

Possibilidades Decoloniais para o Ensino Jurídico no Brasil, a Partir da Ecologia de Saberes dos Subalternizados

Decolonial Possibilities for Legal Education in Brazil, Based on the Ecology of Knowledge of Subalternized

MARLI MARLENE MORAES DA COSTA¹

Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Santa Cruz do Sul (RS). Brasil.

DEISE BRIÃO FERRAZ²

Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Santa Cruz do Sul (RS). Brasil.

RESUMO: O presente trabalho parte da hipótese básica de que o ensino jurídico no Brasil opera dentro da lógica da colonialidade do poder, saber e ser da modernidade – categorias conceituais que denunciam a colonialidade dentro da modernidade, oriundas dos estudos decoloniais –, não se constituindo a partir da ecologia de saberes dos subalternizados. Dessa hipótese decorre, secundariamente, outra: a de que o referido ensino jurídico está ancorado a essa colonialidade, incorporando a matriz eurocêntrica dos saberes válidos e universais. Assim sendo, tem-se por objetivo geral propor possibilidades decoloniais para o ensino jurídico brasileiro, provocando apontamentos no sentido de que as epistemologias do sul, por meio da ecologia de saberes, podem oferecer matrizes outras, além de promover reflexões curriculares e extracurriculares sobre esse ensino e a própria modernidade. O método de abordagem é o dedutivo. Trata-se de pesquisa exploratória combinada com pesquisa descritiva, que tem por finalidade desenvolver o tema ainda pouco explorado. As conclusões preliminares apontaram no sentido de que a utilização de temas geradores com os discentes, de pesquisa participante e de marcadores decoloniais podem oferecer uma base prática epistemológica que atende ao objetivo desse estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino jurídico; modernidade; colonialidade; estudos decoloniais.

ABSTRACT: The present work starts from the basic hypothesis that legal education in Brazil operates within the logic of the coloniality of power, knowledge and being of modernity – conceptual categories that denounce coloniality within modernity, arising from decolonial studies – not constituting itself from the ecology of knowledge of the subalternized. From this hypothesis, secondarily, another arises: that the aforementioned legal education is anchored to this coloniality, incorporating the Eurocentric matrix of valid and universal knowledge. Therefore, the general objective is to propose decolonial possibilities for Brazilian legal education, provoking notes in the sense that the epistemologies of

1 Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3841-2206>.

2 Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3754-818X>.

the south, through the ecology of knowledge, can offer other matrices, in addition to promoting curricular and extracurricular reflections on this teaching and modernity itself. The approach method is deductive. This is exploratory research combined with descriptive research that aims to develop the topic still little explored. The preliminary conclusions pointed in the sense that the use of generating themes with the students, of participating research and of decolonial markers can offer an epistemological practical basis that meets the objective of this study.

KEYWORDS: Legal education; modernity; coloniality; decolonial studies.

SUMÁRIO: Introdução; 1 Um ensino jurídico eurocêntrico desde as origens?; 2 Teorias decoloniais com enfoque nas epistemologias do sul; 3 Possibilidades de ordem prática e epistemológica para um ensino jurídico decolonial; Conclusão; Referências.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo geral propor possibilidades decoloniais³ para o ensino jurídico no Brasil, a partir da ecologia de saberes dos subalternizados. Note-se que se trata de um estudo preliminar que não pretende esgotar o tema ou apresentar uma conclusão finalística, considerando as limitações de um artigo e a amplitude e o ineditismo do tema. Tem, ainda, como objetivos específicos: a) apresentar um panorama histórico contextualizado do ensino jurídico no Brasil capaz de apontar as origens eurocêntricas de sua incorporação no País; b) desenvolver a teoria decolonial na América Latina, com atenção às epistemologias do sul; c) elaborar possibilidades para um ensino jurídico decolonial, a partir da utilização dos temas geradores, da pesquisa participante e da utilização de marcadores decoloniais.

Para uma divisão adequada dos pontos a serem enfrentados, primeiramente será traçado um panorama histórico contextualizado do ensino jurídico com alguns destaques. Tal explanação não pretende ser um apinhado cronológico minucioso dos quase duzentos anos do ensino jurídico brasileiro, mas, sobretudo, se propõe a apontar a incorporação eurocêntrica desse saber que, quando combinado com o viés da decolonialidade, aponta e justifica a presença da colonialidade do saber na modernidade. Em um

3 Importa pontuar desde já a opção que será adotada nesse artigo quanto à utilização da expressão “decolonial” em detrimento de “descolonial”. Essa proposta se alinha ao que Walsh (2009, p. 14-15) pontua como marco distintivo de significado, já que “des” possui um sentido em castelhano que é justamente o de desfazer ou reverter. Aqui, não se trata da proposta de passar de um momento colonial para um não colonial, mas de sinalizar um posicionamento de dissidência em que a expressão “decolonial” denota um caminho de luta e construção alternativa.

segundo momento, será desenvolvida a base metodológica de uma teoria decolonial para (e com) a América Latina, com enfoque nas epistemologias do sul. Em seguida, em um terceiro momento, serão oferecidas possibilidades de ordem prática e epistemológica para um ensino jurídico decolonial, a partir da utilização da pesquisa participante e da utilização de marcadores decoloniais.

Feito esse breve apanhado sobre as principais ideias a serem aqui desenvolvidas, ressalta-se que se trata de tema original, sem produção precedente e extremamente atual, à medida que está pensando dentro da modernidade e sendo discutido sob a égide do pós-colonialismo, que tem origem recente na América Latina e vem aparecendo cada vez mais nas discussões teóricas, sobretudo após o impulso do novo constitucionalismo latino-americano – principalmente com as Constituições de Equador e Bolívia, o que desde já justifica sua importância. Entende-se que a junção dos elementos aqui perseguidos preenche uma lacuna no campo do conhecimento e estima-se que o resultado desses apontamentos possa colaborar com o início da formulação de um novo devir – dentro de suas muitas limitações relativas ao objeto, espaço, tempo –, além de poder propor práticas pedagógicas, reflexões curriculares e extracurriculares, políticas educacionais.

O método de abordagem empregado é o dedutivo. Trata-se de pesquisa exploratória combinada com pesquisa descritiva. Serão adotadas como técnica de pesquisa a bibliográfica e documental. O método de procedimento que será utilizado é o monográfico.

1 UM ENSINO JURÍDICO EUROCÊNTRICO DESDE AS ORIGENS?

Assumida a hipótese inicial de que o ensino jurídico brasileiro, dentro da configuração capitalista/imperialista/colonial da modernidade permanece assentado sob um projeto de colonialidade do poder, saber e ser, se faz importante que, ao se falar em ensino jurídico, se faça dentro de sua devida contextualização, com origem em Portugal, a partir do século XVI – período que coincide com o pontapé inicial da colonização da América portuguesa.

