização de ideias já publicadas, mas no modo como se faz, e que o que caracteriza o

autoplágio é a divulgação parcial ou integral de obra já publicada sem a devida individualização. Postula que tal prática pode ser evitada pela adoção de diretrizes éticas e de integridade, trazidas pelo CNPq por meio da Portaria n. 085/2011.

O artigo O BOM E VERDADEIRO ESTUDO DE DIREITO COMPARADO, de autoria de Maria Gabriela Staut, tendo por premissa que num mundo cada vez mais complexo e globalizado, o direito comparado assume papel primordial na busca por soluções de outros países, parte de uma breve evolução histórica do direito comparado em busca de sua relevância para os dias atuais e seus principais objetivos, enfrentando a problemática que assumem os conceitos nos diferentes países e a importância dos variados métodos que podem ser utilizados no estudo comparativo de acordo com o objetivo pretendido. Ao final, sugere um roteiro geral a partir do qual o estudioso pode se utilizar para desenvolver um bom e verdadeiro estudo de direito comparado.

O artigo A FUNÇÃO POLÍTICO-ACADÊMICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SOB A ÓTICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, de autoria de Franco Pereira Silva e Helena Beatriz de Moura Belle, tendo por pano de fundo a perspectiva de que a Constituição Federal de 1988 legisla sobre educação e, não raramente, o Supremo Tribunal Federal, seu intérprete máximo, é requerido a manifestar sobre este direito fundamental, tem por objetivo investigar decisões desta Corte concernentes ao papel político de instituições, como a garantia do funcionamento de Centros Acadêmicos, do Programa Universidade para Todos e o “Escola sem Partido”. Adotou método dialético, metodologia qualitativa, técnica de pesquisa em fontes primárias do direito e bibliografias especializadas. Concluiu que o Tribunal tem se posicionado pela universidade como instituição autônoma, plural e essencial no combate às desigualdades.

O artigo CINEMA E DIREITO: NOVOS DESAFIOS, de autoria de Leatrice Faraco Daros e Letícia Albuquerque, trata da problemática do ensino jurídico e aborda a utilização do cinema como ferramenta didático-pedagógica que poderá auxiliar na formação de um profissional do direito mais adequado aos desafios que a contemporaneidade propõe. Dessa forma, contextualiza o ensino jurídico no Brasil de perfil tradicional e, na sequência aborda a questão da utilização da arte no ensino do Direito, especificamente do Direito e do Cinema, apontando o Cinema como uma ferramenta didático-pedagógica capaz de trazer qualidade para o ensino jurídico. O método utilizado foi dedutivo com a técnica de pesquisa bibliográfica e documental.

O artigo O SUJEITO-CIDADÃO COMO PROTAGONISTA DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL POR INTERMÉDIO DA EDUCAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DE

EDGAR MORIN, de autoria de Elouise Mileni Stecanella e Giovanni Olsson, tem como objetivo compreender como a educação contribui para que o cidadão desenvolva práticas de desenvolvimento sustentável, sob um viés de Edgar Morin. Por meio de um estudo teórico, a pesquisa utiliza a técnica bibliográfica, com emprego de obras específicas sobre a temática, além do uso de documentos de organizações internacionais direcionados ao assunto. Aduz que, por meio de ideais dispostos por Edgar Morin em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, a educação é essencial para que o sujeito-cidadão promova ações para um desenvolvimento sustentável.

O artigo DESAFIOS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL NO SÉCULO XXI: METODOLOGIA TRADICIONAL VERSUS METODOLOGIA PARTICIPATIVA, de autoria de Laís Sales Biermann e Denise Almeida De Andrade, busca analisar os métodos de ensino participativo, a partir de uma análise comparativa com o modelo tradicional-expositivo de ensino. Nessa perspectiva, estuda o modelo de aprendizagem ativa, e posteriormente, a sua influência no alcance de uma estrutura educacional mais democrática. As novas exigências sociais e educacionais são contextualizadas ante a Globalização e a Pandemia atual, ponderando as contribuições e os desajustes encontrados nesse contexto. Por fim, elenca cinco métodos de ensino participativo, refletindo, após, a respeito do modelo pedagógico ideal para o século XXI. Utiliza pesquisa teórico-bibliográfica e documental, sendo a abordagem qualitativa.

No segundo bloco foram apresentados e debatidos oito artigos, a seguir descritos:

O artigo A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM DIREITO NO BRASIL COMO EXPRESSÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL REGIONAL, de autoria de Maria Lírida Calou de Araújo e Mendonça, Francisco Alysson Da Silva Frota e Aurineide Monteiro Castelo Branco, afirma que as desigualdades sociais entre as regiões acabam por se refletirem nos programas de pós-graduação stricto sensu em direito no Brasil. A pesquisa analisa até que ponto os programas de pós-graduação stricto sensu em Direito no Brasil reproduzem as desigualdades sociais regional. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica documental, de caráter exploratória, mediante análise de artigos e livros doutrinários, com uma abordagem qualitativa, de natureza teórica e empírica. Conclui que alguns programas de pós-graduação, ecoam a desigualdade regional, especialmente quando se faz o recorte de quantitativo de programas, de docentes, aqueles com titulações no exterior, por consequência na produção intelectual.

O artigo A DIDÁTICA E O FUTURO DA DOCÊNCIA JURÍDICA DIANTE DAS NOVAS TECNOLOGIAS, de autoria de Ana Carolina Neiva Gondim Ferreira Gomes e Emilia

Aguiar Fonseca Da Mota, tem por objetivo discutir o uso das TICs empregadas no processo de ensino-aprendizagem no ensino jurídico e o papel dos “novos” professores e alunos frente aos desafios relativos ao uso dessas tecnologias. Emprega o método hipotético-dedutivo de abordagem, a partir de uma investigação teórica. O trabalho analisa as características do ensino no Brasil, e didática dos cursos jurídicos, e as novas tecnologias em relação ao futuro da docência. Concluiu que o processo de mudança esbarra em obstáculos, entre os quais se destacam a ausência de conhecimentos didático-pedagógicos dos docentes e a elaboração dos currículos jurídicos pelas IES.

O artigo (RE)PENSANDO O ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO DE PANDEMIA, de autoria de Maria Vital Da Rocha e Larissa de Alencar Pinheiro Macedo, propõe-se a estudar a legislação para o ensino jurídico remoto, no cenário pandêmico, e a adoção de metodologias ativas nos cursos de Direito. Na primeira seção, fala das normas editadas pelo Ministério da Educação para o período pandêmico, em confronto com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja implantação foi adiada em razão da COVID-19. Na última, aborda os reflexos do ensino remoto emergencial nos cursos de Direito. Conclui que a mudança na forma de ensinar repercute na formação humana do discente, indo além da transmissão do conteúdo. A metodologia é qualitativa, de natureza pura e com objetivo exploratório.

O artigo A BAIXA QUALIDADE DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E O POTENCIAL DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA ALTERAÇÃO DESTE CENÁRIO, de autoria de Andryelle Vanessa Camilo Pomin, tem por objetivo analisar as metodologias ativas que surgiram no contexto de ineficiência do método tradicional de lecionar, que colocam o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Neste contexto, destaca que o papel do professor é de capital importância, posto que assumirá a função de mediador para que seus alunos alcancem os objetivos profissionais almejados. Afirma que a educação e o ensino jurídico de qualidade estão intimamente relacionados à promoção dos direitos da personalidade. A pesquisa é descritiva, desenvolvida pelo método bibliográfico, consistindo no levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos.