Embora a historiografia do ensino jurídico já tenha sido retomada em diferentes apontamentos e não contemple nenhum ineditismo, os destaques aqui feitos partem de um posicionamento que ancora e prepara a discussão sobre a colonialidade, ressaltando, portanto, os principais momentos que determinaram sua trajetória epistemológica.

A esse respeito, Ribeiro (1991) bem retratou a falta de projetos de Portugal para o Brasil, que acabou por se tornar um *Povo-Novo*⁴ e sofreu a incorporação da cultura de seu colonizador em sua totalidade, iniciando um processo de deculturação em relação aos povos originários. Neste período, não havia curso jurídicos em vias de implementação. Logo, a formação universitária dos brasileiros era naturalmente direcionada para a Universidade de Coimbra, mas somente daqueles que poderiam arcar com tais custos.

Nesse passo, importa lembrar que o processo cultural que acompanha a colonização traz consigo para as terras brasileiras a Companhia de Jesus, que é relatada por Venâncio Filho (2011, p. 3) como “[...] uma grande empresa educacional e, no Brasil, mais do que em qualquer outra parte, como o principal elemento de formação cultural”. Em 1599, é publicada a *Ratio Studiorum* – um código de leis que passava a orientar as atividades pedagógicas da Companhia de Jesus, incluindo a preparação das aulas e dos métodos de ensino, além de todas as demais atividades.

As atividades pedagógicas da Companhia de Jesus perduraram até o século XVII, sendo interrompidas pela emblemática Reforma Educacional Pombalina. Marquês de Pombal se interessou em organizar uma educação que servisse aos interesses momentâneos do Estado que era o de uma maior profissionalização da administração mediante a modernização da Universidade de Coimbra, de acordo com Ansaldi e Giordano (2012). A centralização da formação universitária, por exemplo, teve claros efeitos sobre a Independência e deixou à frente dos assuntos de Estado uma burocracia estatal civil e homogênea. Na lição de Menardi e Amaral (2006), as instruções contidas no Alvará Régio deixam transparecer o objetivo da reforma pombalina, que era o de formar nobres, simplificando os estudos e facilitando o ingresso nos cursos superiores, tornando-os mais práticos. Colaço (2006, p. 269) afirma que o papel dos jesuítas na América foi o de servir aos interesses coloniais das monarquias ibéricas “[...] ocupando o território, ampliando e defendendo as suas fronteiras, ‘pacificando’ os indígenas e, prin-

4 Na compreensão de Darcy Ribeiro, o Brasil é um Povo-Novo, o que pode ser melhor transcrito em suas palavras: “Os Povos-Novos, dentre os quais se inclui o Brasil, originaram-se da conjugação de matrizes étnicas diferenciadas como o colonizador ibérico, indígenas de nível tribal e escravos africanos, imposta por empreendimentos coloniais-escravistas, seguida da deculturação destas matrizes, do caldeamento racial de seus contingentes e de sua aculturação no corpo de novas etnias. [...] São povos em disponibilidade, uma vez que, tendo sido desatrelados de suas matrizes, estão abertos ao novo, como gente que só tem futuro com o futuro do homem. [...] Mais ainda que os povos das outras configurações, os Povos-Novos são o produto da expansão colonial europeia que juntou, por atos de vontade, as matrizes que os formaram, embora só pretendesse criar empresas produtoras de artigos exportáveis para seus mercados e geradoras de lucros empresariais” (RIBEIRO, 1991, p. 70-71).

principalmente, exercendo o poder tutelar e atuando como eficiente veículo de divulgação da cultura cristã ocidental”.

A criação dos cursos jurídicos no Brasil, para Bastos (1998), surgiu no período do Império, acompanhando as exigências de consolidação desse Estado imperial e imprimiu o embate existente entre a elite imperial conservadora e a elite civil – inspirada nos movimentos liberais que sucederam a Revolução Francesa. A formação dos cursos jurídicos era vista como uma possível solução para compor a formação de quadros políticos e administrativos que possibilitassem a independência nacional.

Posteriormente, outorgada a Constituição em 1824, por meio do Decreto Imperial de 9 de janeiro de 1825, Dom Pedro I criou formalmente um curso jurídico provisório na Corte. O Decreto aponta suas motivações, senão vejamos:

Queremos que os habitantes deste vasto e rico Império gozem, quanto antes, de todos os benefícios prometidos na Constituição, art. 179 § 33, e considerando ser um destes a educação, e pública instrução, o conhecimento de Direito Natural, Público, e das Gentes, e das Leis do império, a fim de se poderem conseguir para o futuro Magistrados hábeis e inteligentes, sendo aliás de maior urgência acautelar a notória falta de Bacharéis formados para os lugares da Magistratura pelo estado de Independência Política, a que se elevou este Império, que torna incompatível ir demandar, como dantes, estes conhecimentos à Universidade de Coimbra, ou ainda a quaisquer outros países estrangeiros, sem grandes dispêndios, e incômodos, e não se podendo desde já obter os frutos desta indispensável instrução, se ela se fizer dependente de grandes e dispendiosos estabelecimentos de Universidades, que só com o andar do tempo poderão completamente realizar-se. (ESTATUTO, 1978, p. 137)

Apesar desse movimento que não se concretizou, a prosa sobre o ensino jurídico voltou à tona na Assembleia Geral Legislativa, em 1826, com a discussão que se encerrou em 31 de agosto de 1826, enviando projeto ao Senado – aprovado na sessão de 4 de julho de 1826 e convertido em lei em 11 de agosto de 1827 –, com a sanção de Pedro I na lei fundante do ensino jurídico no Brasil.

A lei também dispunha, em seu art. 10, que os Estatutos do Visconde de Cachoeira “regulariam a matéria naquilo em que fosse aplicáveis, desde que não se opusessem à lei, até que a Congregação dos Lentes formasse um estatuto completo e submetesse à Assembleia Geral” (FERRAZ; OLEA,

2019). Lembre-se que os Estatutos do Visconde de Cachoeira⁵ foram aqueles dirigidos ao curso criado provisoriamente pelo Decreto de 9 de janeiro de 1825 e que funcionariam no Rio de Janeiro. Importa salientar que o Estatuto é cristalino ao apontar os motivos pelos quais deve ser criado um curso jurídico na Corte, senão vejamos:

Tendo-se decretado que houvesse, nesta Corte, um Curso Jurídico para nele se ensinarem as doutrinas de jurisprudência em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrução pública, e se formarem homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados e Senadores, e aptos para ocuparem os lugares diplomáticos, e mais empregos do Estado, por se deverem compreender nos estudos [...] Sem estatutos, em que se exponham, e se acautelem todas estas circunstâncias, não se poderá conseguir o fim útil de tal estabelecimento. De que serviriam Bacharéis formados, dizendo-se homens jurisconsultos na extensão da palavra, se o fossem só no nome? Não tendo conseguido boa, e pura cópia de doutrinas de são jurisprudência em geral, por maneira que utilmente para si, e para o estado pudessem vir a desempenhar os empregos, para que são necessários os conhecimentos desta ciência. (ESTATUTO, 1978, p. 140, grifo nosso)

A década de 1850 se inicia com algumas mudanças: ao período foi sancionado o Código Comercial do Império do Brasil e também contratada a codificação do Direito Civil, que só teria seu Código promulgado anos mais tarde, em 1916. Nesse período também, o Decreto nº 608, de 16 de agosto de 1851, autorizaria o governo a criar novos Estatutos ao curso de Direito. O referido Decreto, em seu art. 2º, autorizou a criação de mais duas cadeiras nos cursos jurídicos: Direito Administrativo e Direito romano, permanecendo, todavia, a duração do curso em cinco anos.

Em uma oportuna observação traçada por Bastos (1997, p. 38), o autor aduz que “a questão do ensino jurídico é a questão do ensino do Direito romano”. Isso porque, para ele, sempre que o projeto político e institucional do ensino jurídico queria ver seus bacharéis recebendo uma formação mais dogmática, incentivava o ensino do Direito romano e, de outro modo, quando desejava bacharéis mais voltados para as questões da sociedade, incentivava uma formação apoiada no Direito Público. Nesse mesmo sentido,

5 Visconde de Cachoeira era a alcunha distintiva de nobreza de José Luís de Carvalho e Melo, personalidade que atuou em diversas funções na vida pública. Formou-se em direito na Universidade de Coimbra e chegou a ser deputado e senador, e um dos participantes na criação da Constituição de 1824.

Capra e Mattei (2018) versam sobre a influência do Direito romano no processo de profissionalização do Direito e formação de um realismo jurídico cada vez mais abstrato e afastado da comunidade.

Posteriormente, tem-se como um marco importante entre as sucessivas reformas educacionais, em 1911, o Decreto nº 8.659, de 5 de abril, conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, considerado o primeiro documento em que há a manifesta desoficialização do ensino público, conforme assevera Cury (2009). Na concepção de Bastos (1998), foi a partir desse Decreto que se deu novo rumo à Reforma Benjamin Constant de 1891, já que ali “tornaram-se evidentes os indícios da regulamentação das atividades privadas na educação superior e da proliferação das associações de ensino livre, base da proposta da Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879” (BASTOS, 1998, p. 15).

Esse Decreto, que trouxe em seu corpo a clara finalidade de descentralizar o ensino, apoiou-se em mecanismos baseados em extirpar dos institutos criados pela União todas as prerrogativas as quais detinham, sobretudo quanto ao aspecto financeiro, tornando-lhes corporações autônomas administrativamente e dotadas de personalidade jurídica, conforme previsto no art. 2º do diploma.

Outro marco do ensino superior que não pode passar despercebido é a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961⁶, responsável pela fixação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei, que previa critérios para todos os níveis de ensino, não deixou de incluir o ensino superior entre eles, estipulando em seu art. 70 um currículo mínimo e que a duração dos cursos que habilitassem a obtenção de diploma para exercício de profissão liberal seria fixada pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

A partir de 1971 há uma grande expansão de cursos jurídicos desacompanhada de programas de formação para os professores de Direito e de cursos de mestrado, segundo Bastos (1997), que vê a situação como um agravante da situação do ensino jurídico. Cabe contextualizar aqui que o ensino superior passava por um momento sensível que merece destaque: a Reforma Universitária operada em 1968, sob os auspícios do Regime Militar, e instrumentalizada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Essa

6 A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi revogada pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atualmente vigente.

reforma, apesar de tantas até então operadas, destaca-se pelas mudanças na estrutura da Universidade no Brasil. Essa lei abre uma brecha substancial para que se inicie um processo de privatização de instituições e o surgimento e fortalecimento de instituições de pequeno porte, desarticulando as Universidades Federais.

Para Bernheim e Chauí (2008), as economias modernas são fundadas na disponibilidade de conhecimento, o que o transforma em fonte de poder das nações ao mesmo tempo que o desvia à qualidade de mercadoria sob jogo de mercado aberto ao capital privado. Assim, o conhecimento é adicionado ao próprio capital. Nesse sentido, as Universidades assumem um papel de heteronomia comprometidas com a produção de conhecimento para atender ao capital financeiro e aderindo à sua lógica, ao mesmo passo em que diminuem sua relevância e desprendem-se de sua busca por respostas às necessidades sociais.

Apesar da viabilização pela reforma universitária da superação do modelo burocrático pelo modelo universitário estrutural, o que de fato aconteceu foi uma reversão na consolidação do ensino superior público e uma expansão do ensino superior privado através de uma notável “política de autorização de funcionamento de escolas privadas isoladas nas capitais e no interior do país, dando início ao crescimento desordenado das escolas privadas de Direito, sem uma nítida compreensão da proposta do CFE para o ensino jurídico” (BASTOS, 1998, p. 243).

É nesse íterim que o currículo dos cursos jurídicos passava por nova reforma encabeçada pela Resolução nº 3, de 25 de fevereiro de 1972, do CFE, responsável por algumas mudanças referentes à carga horária, à duração dos cursos e às disciplinas básicas e obrigatórias. No entender de Rodrigues (1988), embora a reforma curricular tenha trazido um grande progresso, ainda era marcada pela ausência de um trabalho interdisciplinar e voltado para as necessidades sociais. Na prática, o currículo mínimo instituído pela Resolução nº 3/1972 do CFE virou o currículo pleno, aplicado pela maioria das instituições e desconsiderou a realidade regional na qual os cursos estavam inseridos.

O currículo mínimo do curso de Direito foi posteriormente revogado pela Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, do Ministro da Educação e do Desporto, no uso das atribuições do Conselho Nacional de Educação, que fixou novas diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico, revogando a Resolução nº 3/1972 do CFE, antes mencionada. O

curso jurídico passaria a ter, no mínimo, 3.300 horas de atividades e sua integralização deveria ocorrer em pelo menos cinco e no máximo oito anos letivos. O diploma legal estabeleceu, em seu art. 3º, o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma interligada e obrigatória, destinou cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares que incluíssem pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria e iniciação científica, marcando a pontualidade no desenvolvimento científico dos graduandos.