O artigo O ENSINO JURÍDICO NOS CURSOS DE DIREITO E A INTERDISCIPLINARIDADE: DEMANDA ADVINDA DA RESOLUÇÃO MEC 05/2018, de autoria de Carina Deolinda Da Silva Lopes e Franceli Bianquin Grigoletto Papalia, traz uma análise da implementação da interdisciplinaridade nos Cursos de Direito, frente a alterações trazidas pelo Conselho Nacional da Educação pela Resolução n. 5/2018. O artigo analisa a forma como a interdisciplinaridade é concretizada junto aos cursos de direito, e como deve estar descrita no projeto pedagógico do curso, no currículo, para além dos

documentos. Para tanto, utiliza o método descritivo e a técnica é a teórica conceitual, envolvendo abordagem de alguns conceitos, tais como interdisciplinaridade, projeto pedagógico e currículo.

O artigo **A COLONIALIDADE DO ENSINO JURÍDICO NACIONAL: IMPLICAÇÕES DO MODELO LUSITANO NA FORMAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL**, de autoria de Luiz Gustavo Tiroli , Marcella da Costa Moreira de Paiva, tem como objetivo analisar as influências do modelo de ensino jurídico praticado na Universidade de Coimbra durante o período imperial brasileiro no ensino atual e as suas repercussões. O método adotado é o hipotético-dedutivo e a técnica empregada a revisão bibliográfica. Conclui que a colonialidade do ensino jurídico está imbricada na formação do estado e da intelectualidade brasileira e a sua modificação envolve uma des(re)construção da ideologia, do currículo e da relação docente-discente no ensino, que repercutirá na estrutura de poder do país, na democracia e na aplicação das políticas públicas.

O artigo **A RAZÃO COMUNICATIVA E A CRISE DO ENSINO JURÍDICO NACIONAL: SUPERAÇÃO DO VERBALISMO BACHARELESCO PELO PRÁTICA DE ENSINO DINÂMICA-COMUNICATIVA**, de autoria de Luiz Gustavo Tiroli , Natalia Maria Ventura da Silva Alfaya e Marcella da Costa Moreira de Paiva, tem como objetivo avaliar o verbalismo predominante na prática de ensino nos cursos de Direito e propor uma alternativa dinâmica-comunicativa como estratégia para superação dessa realidade a partir das premissas da teoria do agir comunicativo. O método adotado é o hipotético-dedutivo e a técnica empregada a revisão bibliográfica. Conclui que a prática comunicativa extraída dos pressupostos teóricos de Jürgen Habermas pode contribuir para a superação do verbalismo na formação crítica e reflexiva dos discentes, ressaltando a importância da postura do docente na reformulação do ensino jurídico nacional.

O artigo **APRENDIZAGEM ATIVA E O ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES DE DIREITO: EXPERIÊNCIAS DE UMA DISCIPLINA HÍBRIDA NO ENSINO REMOTO INTENCIONAL**, de autoria de Jeciane Golinhaki, partindo da perspectiva de que a pandemia da Covid-19 exigiu dos cursos de Direito adequações do ensino presencial para o remoto, busca, através de estudo de caso, avaliar o impacto de um planejamento com metodologias ativas no engajamento de estudantes de Direito, em uma disciplina híbrida realizada no modelo de ensino remoto intencional. A investigação que serviu de base compreendeu três turmas de uma instituição privada e foi constituída pela aplicação de estratégias ativas de aprendizado e análise de dados quantitativos de engajamento dos acadêmicos. Como resultado, conclui que estratégias ativas de aprendizado geram um aumento no engajamento dos estudantes no modelo de ensino remoto intencional.

No terceiro bloco foram apresentados e debatidos oito artigos, a seguir descritos:

O artigo **METODOLOGIA DE ENSINO PARTICIPATIVO DE DIREITO AMBIENTAL POR MEIO DA ANÁLISE DA DECISÃO DA CORTE CONSTITUCIONAL DA COLÔMBIA DE ELEVAR O RIO ATRATO À CONDIÇÃO DE SUJEITO DE DIREITOS.**, de autoria de Gina Vidal Marcilio Pompeu e Patrícia Albuquerque Vieira vem de encontro à demanda bibliográfica sobre a importância da utilização das técnicas de metodologias ativas para o ensino na graduação universitária em Direito, especificamente na disciplina de Direito Ambiental, muitas vezes, subestimada pelos alunos. A metodologia envolve pesquisa interdisciplinar, com orientação epistemológica na teoria crítica, a congregar teoria e práxis na articulação do direito ambiental, do direito à educação e da didática do ensino jurídico. Diante da relevância do giro ecocêntrico, entende que a utilização da metodologia participativa de ensino insere o acadêmico na visão multifacetada composta pelos direitos da natureza, ordem social e ordem econômica.

O artigo **O ENSINO JURÍDICO DA MEDIAÇÃO: UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR**, de autoria de Keila Andrade Alves Rubiano e Frederico de Andrade Gabrich, utilizando método dedutivo e referenciais teóricos do CPC (Lei n. 13.105/2015), da Resolução CNJ n. 125/2010 e da Resolução MEC n. 5/2018, analisa o direcionamento do ensino jurídico brasileiro para a melhor compreensão dos métodos consensuais de solução de conflitos, como a mediação, e a necessidade de buscar uma abordagem transdisciplinar da mesma. Também aborda a transdisciplinaridade como possível caminho para a adequação do ensino jurídico aos novos tempos e suas rápidas transformações, bem como o respaldo jurídico normativo para essa alteração de perspectiva.

O artigo **MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E O PROFISSIONAL DO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS SOFT SKILLS NO ENSINO JURÍDICO**, de autoria de Lilia Maia de Moraes Sales e Tais Tavares Vieira Pessoa e Gabriela Vasconcelos Lima, ressalta que o mercado de trabalho, durante muito tempo, priorizou o conhecimento técnico e a formação acadêmica ao avaliar os trabalhadores, o que não mais condiz com a necessidade atual. Nesta perspectiva, tem por objetivo analisar o potencial do treinamento em mediação de conflitos para o alinhamento do ensino jurídico às necessidades do século XXI. Utiliza pesquisa documental e bibliográfica, e conclui que é necessária uma reformulação do ensino jurídico, visando formação profissional não só com conteúdos técnicos, mas com o desenvolvimento das habilidades que o mercado de trabalho exige e o sistema de justiça vem estimulando.

O artigo DIDÁTICA DA DISCIPLINA “FORMAS CONSENSUAIS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS” E A ADOÇÃO DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL, de autoria de Barbara Miqueline Peixoto de Freitas e Raquel A. Marra da Madeira Freitas, ressalta que na disciplina “Formas Consensuais de Mediação de Conflitos” estão presentes, além do conceito mediação de conflitos, mediações de outra natureza. Nesta perspectiva, tem como objetivo abordar estas mediações e derivar algumas reflexões para o ensino nesta disciplina. Utiliza pesquisa bibliográfica, não sendo especificado um período temporal. Identifica que, além da mediação como prática característica do ser humano e suas implicações para a mediação de conflitos, a mediação cognitiva e a mediação didática são processos importantes para o ensino. Conclui argumentando a favor da necessária articulação didática das várias mediações presentes na disciplina “Formas Consensuais de Mediação de Conflitos”.

O artigo A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS NO ENSINO JURÍDICO – A NECESSIDADE DE EDUCAR PARA A DESJUDICIALIZAÇÃO, de autoria de Maini Dornelles e Fabiana Marion Spengler, tem por objetivo responder o seguinte problema de pesquisa: em que medida a inserção de práticas colaborativas no ensino jurídico poderá educar o futuro jurista para a desjudicialização do acesso à justiça? Utiliza o método de abordagem dedutivo e de procedimento bibliográfico. Nesta perspectiva, o texto objetiva verificar se incluir práticas colaborativas no ensino jurídico poderá educar juristas para a desjudicialização do acesso à justiça.

O artigo AS DIFICULDADES DO ENSINO NA INTERSECÇÃO ENTRE A MEDICINA E O DIREITO, de autoria de Ermelino Franco Becker, ressalta que o ensino da medicina legal e pericial aos alunos de medicina e direito possui características complexas por ser uma área de interseção entre as duas ciências. Destaca que a compreensão da diferença entre o aprendizado e treinamento epistemológico de cada um dos cursos é essencial para o bom desempenho da perícia e sua interpretação, postulando que mudanças no ensino podem aproximar os profissionais e desenvolver uma prática jurídica mais homogênea e com resultados mais justos.