A Portaria nº 1.886 pode ser considerada um documento precursor das novas diretrizes da educação nacional, tendo inclusive se ocupado com a garantia do padrão de qualidade do ensino por meio da preocupação com as atividades complementares, o acervo bibliográfico, a obrigatoriedade do estágio de prática jurídica e de produção de monografia ao final do curso. A garantia do padrão de qualidade viria a ser expressamente referenciada no elenco de princípios da nova LDB – Lei nº 9.394/1996, em vigência.

Em um ensino marcado por constantes reformas e mudanças curriculares, a adaptação do currículo nos cursos jurídicos seria alterada novamente pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 9, de 29 de setembro de 2004, e, por último, pela Resolução nº 5, de 17 de setembro de 2018 – sendo esta a que rege atualmente as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito (já alteradas, posteriormente, pelo Parecer CNE/CES nº 757/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020, e pela Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021), tendo incluído na formação técnico-jurídica de conteúdo obrigatório o ensino de Direito Financeiro e Direito Digital – o que não será alvo de análise nesse trabalho.

Dito isso, nesse pequeno recorte dos 195 anos de ensino jurídico no Brasil, depreende-se que ele carrega em sua matriz o elitismo, desde as origens, assim como o Direito. Acompanhando Capra e Mattei (2018), pode-se afirmar que o Direito de propriedade e a soberania de Estado (defendidos por John Locke e Hobbes, respectivamente) são os dois grandes princípios organizadores da modernidade jurídica. O que conduz ao raciocínio subsequente de que o Direito desempenhou um papel fundamental para a naturalização desse poder, sedimentando o atual e insustentável modelo de desenvolvimento.

O Direito tem operado ao longo da história de forma instrumental, em atendimento aos interesses capitalistas. Assim, o faz sempre que naturaliza e acolhe o discurso econômico como parâmetro para sua atuação. A econo-

mia se prestou bem ao discurso dominante, inclusive quando Adam Smith escreveu *A riqueza das nações*, em que deduziu que a mão invisível do mercado guia o interesse pessoal de todos os empresários e consumidores, tendo em vista o progresso harmonioso de todos.

Para Morin (2007), a Universidade é conservadora sob um aspecto dogmático e rígido, ao mesmo passo que, por forte pressão sobreadaptativa, circunda o impulso de adequar o ensino às demandas técnicas e de mercado atuais, reduzindo o ensino e marginalizando a cultura humanista. Neste contexto, a formação trabalha sob a perspectiva de fragmentação entre os objetos e o seu contexto e das disciplinas entre si, afastando-se da demanda por complexidade exigida na atualidade.

Essa lógica de fragmentação cria especialistas com acentuado desempenho em suas áreas, mas que não são capazes de cooperar nos setores complexos do conhecimento, projetando sobre as relações humanas “as restrições e os mecanismos inumanos da máquina artificial com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que ignora, oculta e dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador” (MORIN, 2000, p. 18). Ademais, essa prática separa a cultura humanista da cultura científica, as isolando de modo hermético.

Morin (2000) desenvolve a ideia de uma reforma necessária do pensamento que eleve esse pensamento a um patamar contextualizado e complexo, no qual é inseparável a relação entre os fenômenos e seu contexto, em um conjunto global e regional, lembrando que “a reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo” (MORIN, 2000, p. 26).

2 TEORIAS DECOLONIAIS COM ENFOQUE NAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Imperativo ressaltar que o processo de colonização do Brasil e da América Latina implicou na colonização da vida em suas diferentes esferas, já que o eurocentrismo foi a matriz organizadora dos processos de produção do conhecimento. Contra toda forma de dominação e exploração da existência social há uma descolonialidade possível como ponto de partida. Ao perpassar historicamente a modernidade, fala-se na construção peculiar de um novo espaço-tempo a partir da América Latina. Neste contexto da América Latina, percebe-se a colonialidade como a outra face da modernidade e como aquilo que torna possível sua existência. Com Quijano (2005) tem-se a ideia de colonialidade como a “[...] imposição de um sistema de

classificação hierárquica de conhecimentos, espaços e pessoas, abarcado pela colonialidade do poder” (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 18).

Já Mignolo (2008) propõe o conceito de colonialidade do ser como aquele que sugere que o ser se refere a um contexto de violência originário, o ser que contraria a sua própria existência. Quijano (2005) discute a colonialidade do poder e as categorias que identificam sujeitos em escalas mais ou menos inferiores, naturalizando essas categorias e estabelecendo graus de superioridade e inferioridade em uma lógica excludente nas relações sociais institucionalizadas. Esta colonialidade se aproxima das práticas de dominação extrativistas do capitalismo e se concretiza sob formas diversas, como colonialismo interno, práticas autoritárias, populismo, etc.

“O colonialismo define o outro como um objeto e o naturaliza como inferior”, assegura Benzaquen (2013, p. 79). A colonialidade do saber que tem sua elucidação em Edgardo Lander (2000) revela a existência de um legado epistemológico eurocêntrico que impede o ser de compreender o mundo a partir de suas próprias epistemes. E é no conjunto dessas colonialidades – poder, saber e ser – que Quijano (2010) conceitua o atual sistema-mundo como um todo histórico-estrutural heterogêneo dotado de uma matriz de poder colonial que afeta todas as dimensões da existência, incluindo o trabalho.

Os estudos decoloniais fazem parte do pós-colonialismo e têm seu marco de desenvolvimento a partir da dissolução do Grupo de Estudos Subalternos (1992-1998), na América Latina, e posterior criação do programa de investigação Modernidade /Colonialidade, em 1998. Esse grupo se insere nos debates pós-coloniais que incluem a América Latina e constrói seus argumentos apoiando-se no pensamento latino-americano, com a filosofia da libertação, teoria da dependência, estudos subalternos, feminismo latino-americano e outros.

O que estes estudos assentaram firmemente é a colonialidade como a face oculta da modernidade e a perpetuação do colonialismo por meio das colonialidades já citadas. Então, uma práxis libertadora rumo no sentido de desinvisibilizar a dominação latino-americana. Falar em uma práxis decolonial no âmbito deste trabalho pode, por exemplo, resultar em alterações na forma de se pensar e fazer a formação dos estudantes de Direito que serão futuros profissionais, bem como na discussão que orienta o ensino jurídico, formulando um novo devir, a partir de um conjunto de práticas pedagógicas, reflexões curriculares e extracurriculares, políticas educacionais, mas

não no sentido apenas de se passar a operar de uma forma diferente dentro do mesmo já instituído. Pelo contrário, essa lógica decolonial pretende expor *As veias abertas da América Latina* (GALEANO, 2017), recontar a história a partir do olhar do subalterno, denunciar a colonialidade na modernidade e adotar dissidências epistemológicas na formulação da reafirmação dos povos subalternizados.

O que se quer dizer e defender é o papel do Direito na mediação desse sistema abissal, que impõe, naturaliza e nega experiências outras de outras culturas, invisibilizando o outro em nome da cientificidade do ordenamento estatal. O direito colonizado é feroz com a outridade, que é pensada fora da totalidade e que, por serem vistos como a exterioridade, são passíveis de dominação. A colonialidade se vê no direito de negar o outro porque pauta seu projeto colonial no *punto cero* (CASTRO-GÓMEZ, 2005) em que as civilizações são reconhecidas, a partir da colonização, em estado de tabula rasa na qual foram insculpidas as concepções de mundo corretas, superiores e válidas. Nada do que se afasta disse faz parte da totalidade.

Nesse sentido que a desobediência epistemológica se faz necessária, pautada em novos questionamentos que rejeitam o projeto colonial, para uma emancipação. A desobediência enquanto *práxis* epistêmica implica no protagonismo dos sujeitos colonizados a partir de seus saberes, acompanhando Mignolo (2008) a respeito da necessidade de suscitar uma desobediência política e epistêmica em toda mudança de descolonização política.

Ressalta-se que a desobediência epistêmica não rompe ou ignora o que já foi institucionalizado pelo mundo, mas pretende substituir a geopolítica de conhecimento com fundamento na história imperial do Ocidente pela geopolítica de sujeitos racializados, alterando-a. A intervenção colonial no saber descredibilizou todas os conhecimentos que contrariassem os interesses da modernidade, naquilo que Boaventura de Sousa Santos (2010) chamou de *epistemicídio* ou a supressão dos conhecimentos locais pelo conhecimento alienígena. A epistemologia do conhecimento válido contou com um grande aparato de legitimação, inclusive das universidades. Entende-se que o fim político do colonialismo como forma de dominação não pôs fim aos efeitos que ele tinha produzido, sobretudo entre classes no interior do Estado.

A diversidade epistemológica aqui tratada é designada por Boaventura como *epistemologias do Sul*. O Sul é uma metáfora de um campo de desafios epistêmicos buscando reparar os impactos do capitalismo na relação

colonial. O Sul refere-se às regiões submetidas ao colonialismo europeu que não atingiram desenvolvimento econômico semelhante ao Norte Global. Trata-se de uma metáfora e, portanto, não é absoluta. Mesmo no interior do Norte há classes sujeitas à dominação colonial – como os trabalhadores, as mulheres, os indígenas; E mesmo no Sul geográfico existem pequenas elites que se beneficiaram da dominação capitalista.

As *epistemologias do Sul* são o conjunto de intervenções epistemológicas que valorizam os saberes que resistiram e “investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS, 2006, p. 19). A esse diálogo entre saberes chama-se *ecologias de saberes*. A epistemologia ocidental foi construída sob a ideia de um *pensamento abissal* – que opera pela definição de linhas que dividem experiência, saberes e atores sociais que “são úteis, inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha)” (SANTOS, 2006, p. 20). Como dissidência, propõe-se uma iniciativa epistemológica fundada na ecologia dos saberes e na tradução intercultural.

Boaventura denuncia o movimento em curso da volta do colonizador, em que o Estado constitucional moderno está sendo substituído por “obrigações contratuais privadas e despolitizadas nas quais a parte mais fraca se encontra mais ao menos à mercê da parte mais forte” (SANTOS, 2003, p. 15). Seguindo o raciocínio aqui teorizado, uma concepção pós-abissal traduz o sentido de aprender com o Sul, a partir de uma *epistemologia do Sul*, com uma *ecologia de saberes* do interconhecimento e que confronta a ciência unívoca, a partir da diversidade epistemológica do mundo e do reconhecimento de pluralidades de conhecimento.

3 POSSIBILIDADES DE ORDEM PRÁTICA E EPISTEMOLÓGICA PARA UM ENSINO JURÍDICO DECOLONIAL

Wolkmer (2001) preconiza a expressão de valores emergentes como emancipação, autonomia, solidariedade e justiça no Direito. Para ele, isso envolve duas condições essenciais: a) que o Direito se inspire na práxis concreta e na situação histórica das estruturas socioeconômicas até hoje espoliadas, dependentes, marginalizadas e colonizadas; b) que as categorias teóricas e os processos de conhecimento sejam encontrados na própria cultura teológica, filosófica e sociopolítica latino-americana. Isso é o que nomeou como *Ética Concreta da Alteridade*:

[...]por estar inserida nas práticas sociais e delas ser produto, pode perfeitamente se materializar como instrumento pedagógico que melhor se adapta aos intentos de conscientização e transformação das nações dependentes do Capitalismo periférico, bem como das lutas de libertação e emancipação nacional dos povos oprimidos. (WOLKMER, 2001, p. 268)

Cumprindo a agenda de uma Ética Concreta da Alteridade e a proposta desse artigo, se faz necessária e coerente a proposição de uma metodologia condizente enquanto *práxis*. Para tanto, se passará a apresentar a Pesquisa Participante (PP) como um meio possível de captação de temas geradores construídos no interior do ensino jurídico por seus partícipes, de modo que as bases curriculares e extracurriculares possam ser aplicadas e interpretadas com base na própria cultura latino-americana, e não como mero reflexo e incorporação da matriz eurocêntrica no ensino jurídico. Ou seja: de modo que os currículos mínimos do curso de Direito, instituídos por diretrizes curriculares, possam passar por um filtro de colonialidade no interior das próprias universidades, a partir da captação de temas geradores e das necessidades locais e relacionais dos próprios destinatários desses projetos. Não obstante, as referidas diretrizes orientam o que precisa ser feito, mas não impõe como isso deve ser feito, deixando vago um espaço que precisa ser ocupado pela comunidade acadêmica.

O surgimento da PP é datado por Gajardo (1985) nos anos 60, mas tendo se alastrado pelas Ciências Sociais somente por volta de 1975, conforme aponta Demo (1982). Nos anos 60, na América Latina se pôde ver emergir um marco de processos de modernização social em que a PP se inseriu, dentro de microprocessos de planificação social e educativa, adquirindo força especial no final da referida década ao se vincular ao debate suscitado pelas Ciências Sociais acerca do compromisso dos intelectuais com os movimentos populares e processos de transformação política. E, finalmente, se pôde ver a PP germinar durante um contexto de sociedades expostas a regimes autoritários na América Latina e reflorescer no marco de processos de democratização e abertura política.