O artigo METODOLOGIAS ATIVAS NOS CURSOS DE DIREITO: NOTAS ACERCA DA UTILIZAÇÃO DO MÉTODO DO CASO, de autoria de Manoel Monteiro Neto e Horácio Wanderlei Rodrigues, tem como objeto as possibilidades de aplicação do método do caso no ensino do Direito por meio de abordagem qualitativa e procedimento bibliográfico. A pesquisa busca apresentar uma alternativa viável, já testada, como forma de resolver o problema identificado, qual seja o distanciamento entre a realidade e a educação jurídica atualmente praticada. Afirma que estabelecer metodologias ativas é o caminho já identificado no campo da pedagogia e que na área do Direito o método do caso é uma alternativa já

devidamente corroborada. Conclui que a aplicação desse método deve trazer significativos resultados na aprendizagem e na compreensão do Direito, se adequadamente utilizada.

O artigo **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA ALTERNATIVA À CRISE DO ENSINO JURÍDICO SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO DECOLONIAL**, de autoria de Priscila Tinelli Pinheiro, **TRATA** As marcas da colonialidade assolam os cursos jurídicos, sendo um traço dessa herança a estrutura da aula jurídica, em que o espaço é exclusivo do professor e, ao aluno, conferido um papel secundário. Para superar a crise do ensino jurídico e cumprir a Resolução 09/2004, a qual prevê a implementação, pelos cursos de Direito, de uma sólida formação humanística, objetiva-se uma análise decolonial sobre o processo de ensino. Para tanto, será analisada uma produção dialógica de conhecimento, que privilegie a concepção decolonial no pensamento pedagógico em Paulo Freire, por meio de uma pedagogia da decolonialidade como expressão emancipadora e libertadora

No quarto bloco foram apresentados e debatidos quatro artigos, a seguir descritos:

O artigo **A NECESSIDADE DE UMA AVALIAÇÃO MULTIDIRECIONAL NO ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO**, de autoria de Leticia Prazeres Falcão e Denise Almeida de Andrade, ressalta que a avaliação dialoga com desafiadora atividade do ensino: aferir o que e em que medida mudou na compreensão do discente sobre determinado assunto, destacando que, recentemente, se intensificaram discussões sobre a necessidade do ensino jurídico ser próximo da realidade. Postula que não se avalia para obtenção de status de aprovação ou reprovação, mas para a construção de conhecimento crítico. Afirma que permitir essa movimentação é tornar o ensino jurídico algo que alcance além daqueles alunos, é fazer com que edificações cheguem aos docentes, discentes e coordenações pedagógicas. O artigo utiliza da revisão bibliográfica, onde busca demonstrar que a avaliação multidirecional no ensino jurídico é ferramenta útil.

O artigo **A METODOLOGIA DO INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS TRIBUTÁRIOS COMO MODELO PARA O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL**, de autoria de Henrique Ribeiro Cardoso e Mateus Levi Fontes Santos, examina a metodologia de ensino jurídico no Brasil a partir de comentários de estudiosos que se dedicaram à temática no país, a fim de identificar suas principais fragilidades e refletir possibilidades de solução. Sistematizadas as principais críticas de natureza metodológica, discorre sobre métodos de participação ativa que endereçam problemas dos métodos tradicionais. Por fim, apresenta a metodologia do Instituto Brasileiro de Estudos Tributários como um exemplo brasileiro exitoso e modelo viável a ser replicado por outras faculdades de Direito no país, que revela potencial de superar fragilidades e adensar a qualidade do ensino jurídico pátrio.

O artigo O ENSINO JURÍDICO REVISITADO: A EXPERIÊNCIA DO LABORATÓRIO DE DIREITO E ONTOPSICOLOGIA NA PROMOÇÃO DO DIÁLOGO HUMANISTA E INTERDISCIPLINAR., de autoria de Rosane Leal Da Silva e Simone Stabel Daudt, tem o objetivo de discutir os desafios do ensino jurídico atual, com apresentação de experiência interdisciplinar desenvolvida em um Curso de Direito da região Central do Rio Grande do Sul. Parte da constatação das insuficiências do modelo de ensino jurídico e questiona se as experiências interdisciplinares entre Direito e Ontopsicologia promovem melhoras no modelo atual. A partir da metodologia de estudo de caso foram apresentados e discutidos os resultados obtidos no Laboratório de Direito e Ontopsicologia, experiência pedagógica que analisa decisões emitidas pelos Tribunais Superiores, concluindo pelo seu potencial positivo no desenvolvimento de reflexão crítica.

O artigo O USO DA MÚSICA NO ENSINO JURÍDICO, de autoria de Larissa Mylena De Paiva Silveira, afirma que a música pode ser usada no ensino como efeito sonoro, criando um ambiente agradável aos estudos, bem como ferramenta para transmitir conteúdo jurídico. Assim, busca demonstrar como a música influencia o corpo e a mente e pode ser utilizada como ferramenta transdisciplinar para transformar a aprendizagem em algo motivador e criativo. Para isso, vale-se do método lógico dedutivo, e do referencial teórico estabelecido pela Resolução CNE/CES nº5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Direito e trata das formas de realização e desenvolvimento da interdisciplinaridade.

Após cinco horas de apresentações e debates profícuos, foram encerrados os trabalhos do grupo, com congratulações recíprocas.

Dr. Carlos André Birnfeld

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA ALTERNATIVA À CRISE DO ENSINO JURÍDICO SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO DECOLONIAL

EDUCATION IN HUMAN RIGHTS: AN ALTERNATIVE TO THE CRISIS OF LEGAL EDUCATION FROM THE DECOLONIAL THINKING OPTIONS

Priscila Tinelli Pinheiro ¹

Resumo

As marcas da colonialidade assolam os cursos jurídicos, sendo um traço dessa herança a estrutura da aula jurídica, em que o espaço é exclusivo do professor e, ao aluno, conferido um papel secundário. Para superar a crise do ensino jurídico e cumprir a Resolução 09/2004, a qual prevê a implementação, pelos cursos de Direito, de uma sólida formação humanística, objetiva-se uma análise decolonial sobre o processo de ensino. Para tanto, será analisada uma produção dialógica de conhecimento, que privilegie a concepção decolonial no pensamento pedagógico em Paulo Freire, por meio de uma pedagogia da decolonialidade como expressão emancipadora e libertadora.

Palavras-chave: Ensino jurídico, Pensamento decolonial, Resolução 09/2004, Formação humanística

Abstract/Resumen/Résumé

The marks of coloniality plague legal courses, a feature of this heritage being the structure of the legal class, in which the space is exclusive to the teacher and the student is given a secondary role. The crisis in legal education and comply with Resolution 09/2004, which provides for the implementation, by law courses, of a solid humanistic training, the objective is a decolonial analysis of the teaching process. A dialogical production of knowledge will be analyzed, which privileges the decolonial conception in pedagogical thought in Paulo Freire, through a pedagogy of decoloniality as emancipatory and liberating expression.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Legal education, Decolonial thinking, Resolution 09/2004, Humanistic formation

¹ Doutora e mestre em Direitos e Garantias Fundamentais pela Faculdade de Direito de Vitória (FDV); Professora Adjunta na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) - Câmpus do Pantanal.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a problemática da universalização da racionalidade eurocêntrica e sua presença na herança colonial deixada nos cursos jurídicos do Brasil têm sido objeto de debates, reflexões e pesquisas, principalmente no que se refere a produção dialógica de conhecimento, que é o pensamento decolonial, que vem se desenvolvendo no Brasil e em todo o continente latino-americano.