Essa guinada no enfoque acadêmico provocada pelas mudanças sociais na América Latina e pela maior participação dos setores populares na sociedade foi inflamada, no plano educativo, pela proposta metodológica de Paulo Freire. Freire introduziu um enfoque renovado em relação à produção de conhecimento, de conotação social e política no campo da pesquisa educacional com sua proposta metodológica de investigação temática, que

inspirou novas modalidades de pesquisa como a Pesquisa-Ação e a Pesquisa Participante.

No que tange especificamente sobre a Pesquisa Participante, Fals Borda (1981) elenca os princípios norteadores da PP como: 1) Autenticidade e compromisso; 2) Antidogmatismo: que diz respeito à importância de produzir conhecimento genuíno a partir dos grupos pesquisados sem aplicar ideias preestabelecidas; 3) Restituição sistemática: que diz respeito ao retorno cultural de forma sistemática e organizada a um nível popular; 4) *Feedback*; 5) Ritmo e equilíbrio de ação-reflexão: que consiste na responsabilidade do pesquisador em articular o conhecimento concreto com o conhecimento geral; 6) Ciência modesta e técnicas dialogais: que pressupõe que a pesquisa pode ser realizada mesmo nas situações mais primitivas com o uso de recursos locais e também a ideia de que o pesquisador deve aprender a ouvir e realmente tentar aprender com os pesquisados, rompendo qualquer assimetria nessa relação.

Brandão e Borges (2007) indicam que o ponto de partida da pesquisa participante deve ser estabelecido a partir da realidade social em toda sua estrutura, ressaltando que, ainda que a pesquisa esteja adstrita a uma realidade local, não se pode perder de vista todas as interações que compõem a estrutura, atendendo à perspectiva do conhecimento complexo. Deve-se atentar para duas possibilidades propiciadas pela pesquisa participante: a de transformar os saberes e as sensibilidades e a de produzir respostas às necessidades humanas, aproximando a pesquisa de seus destinatários. Borda lembra a potencialidade da pesquisa participante para o deslocamento das universidades para o campo da realidade, dada a redução da distância entre o objeto e o sujeito de estudo, já que “ela induz os eruditos a descer das torres de marfim e a se sujeitarem ao juízo das comunidades em que se vivem e trabalham, em vez de fazerem avaliações de doutores e catedráticos” (FALS BORDA, 1981, p. 60).

A sistematização proposta por Demo (1982, n.p) referente às etapas necessárias para realização da PP é composta por três fases (ressalta-se que há diferentes sistematizações apresentadas para o desenvolvimento da PP, inclusive pelos diferentes autores aqui utilizados. A sistematização adotada nesse recorte é a de Demo (1982)): a 1ª fase refere-se à exploração geral da comunidade envolvida com: a) fixação de objetivos; b) seleção de variáveis e instrumentos de pesquisa; c) realização da pesquisa; d) síntese. A 2ª fase refere-se à identificação das necessidades básicas, com: a) elaboração da problemática da pesquisa; b) nova seleção das variáveis e instrumentos;

c) realização; d) análise e síntese. Na 3ª fase há a elaboração de uma estratégia educativa composta de: a) elaboração de estratégias hipotéticas; b) elaboração de dispositivo de comprovação; c) discussão com a população; d) comunidade assume a estratégia; e) execução.

A proposta metodológica que aqui se apresenta, e que pode ser prontamente empregada pela comunidade universitária – dotada de autonomia referendada pela Constituição Federal –, seguindo a sistematização proposta, pretende em sua 1ª etapa: fixar objetivos de discussão junto ao grupo relacional, daí extrair os temas geradores propostos pelos sujeitos da pesquisa – os destinatários das diretrizes curriculares –, realizar a síntese das informações; em sua 2ª etapa: rediscutir os temas geradores extraídos na etapa anterior para, se necessário, acrescentar ou alterar variáveis e diversificar os instrumentos de relação com os sujeitos pesquisados, pensados, em um primeiro momento, para que se deem a partir de círculos de investigação temática, com posterior síntese das informações; em sua 3ª etapa, pretende elaborar estratégias educativas hipotéticas e voltar a discutí-las com os sujeitos da pesquisa, que será posteriormente elaborada e proposta como possibilidade de um ensino jurídico do direito outro.

A captação dos temas geradores oriundos dos sujeitos da pesquisa deve ser realizada por meio de uma investigação temática. Os temas devem ser captados por meio de um processo de pesquisa coletivo, não podendo ser definidos a partir de critérios pessoais do pesquisador/docente, já que os temas estão contidos na visão de mundo dos sujeitos a partir de sua realidade histórica. A captação dos temas geradores ocorrerá através de círculos de investigação temática (FREIRE, 1987), em que os sujeitos se reúnem para construir conhecimentos, dialogando sobre a sua realidade concreta e as suas experiências. O papel do pesquisador é mediar o diálogo problematizador.

Diante da breve descrição desse método de abordagem com nascedouro na realidade e perspectiva latino-americana, aposta-se que ele condiz e se mostra adequado à formulação de saberes a partir da realidade dos sujeitos, mediante investigação temática. O referido método pode ser utilizado por cada comunidade universitária, constituída por professores, alunos, servidores e comunidade, reunida na discussão e proposição acerca do confronto entre as necessidades do grupo, inseridas no contexto latino-americano, e as diretrizes curriculares, avançando na constituição de um ensino jurídico capaz de atender uma população específica de acordo com suas peculiaridades.

Também há de se ressaltar que a PP pode ser utilizada na própria produção científica de saberes a partir de uma *práxis* epistemológica outra. Desse modo, como massivamente se nota, há uma tendência acadêmica pela utilização invariável do método cartesiano, especialmente com abordagem indutiva ou dedutiva, em toda e qualquer produção científica e produção e organização do pensamento. Pensar em um ensino jurídico decolonial passa pela revisão epistemológica amplamente difundida na pesquisa jurídica e na formulação curricular.

Pereira e Silva (2019) falam na sensação compartilhada de que teoria e prática não se encontram nos cursos de Direito, o que fortalece a divisão entre os mundos do dever ser e o mundo do ser, componentes do discurso dos estudantes de Direito. Segundo as autoras, essa divisão é fomentada por uma visão tecnicista e eurocêntrica do Direito, especialmente retratada nos saberes incorporados aos currículos dos cursos de Direito que parecem se apresentar deslocados da realidade brasileira, ao não passar por nenhum filtro de decolonialidade, reforçando o ponto zero do conhecimento – categoria instalada a partir da colonialidade do saber.