Situando-nos nessa perspectiva decolonial, sua origem de pensamento é referenciada por pensadores que levantaram a questão do colonialismo e da colonialidade. Num contexto de processos libertários historicamente, diversos pensadores tiveram grande influência nesses estudos pós-coloniais, como Franz Fanon, Aimé Cesáire, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Walter Mignolo.

A partir de produção de conhecimento e de diálogo, é na obra de Paulo Freire – “Pedagogia do Oprimido” (1968) – que se apresenta como um importante antecedente sobre a decolonialidade na América Latina. Diante, então, desta lógica, será apresentado o pensamento decolonial, na ideia de rompimento com a herança colonial deixada nos cursos jurídicos do Brasil, mas, sobretudo, como um novo paradigma de compreensão do mundo, que parte de uma perspectiva não eurocêntrica de mundo.

Tomando por base este tradicionalismo, é possível afirmar que a aula jurídica – que será o foco deste trabalho – é construída a partir de uma cartilha jesuítica de ensino herdada fortemente da colonização portuguesa. E, para verificar esta herança deixada nos cursos jurídicos do Brasil, parte-se da análise das condições prévias que possibilitaram o desenvolvimento desse ensino, ou seja, da identificação das marcas deixadas pela colonização portuguesa. Tais marcas influenciaram profundamente o modelo de aula jurídica que os alunos destes cursos se submetem até a atualidade, sendo responsáveis pela consolidação de um ensino jurídico fora da realidade nativa.

Assim, levantamos o seguinte problema de investigação: em que medida o pensamento decolonial pode auxiliar na compreensão da crise do ensino jurídico? Nesta perspectiva, as reflexões aqui apresentadas, propõem-se analisar a atual situação do ensino jurídico no nosso país, a partir de uma compreensão histórica da herança colonial deixada nos cursos jurídicos do Brasil. Com destaque para os diálogos e reflexões do “deslocamento do lugar de fala”, o papel do professor e do aluno são fundamentos importantes para a construção do conhecimento a partir de uma formação mais humanística.

Ao apresentar o pensamento freiriano acerca de uma pedagogia decolonial, busca-se contribuir para que haja uma educação emancipadora e libertadora na formação do ser humano na condição de sujeito histórico para falar. Para tanto, o lugar de fala também precisa ser aberto para o sujeito histórico da injustiça, superando assim as contradições do seu tempo histórico.

O que se propõe, portanto, neste estudo é a apresentação de um novo paradigma de superação da herança colonial deixada nos cursos jurídicos do Brasil, em especial, no padrão curricular sob o qual o processo de ensino deve ser construído, qual seja o de uma formação mais crítica, humanística e reflexiva, como previsto pela Resolução 09/2004.

2 A HERANÇA COLONIAL DEIXADA NOS CURSOS JURÍDICOS DO BRASIL

As sociedades que passaram por processos de colonização, como é o caso da brasileira, vivenciam em determinados setores – até os dias atuais – resquícios dos colonialismos e das colonialidades. Tendo em vista que as relações sociais, econômicas e políticas se moldaram de acordo com o impacto ocasionado pelo colonizador nestes espaços, é possível identificar variações destes dois fenômenos.

Apesar de serem fenômenos interligados, colonialismo e colonialidade distinguem-se pelo fato de que o primeiro se restringe a um “[...] conjunto de trocas extremamente desiguais que assentam na privação da humanidade da parte mais fraca como condição para a sobre explorar e para excluir como descartável” (SANTOS, 2010, p. 37).

Trata-se do típico contexto de exploração construído de maneira verticalizada e extremamente desigual, em que, no topo, está o colonizador e, na base, o povo colonizado. É, portanto, o primeiro contato do europeu para se apropriar tanto da força física, quanto do próprio espaço geográfico e tudo o que ele possa oferecer àquele que explora.

Num segundo momento, ou seja, numa concepção macro, o conceito de colonialidade distingue-se – sobremaneira – daquele atribuído ao colonialismo. É como se fosse a principal consequência desse processo de dominação do outro, da sua cultura, do seu território e do seu próprio modo de agir e de pensar. Isso porque, a colonialidade caracteriza-se pelas marcas deixadas pelo colonialismo na sociedade em que houve processos de dominação e exploração.

No que tange à relação estabelecida entre colonialismo e colonialidade, Oliveira e Candau (2010, p. 08) comentam que

[...] o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX.

Isso significa que, apesar da relação de dominação típica do colonialismo não mais existir em países como o Brasil, por exemplo, convive-se ainda na atualidade com a colonialidade, a qual não se restringe às colônias, haja vista o seu efeito macroscópico enraizado nestas sociedades.

Uma das facetas assumidas pela colonialidade, Quijano (2005, p. 127) identifica a que se refere ao poder, cujas consequências atribuídas pelo autor são as seguintes:

A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores.

Trata-se de um poder exercido sobre o imaginário dos colonizados para que haja a substituição da sua cultura, modo de agir e de pensar pelo do europeu no sentido de homogeneizar aquilo que difere deste padrão por ele estabelecido. Assim, tudo o que se apresentar como diferente do modelo europeu será invisibilizado e, por conseguinte, descartado.

Partindo desse pressuposto construído pelos colonialismos e pelas colonialidades, a ciência moderna produziu um paradigma europeu – único e universal – de encobrimento do mundo e do outro, marcando o início de um processo de perpetuação da condição colonial. Para compreender sua presença na universidade, em especial nos cursos jurídicos no Brasil, como uma forma reprodutora de conhecimento, há outras categorias complementadoras estruturadas de forma triangular de colonialidade, quais sejam: saber, poder e ser.

A colonialidade do saber é aquela representada pelo conhecimento, na medida em que “no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como conocimiento y, consecuentemente, su capacidad intelectual” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 136).

Através dessa perspectiva única de conhecimento, a verdade e a ciência são atributos de uma universalidade ocidental, que também pode ser prevista na colonialidade do poder, constituída no processo histórico da colonização das Américas. Para Quijano (2002, p. 01),

é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu.

Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder.

Dessa formação entre poder e saber, implementa também a colonialidade do ser. Essa colonialidade se manifesta de uma única condição de humanidade, os europeus. Assim,

[...] podemos afirmar que la colonialidad del ser refiere a la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 156).

Toda essa destituição da existência, no que diz respeito à condição de humanidade dos outros – aqueles não europeus – representa também a destituição de identidades como no caso do ensino jurídico centrado na história europeia universal, presentes seja por meio dos currículos, das disciplinas e das estruturas.

Observa-se, então, que essa discussão acerca dos efeitos proporcionados pelos colonialismos e pelas colonialidades perpassa inúmeros momentos de organizações e espaços sociais e também esteve presente na própria criação dos cursos jurídicos no Brasil. Isto é, a colonialidade presente nos cursos jurídicos brasileiros constitui-se ainda hoje em obstáculo para a qualificação destes estudantes e professores, uma vez que os resquícios do ensino europeu tradicional não conseguiram ser superados em sua totalidade.

Diante de tais fatores, a descolonização, pela qual se faz necessário o ensino jurídico passar, faz-se possível a partir de “posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir” (WALSH, 2013, p. 3), que se apresentam – no contexto das universidades – como alternativas capazes propor, por exemplo, um diálogo de saberes. De acordo com Castro-Gómez (2007, p. 88, grifo do autor), este diálogo

[...] sólo es posible através de la *decolonización del conocimiento* y de la *decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento*. Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento.

Apesar da criação dos primeiros cursos jurídicos ter sido na época do Império (1827), suas características não deixam de ter sido fruto de uma herança colonial, como a própria estruturação da sala de aula – que somada a inúmeros outros fatores contribuem para a perpetuação de um ensino jurídico estritamente dogmático.

A partir deste tradicionalismo, podemos dizer que a aula jurídica – que será o foco deste trabalho – é construída a partir de uma cartilha jesuítica de ensino herdada fortemente da colonização portuguesa. Nas palavras de Anastasiou (2006, p. 12), os principais passos que devem ser seguidos para a organização da aula nos cursos de Direito são os seguintes: “[...] preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova”.

Observa-se, desta forma, que a formação do aluno é voltada para a mera apreensão dos conteúdos inexistindo, por sua vez, uma preocupação em torno de questões humanas, por exemplo, ou quando existem constituem-se em ações esparsas e pontuais promovidas por professores ou instituições com um cunho mais humanístico e social, que não representam a massa dos cursos disponíveis no mercado. Por isso, o modelo arcaico que impera sobre a maior parte da formação dos alunos em Direito ocorre por meio da “[...] simples transmissão da informação como ensino, e o professor fica como fonte de saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade” (ANASTASIOU, 2006, p. 12).

Há um descaso que contamina todos aqueles que estão neste processo de ensino, haja vista que o esfacelamento deste arquétipo imposto por tantos anos requer o enfrentamento de um desafio enorme, que envolve um comprometimento da instituição, do professor e dos alunos. Muitas vezes, há um acomodamento destes atores, por exemplo, os alunos, os quais preferem ocupar um lugar mais confortável de “depósito” de informações, pois ser aluno questionador também requer uma quebra desta cultura de aceitação de tudo que o professor fala e reduzir a sua formação ao mero estudo de legislações.

Acerca do tradicionalismo sob o qual a aula é construída no curso de Direito, Bittar (2006, p. 05) tece os seguintes apontamentos:

O modelo vigente é herdado desta clássica forma de compreender, de modo liberal e positivista, a realidade do Direito. Uma aula de Direito, no século XIX, sobretudo nas Academias mais tradicionais e mais antigas do Brasil (São Paulo e Olinda), está revestida de um simbolismo sem par. Quase um ritual se segue até que a aula se inicie, ou seja, até quando o lente catedrático comece a proferir sua lectio. A aula é uma proposta de leitura *in verbis* do texto da legislação em vigor, e reflete no máximo a capacidade de interpretação literal da textualidade legal.

Pode-se depreender, então, a partir das palavras do autor que, a formação dos profissionais do Direito era exclusivamente técnica, haja vista a demanda do mercado por este perfil. Desta maneira, a metodologia utilizada concentrava-se em “[...] produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho com a transmissão rápida, objetiva e eficaz de informações” (FRANCISCHETTO, 2011, p. 26). Assim, é possível notar que

A educação jurídica sempre foi fortemente marcada pelas tendências liberais, em especial a tradicional e a tecnicista. Assim é possível visualizar que o ensino do Direito incorporou as suas características não só quanto à forma de trabalhar o conteúdo, com ênfase irrestrita na aquisição de noções e conceitos, sem maior atividade crítica; como também à metodologia utilizada (aula expositiva) e a relação professor/aluno (vertical) (FRANCISCHETTO, 2011, p. 11).

Ao transportarmos para a atualidade, é possível verificar que poucas foram as mudanças, pois a estrutura da aula – por exemplo – ainda é baseada num monólogo, em que há a centralização do professor como o detentor de todo o conhecimento e o aluno, por sua vez, reduzido ao depósito de informações, o que reflete o típico estilo “coimbrão” de ensino das faculdades de Direito europeias.

Trata-se das aulas conferências – típicas das universidades europeias – que foram transportadas para o Brasil na época da criação dos primeiros cursos de Direito e aqui permanecem até os dias atuais. Ou seja, mesmo com a evolução da sociedade, com a extinção da relação de dominação – ao menos a colonial – o estilo de aula que predomina continua sendo aquela centralizada no saber do professor – como o único orador daquele espaço – e no saber tecnicista.

A falta de adequação à realidade da nova sociedade brasileira é notável, visto que há inúmeras questões sociais latentes, envolvendo direitos humanos, que não são trazidas para discussão nas salas de aula.

Ao comentar sobre este tradicionalismo do ensino jurídico, Dantas¹ revela que

Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha auladouta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso dos institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático (DANTAS, 1955, p. 54).

¹ Trata-se de um autor do início do século XX, mas que já observava os problemas do ensino jurídico, uma vez que as próprias bases sob as quais ele foi criado já apresentavam discrepâncias enormes com a realidade brasileira daquela época, o que – transportado para a realidade atual – evidencia o descompasso entre a forma a qual o Direito é ensinado e a complexidade apresentada nas relações travadas pelo povo brasileiro.

Pode-se dizer, então, que este modelo de aula conferência não permite uma participação significativa do aluno, já que este é visto como uma tábua rasa, que deve ser preenchida pelo professor que detém o domínio sobre determinado conteúdo. Percebe-se, portanto, uma confusão entre o papel do professor – que deve ser um facilitador do processo de ensino aprendizagem – com o de autoridade máxima no espaço escolar. Assim, não se permite questionamentos que o façam repensar sobre a sua forma de lecionar e nem mesmo uma troca de experiências e conhecimentos com os próprios alunos.

Prevalecia-se, portanto, o ensino técnico do Direito, sem qualquer resquício de preocupação com o lado humano que a formação do jurista deve contar, tendo em vista a multiplicidade de fenômenos e a pluralidade cultural que a sociedade brasileira sempre vivenciou. Esse foi o grande descompasso enfrentado pelo modelo de ensino europeu importando para os cursos jurídicos brasileiros, já que uma sociedade tão complexa como a nossa demanda profissionais com certo grau de formação humanística em seus currículos, cuja discussão será aprofundada no tópico seguinte.

3 RESOLUÇÃO 09/2004: UMA TENTATIVA DE EFETIVAR A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

O tradicionalismo e o dogmatismo, presentes de forma massiva nos cursos de Direito, são heranças – como dito no tópico anterior – do modelo europeu de ensino e foram, ao menos nos anos iniciais, fomentados pela necessidade de se formar profissionais com vistas à ocupação de cargos políticos e da administração pública em geral, além dos típicos cargos da magistratura e da advocacia.

Desde o princípio era visível certo descompasso entre a demanda da sociedade e a aquela sob a qual as faculdades foram criadas. Por isso, falar em crise do ensino jurídico está longe de ser uma discussão atual, visto que o formato adotado pelas primeiras faculdades de Direito já não se mostrava adequado à realidade brasileira, que o torna alvo de discussões há muitos anos.

Em meio a esta discussão, é importante ressaltar que a referida crise constitui-se de inúmeros fatores, dentre eles, podemos citar o tradicionalismo da aula jurídica que apresentamos, cujo reflexo está o monopólio do espaço da sala de aula pelo professor, o que transforma a aula numa espécie de conferência – “[...] de cunho pouco reflexivo, conteúdo acrítico e distante da realidade social, em que os professores passavam o conhecimento nas salas de aula e os alunos deveriam absorvê-los o máximo possível” (ABIKAIR NETO, 2014,

p. 15-16). Outro fator que contribui igualmente para a defasagem do ensino do Direito é a pouca ou quase ausente formação humanística.

Lançar os olhos para a formação humanística do aluno de Direito é importante para preparar este indivíduo para lidar com questões sociais, as quais necessitam de um conhecimento que ultrapassa o mero Direito Positivo, que ainda é o principal e – quase único pilar – do ensino jurídico.

Para exemplificar o ranço que a trajetória dos cursos jurídicos enfrenta, destacamos a reforma promovida por Francisco Campos, em 1931, sob a égide da Constituição Federal de 1934, cujo teor era a reorientação do ensino jurídico “[...] num sentido mais profissionalizante, prestigiando-se conhecimentos práticos, excluindo da formação básica do bacharel as disciplinas meramente culturais, e centrando o curso sobre o estudo do Direito positivo” (SANTOS, 2002, p. 37-38).

Nesta mesma linha, Sérgio Adorno (1988, p. 235-236) salienta que

Desde cedo, os cursos jurídicos nasceram ditados muito mais pela preocupação de se constituir uma elite política coesa, disciplinada, devota às razões do Estado, que se pusesse à frente dos negócios públicos e pudesse, pouco a pouco, substituir a tradicional burocracia herdada da administração Joanina, do que pela preocupação em formar juristas que produzissem a ideologia jurídico-política do Estado Nacional emergente.