Note-se, ainda, que a Pesquisa Participante e mesmo a Pesquisa-Ação – inspiradas por Paulo Freire – podem ser utilizadas como metodologia de captação de temas com participação ativa dos discentes capaz de formular o desenvolvimento do programa curricular e extracurricular do ensino jurídico comunitário local de forma horizontal e também como método de abordagem para a pesquisa jurídica. Seja enquanto método de abordagem na pesquisa jurídica, seja como política educacional de formulação do programa curricular, a PP encontra lugar enquanto possibilidade decolonial.

Importante ressaltar que, a partir do recorte da interseccionalidade, sob um viés decolonial, Hooks (2013) é capaz de lembrar que nunca perdeu de vista o fato de que, mesmo em Freire e em sua teoria, há um sexismo na linguagem e a construção de um “paradigma falocêntrico da libertação – onde a liberdade e a experiência da masculinidade patriarcal estão ligadas como se fossem a mesma coisa” (HOOKS, 2013, p. 69-70). Em sua pedagogia feminista, que é influenciada e se encontra com Freire por meio da interseccionalidade subalternizada no interior das categorias de opressão, de todo modo, a autora aposta que, apesar da crítica feminista, em Freire a conscientização ganha seu lugar ao lado de uma *práxis* significativa, não restringindo-se a uma teoria isolada e desacompanhada de uma realidade capaz de construir e convocar – o que traz para esses tempos um legado promissor e uma aposta.

Claro que tal proposição atravessa o projeto político das Universidades e Faculdades, já estabelecido e ancorado, em sua grande maioria, na epistemologia eurocêntrica incorporada. Mas tal discussão merece um trabalho específico por requerer a consideração de muitas variáveis e discussões, o que não será aprofundado aqui.

Ressalta-se que a Pesquisa Participante tem seu lugar dentro dos estudos decoloniais. Lander (2000) vem investigando os vínculos entre a universidade latino-americana e a colonialidade do saber e tem apontando no sentido de que as ciências sociais ensinadas nessas universidades alastram a herança colonial de seus paradigmas e reforçam a hegemonia cultural, política e econômica do Ocidente. Nesse mesmo sentido, Castro-Gómez (2007) adiciona que o olhar colonial sobre o mundo obedece a um modelo epistêmico implantado pela modernidade ocidental, por ele denominado *punto cero*, como um lugar de todo saber e infinita superioridade que nega a outridade. Nesse ínterim, aduz que a universidade reproduz esse modelo e se insere no que chamou de estrutura triangular da colonialidade: a colonialidade do ser, a colonialidade do poder e a colonialidade do saber.

Conforme anota Gil (2008), a análise de dados na pesquisa participante adota principalmente procedimentos analíticos e sem fórmulas predefinidas para orientar os pesquisadores, de forma que a pesquisa qualitativa dependerá do estilo do pesquisador. Assim, cumprindo, ainda, o objetivo de uma proposição sólida decolonial para o ensino jurídico, importante falar sobre o tratamento de dados provenientes de uma Pesquisa Participante. Afinal, o que fazer com eles, como tratá-los, interpretá-los, ainda dentro da proposta desse trabalho, em uma dissidência epistemológica? A análise aqui proposta é a qualitativa, que adota marcadores decoloniais na coleta de dados, conforme se passará a detalhar.

A utilização de marcadores decoloniais – abordados na sequência – pode ser empregada no tratamento dos dados provenientes da própria investigação temática junto à comunidade universitária para fins de desenvolvimento e adequação das diretrizes curriculares à realidade local – antes explicitada –, quanto como um método de avaliação e tratamento de dados para a produção científica em geral (artigos, resumos, ensaios), muito útil para a construção de categorias conceituais no manejo de dados em pesquisas qualitativas em detrimento de outros métodos qualitativos eurocêntricos amplamente empregados (como Miles e Huberman, análise do discurso sem filtro decolonial, teoria dos princípios de Alexy, hermenêutica jurídica). Não se pretende propor a exclusão desses métodos, mas tão somente alertar a

respeito da possibilidade de uma outra produção que relacione teoria e práxis a partir de filtros de decolonialidade.

Organizadores da categoria conceitual aqui empregada, Martins e Benzaquen (2017) são professores da UFPB e UFRPE, respectivamente, sendo que Júlia Benzaquen concluiu seu Doutorado em Coimbra, sob orientação do Professor Dr. Boaventura de Sousa Santos, estudando universidades dos movimentos sociais sob a égide da Pesquisa Participante, indicando que há espaço para estudos decoloniais no cenário internacional. Inclusive, os autores afirmam que era pouco provável no contexto hegemônico “a organização de um modelo analítico de caráter transnacional como este [...]” (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 21), já que as pesquisas comparativas visavam, sobretudo, legitimar teorias eurocêntricas, mas que, no momento presente, com os avanços da crítica decolonial, a organização de um modelo analítico mais simétrico e dialógico envolvendo diferentes centros de produção de conhecimento se tornou possível. Afirmam que essa matriz tradutora vem operando atualmente de forma prioritária em grandes eventos de debate, como os fóruns internacionais e os encontros de grandes associações científicas.

Os marcadores decoloniais são “dispositivos simbólicos, morais, estéticos e cognitivos que são mobilizados na dinâmica de reprodução dos sistemas sociais, não sendo fixos, mas flutuantes de acordo com a perspectiva analítica”. (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 24). Já que os marcadores são flutuantes, e, como exemplo, seria possível analisar dados qualitativos por meio de categorias conceituais de análise do discurso divididas em: a) colonialidade do ser; b) colonialidade do poder; e c) colonialidade do saber, exemplificativamente. Logo, no contexto de uma pesquisa acadêmica, de uma produção científica, além da utilização de um método de abordagem decolonial em sua construção e escrita, também o tratamento dos dados coletados pode ser estruturado em categorias conceituais de análise baseada em marcadores decoloniais, o que apresenta uma resposta metodológica para a produção científica predominantemente eurocêntrica que não se atenta para o traço da colonialidade como constituinte importante de qualquer pesquisa realizada no Sul Global.