Mediante esta permanência histórica, com praticamente duzentos anos de cursos, a Resolução 09/2004² – a qual resultou dos debates travados entre o Conselho Nacional de Ensino e a Ordem dos Advogados do Brasil – aparece como uma tentativa justamente de reverter isso, o que é tratado de maneira específica no seu artigo 3º, senão vejamos:

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 fomente 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 (CNE/CES, 2009, p. 1-2, grifo nosso).

O disposto no artigo 3º enfatiza, portanto, que é obrigatório ao curso de graduação em Direito assegurar a sólida formação humanística ao graduando, o que representa um avanço significativo em relação às anteriores legislações concernente ao ensino jurídico, já que é a primeira vez que este tipo de matéria é tratada pelo Poder Público.

² A Resolução 09/2004 estabelece – por meio de treze artigos – diretrizes curriculares para o curso de graduação em Direito, as quais devem ser observadas, tanto pelas instituições de ensino públicas, quanto as privadas.

Apesar do reconhecido avanço proporcionado pela Resolução 09/2004, destaca-se o fato da diretriz estabelecida pela legislação vir desacompanhada de qualquer indicação mais consistente em como promover este tipo de formação ao graduando do curso de Direito. Há apenas mudanças que tratam de diretrizes, estrutura curricular e organização do ensino, mas inexistente algo que norteie de maneira mais concreta o trato com as questões de direitos humanos nas salas de aula.

Ou seja, não há – por parte dos órgãos responsáveis pela elaboração da legislação – uma preocupação em indicar se esta formação ocorrerá por meio da criação de uma disciplina específica ou se as questões referentes aos direitos humanos seriam tangenciadas de forma transversal por todas as demais matérias curriculares, por exemplo. Contudo, deixar a escolha pelo modo de implementação totalmente livre talvez não tenha sido uma forma eficaz de tratar sobre uma questão tão importante nos cursos de Direito, a qual não foi solucionada na época da sua criação e perdura até a atualidade comprometendo significativamente o ensino jurídico.

Requer, portanto, certo cuidado para a efetivação da formação humanística do aluno de Direito, para que não se torne – assim como a maior parte das disciplinas propedêuticas – algo isolado das demais matérias dogmáticas. Isso porque, o estudo do Direito deve ocorrer de maneira transdisciplinar, ou seja, todos os conteúdos devem estar integrados, já que vivemos uma sociedade complexa que requer um profissional com múltiplas competências e conhecimentos para lidar com os problemas sociais.

No que tange às especificidades da formação humanística Jorge Abikair Neto (2014, p. 37) comenta que

A formação humanística, diferentemente de muitas lições passadas aos alunos sem a devida criticidade, não é passível de ser decorada. É necessário interpretar o ordenamento jurídico sob um viés crítico racional, apoiado num emaranhado de saberes para que a justiça prevaleça sobre tecnicismos e formalismos exacerbados que servem tão somente como mecanismo de afastamento social. É necessário ir além da simples subsunção entre norma e fato.

A importância, então, da presença dos direitos humanos no currículo das academias de Direito é justamente a formação de profissionais que consigam trabalhar com as questões sociais com maior engajamento. Isto é, a preocupação não pode se restringir à formação de profissionais exímios conhecedores da doutrina e da legislação em vigor, mas, sobretudo, contemplar uma formação cidadã.

Andrade e Francischetto (2015, p. 51) comentam acerca da responsabilidade das instituições de ensino do Direito em assumirem o caráter social do futuro jurista, o que perpassa – como aqui defendemos – pela melhoria da matriz curricular de forma a incluir de maneira mais efetiva e significativa o estudo dos direitos humanos nos cinco anos de graduação. De acordo com as autoras,

Não podemos mais esperar que os juristas conscientizem-se de seu papel por outros meios e depois que se tornarem bacharéis em Direito. Ao contrário, o ensino jurídico tem essa tarefa, da qual não pode esquivar-se. Na medida em que houver melhoria na qualidade dos cursos de Direito teremos cada vez mais profissionais com a real possibilidade de cumprimento efetivo de seus papéis numa sociedade excludente, desigual e conflituosa como a nossa (ANDRADE; FRANCISCHETTO, 2015, p. 51).

A fim de concretizar esta diretriz, enfrentar-se-á uma grande dificuldade: a herança colonial do ensino do Direito, o qual por desde o seu início no Brasil apresentou-se inadequado para o contexto ao qual a sociedade brasileira está imerso. Assim, “a questão que se apresenta é como fazer com o que o discente da área jurídica desenvolva essa ‘percepção’, como construir as pontes necessárias entre a academia e a sociedade, como ‘enxergar’ o outro num processo real de alteridade” (ANDRADE; FRANCISCHETTO, 2015, p. 37).

Trata-se de uma árdua tarefa de desconstrução da hegemonia e do encastelamento do ensino jurídico e – de acordo com a segunda parte do artigo 3º da Resolução 09/2004 – recomenda-se que esta formação “geral, humanística e axiológica” deva vir acompanhada de uma “postura reflexiva e de visão crítica”. Espera-se, neste sentido, que o bacharel em Direito não se torne uma máquina de aplicação de leis, mas que insira na sua atuação profissional reflexões de cunho social para lidar com questões que ultrapassam a mecanização que o positivismo jurídico foi reduzido.

Para que haja essa reformulação ensino jurídico e a consequente efetivação das diretrizes estabelecidas pela legislação em análise, é importante que ela perpassa pela reavaliação, por exemplo, do próprio modo pelo qual a aula nos cursos de Direito é organizada e a matéria “repassada” aos alunos. Santos (2002, p. 54) observa que,

o problema da descontextualização dessa postura, dentro desse paradigma, está em que, nele, na medida em que se equiparam Direito e lei, perdem espaço e sentido quaisquer posturas questionadoras ou críticas, vez que cabe ao agente jurídico, apenas estudar e manipular um universo conceitual (dogmaticamente construído e transmitido) previamente delimitado e altamente restrito, circunscrito à lei posta.

Por isso, então, que se discute a necessidade da quebra de uma cultura positivista que impera sobre a massa dos cursos jurídicos ofertados em todo o país, já que uma sólida formação humanística – como preleciona a Resolução 09/2004 – requer, em contrapartida, uma democratização do espaço da sala de aula, o qual por séculos é monopolizado pelo professor, mediante o arcaísmo do estilo coimbrão de ensino, que será explicitado a seguir.

4 REPENSANDO O LUGAR DE FALA: ANÁLISE DO PENSAMENTO DECOLONIAL NO CURRÍCULO JURÍDICO

A partir dos diálogos e reflexões do processo histórico de universalização de racionalidade eurocêntrica e sua presença na herança colonial deixada nos cursos jurídicos do Brasil, somos levados a uma articulação decolonial, ou seja, uma matriz geopolítica do conhecimento, de mudanças e de produção dialógica de conhecimento, como nos ensina Paulo Freire.

Paulo Freire desenvolveu um resgate das racionalidades silenciadas e, nessa articulação decolonial, histórica e epistêmica, sob o viés da narrativa e construção metodológica, é que o pensamento de Paulo Freire (2005), em especial o “deslocamento do lugar de fala”, tem sido uma forma de produção de conhecimento e de diálogo formados por diversas correntes e perspectivas teóricas.

O “deslocamento do lugar de fala”, identificado ao longo de suas obras, possui uma fonte de concepção decolonial, mesmo não sendo utilizado esse conceito pelo autor. Assim, será apresentado o “deslocamento do lugar de fala” como produção de conhecimento e de diálogo, que dialeticamente, não será apenas na concepção libertadora feita por Freire, mas também decolonial.

Note-se que a necessidade de mudança do lugar de fala ressaltada pelos autores pós-coloniais segue esta mesma lógica de impedir que a palavra seja prescrita a ou roubada de determinados povos. A mesma lógica de denunciar a permanência histórica de um privilégio da pronúncia da palavra, quando na verdade essa pronúncia deveria ser direito de todos (PENNA, 2014, p. 192).

O deslocamento do lugar de fala é, assim, “como a literatura pós-colonial aponta para a necessidade de criação de novos lugares de fala a partir dos quais seja possível questionar essas categorias e formas de enquadramento e interpretação do mundo” (PENNA, 2014, p. 193). Assim, essa transposição do local de fala deve ser, necessariamente, voltada para as mudanças a partir do ponto de vista dos oprimidos, cabendo ao educador engajado no projeto

decolonial criar novos lugares de fala estabelecendo de maneira mais adequada um encontro dialógico.

Com a herança colonial, surge à necessidade de pensar em uma pedagogia a partir de um olhar epistemológico e voltado a subjetividades subalternizadas e excluídas, empreendidas pelos *Oprimidos*. Para Henry Giroux (1998, p. 194), a bibliografia de Paulo Freire expressa:

Como um intelectual de fronteira, Freire quebra o relacionamento entre identidade individual e subjetividade coletiva. Ele faz visível uma política que liga o sofrimento humano a um projeto de esperança, não como um mergulho estático na textualidade sem as lutas humanas, mas como uma política de alfabetização forjada nos deslocamentos políticos e materiais de regimes que exploram, oprimem, excluem, destroem e arruinam a vida humana.

A concepção decolonial, em Freire, possui um caráter libertador da produção do conhecimento e do diálogo e refletem na construção de um pensamento crítico, disposto a superar a educação e os sistemas de ensino coloniais. Freire (1978, p. 20) retrata o ensino colonialista a partir dos colonizados:

A história dos colonizados "começava" com a chegada dos colonizadores, com sua presença "civilizatória"; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor".

Aqui há um olhar de superação e reforma da educação colonial. O novo sistema educacional libertador, não poderia estar presente diante do legado colonial, mas sim a desconstrução do colonialismo iniciado nas lutas de libertação (FREIRE, 1978, p. 20). Freire propõe uma ruptura radical com o colonialismo e a escola colonial.

Paulo Freire também aborda a questão referente à crítica decolonial formulado pelas relações de dependência entre Norte e Sul, tendo o Norte (perpetrado historicamente pela Europa e pelos Estados Unidos) enquanto um "centro de poder", até mesmo no tocante as matérias de produção e socialização do conhecimento. Na perspectiva do autor (FREIRE, 2014, p. 67), havia um ideal eurocêntrico de "nortear" que: "uma das tarefas, nestas relações que o Sul se imporá, é a de, superando sua dependência, começar a *sulear*, deixando assim de ser sempre *norteados*".

Nesse processo, além de romper com o colonialismo, o trabalho de reconstrução de uma escola colonial exige a presença das fontes culturais e históricas do povo. Assim, esse trabalho exigia um aprendizado que buscasse o enraizamento cultural e libertador. Por isso,

essa educação deveria partir de uma ideia dialética entre teoria e prática, tendo como matriz o trabalho de educandos e educadores.

Dessa maneira, essa nova educação estimula a solidariedade social e não individualista baseado na ajuda mútua, em que todos educam conjuntamente. Segundo Freire (2014, p. 117):

[...] a prática educativa progressivamente pós-moderna – é nela que sempre me inscrevi, desde que vim à tona, timidamente, nos anos 50 – é a que se funda no respeito democrático ao educador como um dos sujeitos do processo, é a que tem no ato de ensinar-aprender um momento curioso e criador em que os educadores reconhecem e refazem conhecimentos antes sabidos e os educandos se apropriam, produzem o ainda não sabido. É a que desoculta verdades em lugar de escondê-las. É a que estimula a boniteza da *pureza* como virtude e se bate contra o *puritanismo* enquanto negação da virtude. É a que, humilde, aprende com as lideranças e recusa a arrogância.

Podemos observar que, na perspectiva do autor, a educação é vista como um espaço de construção da consciência crítica. Por meio dos traços decoloniais presentes no pensamento freireano, evidencia-se sua concepção decolonial e libertadora. Mas quais seriam as metodologias nessa concepção de educação? Ou, quais as metodologias que podem ser praticadas na experiência docente e no currículo jurídico que possuem traços e marcas decoloniais?

Nesse contexto, a pedagogia do pensamento decolonial de Paulo Freire traz elementos para pensarmos nessa concepção de educação na experiência docente e no currículo jurídico, com vistas a uma educação emancipadora e libertadora. Faz-se, assim, indispensável uma formação estruturada sobre os pressupostos de uma educação emancipadora e libertadora.

Tais pressupostos estão entrelaçados em toda a obra de Freire e em especial na “Pedagogia da Autonomia” (1996), em que o autor define a pesquisa como forma de conhecimento de uma educação emancipadora e libertadora, como se verifica no seguinte trecho:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Freire (1996, p. 29) ainda esclarece que: “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Dessa forma, desloca-se o olhar do professor para uma prática docente que substitui o autoritarismo pelo diálogo democrático

nos diferentes espaços de aprendizagens, o que pode ocorrer – por exemplo – mediante o desenvolvimento de estratégias teórico-práticas, as quais podem levar à produção de novos conhecimentos.

Com relação ao currículo jurídico, a investigação temática assume um caráter colonialista, eurocêntrico e dominador, sem o deslocamento do lugar de fala para o aluno expressar sua visão de mundo. Segundo Alexandre Campos Melo (2013, p. 100-101):

O ensino de Direito no Brasil sempre se caracterizou pelo uso de aulas-conferência, técnica pedagógica consistente na transmissão de conhecimentos, pelo professor, de forma unilateral. [...] Assim, a consequência imediata é que o professor jurídico assume um papel de reprodutor do conhecimento, limitando-se a transmiti-lo de forma repetida e acrítica. Não se propicia, por conseguinte, um espaço para a reflexão do aluno e para o desenvolvimento de novos saberes.

Nesse aspecto, somente o professor reproduz o conhecimento, pois o modelo de aula que compõe os cursos jurídicos brasileiros – advindo de uma educação jesuítica – evidencia um protagonismo deste ator. É como se ele fosse o único detentor do conhecimento e os alunos, por sua vez, “caixas vazias” prontas para serem receberem um emaranhado de informações. Contudo, não podemos olvidar de que o relacionamento humano entre professor e aluno é um fundamento importante de parceria para a construção do conhecimento. Para Lopes (1991, p. 41),

Reduzindo a participação do aluno na aula expositiva os autores de tendência pedagógica tradicional ressaltam o autoritarismo do professor. Também, reduzem a aprendizagem apenas a níveis superficiais considerando que não ressaltam a oportunidade de questionamento por parte dos alunos.

Assim, a aula segundo Masetto (2010, p. 19), “é um tempo e espaço do professor e do aluno”, que pressupõe em uma mudança no processo ensino aprendizagem, que diversifica as relações com os alunos, que permite que todos expressem seu pensamento e trabalhem juntos. A estrutura da aula deve, com base neste viés, permitir que ambos os atores do conhecimento – professor e aluno – construam o conhecimento de maneira horizontal, já que uma aprendizagem significativa pressupõe uma troca de conhecimentos entre eles.

Com base na necessidade de divisão de protagonismos nas salas de aula, Veiga, Resende e Fonseca (2000, p. 179-180) afirmam que

O aluno é protagonista porque passa a ser sujeito da aprendizagem e, por isso, sua atividade cognitivo-afetiva é fundamental para manter uma relação interativa com o objeto do conhecimento. O professor é protagonista porque é ele quem faz a mediação do aluno com os objetos dos conhecimentos.

O aluno precisa, então, sentir-se parte daquele processo de aprendizagem, o não dificilmente ocorrerá quando lhe é destinado um lugar de mero ouvinte, já que o monopólio do espaço de fala dentro das salas de aula – em especial nos cursos de Direito – gera um prejuízo enorme para os alunos, tendo em vista a falta de protagonismo, que lhes é relegada.

Sob este viés, Masetto (2010, p. 18) conceitua a aula – de maneira geral – como

[...] um tempo para identificar as necessidades, as expectativas e os interesses dos alunos, um espaço e ambiente para em conjunto (professor e aluno) planejar o curso a ser realizado, traçar objetivos a serem alcançados, negociar as atividades, definir e realizar um processo de acompanhamento e de *feedback* do processo de aprendizagem.

Requer-se, desta maneira, um ambiente que propicie um “espaço e tempo” de modo a ultrapassar a mera exposição jesuítica – em que no alto do tablado esteja aquele que apenas fala e, sentados nas carteiras logo abaixo, aqueles que apenas escutam e copiam. Isso porque, “o professor, ao reduzir os mecanismos de controle, estimula a iniciativa e a participação dos educandos” (VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2000, p. 180).

A ideia promissora dessa reprodução do conhecimento do currículo jurídico é transformar o processo de aprendizagem a partir de propostas de dinamização – como a realização de encontros semanais, seminários, etc, que versem sobre a construção da autonomia não só do educador, mas também do educando.

Para isso que isso ocorra, será necessário repensar conjuntamente o projeto pedagógico, a estrutura curricular, a organização do tempo e do espaço. Este fato nos remete a pensar sobre a utilização de estratégias na hora da aprendizagem. Sobre essas estratégias Masetto (2010), aponta vários instrumentos como, por exemplo: apresentação simples, apresentação cruzada em duplas, complementação de frases, desenhos em grupos, deslocamento físico de professor e/ou aluno, “*Brainstorming*”, uso de pré-testes, levantamento de informações em fontes alternativas e o ensino com pesquisa.

Observa-se que, do ensino jurídico presente nos primeiros cursos de Direito, conforme apresentado no início do trabalho, a construção curricular, desvencilha-se da realidade social. Assim, evidencia-se que há outras possibilidades para a construção de uma educação que se apresente como emancipadora e libertadora na construção do ensino jurídico no Brasil.

Assim, é possível construir uma estrutura curricular em outra perspectiva, a decolonial, como um processo de construção social e humanística. Para isso, é necessário desenvolver essa forma libertadora e emancipadora de ensino e aprendizagem, a partir de uma

formação mais humanística, incluindo outras formas de avaliação, pesquisa e submissão a um lugar de fala aberto para o sujeito histórico da injustiça.

Mesmo diante das mudanças na sociedade e no estado brasileiro desde a criação dos cursos jurídicos, a estrutura curricular passou por poucas modificações normativas. É neste contexto que se insere a Resolução 09 de 24 de setembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que prevê em seu artigo 3º uma sólida formação crítica, humanística e reflexiva.

Por isso, defende-se a adoção de práticas pedagógicas no ensino jurídico, dimensionadas decoloniais, tendo em vista a possibilidade do lugar de fala dos oprimidos, superando o colonialismo e a colonialidade, como exercício de liberdade e emancipação, deixando de lado a herança colonial nos cursos jurídicos do Brasil.

Imersos nesta realidade problemática – enfrentada pelos atores do processo de aprendizagem do Direito – é preciso que pensemos, então, em maneiras de articular este aluno com o seu respectivo professor a fim de promover uma aprendizagem mais significativa no que diz respeito à formação humanística.

Pois, mediante a necessidade apresentada de se deslocar o lugar de fala – de modo que impeça a mera reprodução do conhecimento e estimule igualmente a sua produção permitindo uma correlação entre a realidade prática e o conhecimento teórico – há o desafio de abandonar as amarras que dificultam a exploração de novos campos do saber e tornam a aula jurídica cada vez mais aquém do seu tempo.

Ir além do tradicionalismo pressupõe, então, uma mudança na própria elaboração da aula de maneira que possa incluir, por exemplo, debates constantes, visitas técnicas aos espaços da comunidade, criação de espaços para que os alunos tragam informações do noticiário para enriquecer a aula etc.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As marcas decorrentes do processo de exploração colonial ficaram em toda sociedade brasileira e, como visto, no ensino jurídico não foi diferente. Desde a criação dos primeiros cursos ainda no Brasil Império, nas cidades de São Paulo e de Olinda, o estilo europeu de ensino foi imposto e é o que vigora até os dias atuais.

Quebrar com essa cultura enraizada é um dos grandes desafios que os cursos jurídicos precisam enfrentar atualmente. Desencastelar o ensino, com a finalidade de torná-lo palpável ao aplicador do Direito, somado ao abandono do papel de autoridade pelo professor para

assumir o de facilitador do conhecimento são medidas importantes, que contribuirão para a solidez necessária à formação humanística.

Trata-se de uma longa jornada que todos aqueles envolvidos no processo de aprendizagem do Direito terão que enfrentar, mas a Resolução 09/2004 – em seu artigo 3º – constituiu-se num importante passo, tendo em vista o trato específico da questão humanística nos cursos jurídicos.

É necessário que o aluno saia da posição de mero expectador, a qual lhe foi relegada durante toda a história do ensino – em especial – o jurídico para que haja a sua democratização, já que não é possível falar-se em formação humanística se os moldes em que ela se dará continuam os mesmos fincados num tradicionalismo sem sentido.

Não é possível que o local de fala nas salas de aula ainda hoje – diante de um aluno fruto de uma realidade tão complexa como a enfrentada pela sociedade brasileira – seja exclusivo do professor. Esta integração entre o aluno e o professor, em que se desloca o local de fala permitindo que o aluno também contribua para o processo de aprendizagem é essencial para garantir um cunho mais humano e reflexivo ao bacharel de Direito.

Diante dessa discussão, é possível afirmar, portanto, que o problema da inadequação do ensino jurídico, que promove uma formação deficitária, reflete diretamente na dificuldade de incorporação deste profissional ao mercado. Há muitos anos, portanto, nota-se uma profunda saturação, já que a formação dos bacharéis em Direito é estritamente dogmática e tecnicista. As demandas são complexas e a aplicação pura e simples da legislação e dos conhecimentos doutrinários é, muitas vezes, insuficiente para uma resolução adequada das lides, o que reforça ainda mais a necessidade de reformulação do ensino jurídico a começar pela sua própria estrutura de propagação.

REFERÊNCIAS

ABIKAIR NETO, Jorge. **O professor como articulador da transdisciplinaridade dos direitos e garantias fundamentais nos cursos jurídicos**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais) – Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2014.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In.: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Santa Catarina: Univille, 2006. Cap. 1.

ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Intervenção social como estratégia de ensino: a produção de sentidos em Direitos Humanos. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de; BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo (Org.). **Estratégias participativas no ensino jurídico**. Curitiba: CRV, 2015. p. 37-52.

BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

CASTRO-GÓMES, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes In: _____; GROSGOUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 79-91.

DANTAS, San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1955.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. As tendências pedagógicas e sua utilização no ensino do Direito. In.: _____. **Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia**. Curitiba: CRV, 2011. p. 11-34.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 47. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GIROUX, Henry. Paulo Freire e a Política de Pós-Colonialismo. In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; MOACIR, Gadotti (Orgs.). **Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** São Paulo: Papirus, 1991, p. 35-48.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MELO, Alexandre Campos. Ensino jurídico no Brasil e a necessidade de reformulação de práticas pedagógicas. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). **Reflexões sobre a docência jurídica**. Série Estudos de Metodologia. Volume 1. Aracaju: Evocati, 2013.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 01, v. 26, p. 15-40, abr. 2010.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 181-199, 2014.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. *Novos Rumos*, ano 17, n.47, 2002.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Samava, 2010.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional**. Campinas: Edicamp, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: _____; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, 2013.