Aplicando esses marcadores, é possível pensar em possibilidades ontológicas de descolonização do saber, do poder e do ser, questionando o saber eurocêntrico instituído e a sua pretensão de neutralidade, totalidade e método testável e reproduzível, como uma forma decolonial do saber. Por meio da PP e do uso de marcadores decoloniais é possível contribuir com o

saber regionalizado dos sujeitos da comunidade participante, seja na produção científica em geral, como também no desenvolvimento de um programa de cumprimento das diretrizes curriculares do curso de Direito que considere a comunidade envolvida como geradora de temas importantes, além de fortalecer as *epistemologias do Sul* com uma matriz metodológica decolonial.

Os marcadores do presente artigo, por exemplo, poderiam ser analisados a partir das categorias conceituais das colonialidades descritas *supra*, sobre algumas questões, como racismo, machismo, feminismos e outros, no interior do próprio ensino jurídico. Estes são esboços exemplificativos dos marcadores que, conforme já especificado, são flutuantes e poderão ser alterados a depender da pesquisa participante.

CONCLUSÃO

Após ser desenvolvida a tese de que o ensino jurídico brasileiro, dentro da configuração capitalista/imperialista/colonial da modernidade, permanece assentado sob um projeto de colonialidade do poder, saber e ser, fez-se uma rápida contextualização, desde sua origem em Portugal, a partir do século XVI. Salientou-se a herança do Direito romano para a tradição jurídica ocidental por meio da formalização de um sistema jurídico profissionalizado, capaz de defender os interesses patrimoniais.

Em seguida, discutiu-se que o processo de colonização do Brasil e da América Latina implicou na colonização da vida em suas diferentes esferas, já que o eurocentrismo foi a matriz organizadora dos processos de produção do conhecimento. A partir da colonialidade do saber, revelou-se a existência de um legado epistemológico eurocêntrico que impede o ser de compreender o mundo a partir de suas próprias epistemes.

Por meio da desobediência enquanto *práxis* epistêmica, buscou-se enfatizar o protagonismo dos sujeitos colonizados a partir de seus saberes, desacreditando o *epistemicídio* ou a supressão dos conhecimentos locais pelo conhecimento alienígena como única alternativa possível. Foi proposta uma concepção pós-abissal que traduz o sentido de aprender com o Sul, a partir de uma *epistemologia do Sul*, com uma *ecologia de saberes* apoiada em uma ética concreta da alteridade, em que: a) o Direito se inspire na *práxis* concreta e na situação história das estruturas socioeconômicas até hoje espoliadas, dependentes, marginalizadas e colonizadas; b) que as categorias teóricas e os processos de conhecimento sejam encontrados na própria cultura teológica, filosófica e sociopolítica latino-americana.

Essa proposição foi materializada a partir da sugestão da utilização da Pesquisa Participante, seja como método de abordagem na pesquisa e produção acadêmica em geral – e nesse caso apresentou-se também solução para o tratamento de dados qualitativos através da utilização de marcadores decoloniais –, seja como método de construção de práticas curriculares e extracurriculares por meio das etapas de investigação temática e captação de temas geradores.

Falar em uma práxis decolonial no âmbito deste trabalho pretende a elaboração de uma inquietação e do estímulo de um novo devir que resulte em alterações na forma de se pensar e fazer a formação dos estudantes de Direito que serão futuros profissionais, bem como na discussão que orienta o ensino jurídico, a partir de um conjunto de práticas pedagógicas, reflexões curriculares e extracurriculares, políticas educacionais, inclusive para se pensar criticamente a modernidade.

Essa opção decolonial de desconstrução da matriz dogmática eurocêntrica e colonialista do Direito, pautada em uma ecologia de saberes, passa substancialmente por uma alteração no ensino-aprendizagem em curso, o que obriga uma discussão a respeito da prática pedagógica tradicionalmente empregada no ensino jurídico em curso. O que se quer dizer e defender é o papel do Direito na mediação deste sistema abissal que impõe, naturaliza e nega experiências outras de outras culturas, invisibilizando o outro em nome da cientificidade do ordenamento estatal. Espera-se que esse seja apenas um dos muitos trabalhos que virão propondo alternativas epistemológicas para a colonialidade dos saberes subalternizados vivenciada no contexto do ensino jurídico brasileiro desde suas origens.

Cabe lembrar que as teorias críticas do Direito demonstram, de forma clara, como se processa a produção do saber jurídico tradicional, como ocorrem as disfuncionalidades de sua estrutura normativa que, no atual estágio de desenvolvimento da modernidade, confirmam o esgotamento e a crise do paradigma da Ciência Jurídica dogmática. É necessário propor novos métodos de abordagem de ensino e pesquisa, que conduzam a um sistema de justiça identificada com os interesses dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

ANSALDI, W.; GIORDANO, V. *América Latina, la construcción del orden: de la colonia a la disolución de la dominación oligárquica*. 1. ed. Buenos Aires: Ariel, t. I, 2012.

BASTOS, A. W. *Ensino jurídico: tópicos para estudo e análise*. Revista Sequência, n. 4, p. 59-72, dez. 1981. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17155>. Acesso em: 7 maio 2018.

BASTOS, A. W. O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas – Uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. In: *Ensino Jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997. p. 35-55.

BENZAQUEN, J. F. O engajamento intelectual através do reconhecimento da geopolítica do saber. *Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais*, v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/deise/Downloads/8791-16348-1-PB-1.pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. de S. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: Unesco, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

BIRNFELD, C. A. S. A evolução da formação prática dos cursos de graduação em direito no Brasil em 190 anos de ensino jurídico. In: PETRY, A. T. et al. (org.). *Ensino jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios*. 1. ed. Porto Alegre: OAB/RS, 2017.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa-participante: um momento da educação popular. *Revista Educação Popular*, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 7 maio 2018.

CAPRA, F.; MATTEI, U. *A revolução ecojurídica: o direito sistêmico em sintonia com a natureza e a comunidade*. São Paulo: Cultrix, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S. *La hybris del punto cero: ciencia, raza, e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, 2005.

COLAÇO, T. L. Humanização do ensino do direito e extensão universitária. *Revista Sequência*, n. 53, p. 233-242, dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15102>. Acesso em: 7 maio 2018.

COSTA, M. M. M. da; RUI, B. G. Discurso jurídico ideológico: a desumanização da sociedade voltada ao sistema educacional. *Revista de Estudos Jurídicos da Unesp*, v. 22, n. 36, p. 217-239, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://https://ojs.franca.unesp.br/index.php/estudosjuridicosunesp/article/view/2280>. Acesso em: 25 mar. 2022.

COSTA, M. M. M. da; DIEHL, R. C. Metodologias ativas: uma nova abordagem de ensino com ênfase nos direitos humanos In: GORCZEWSKI, C. (org.). *Direitos humanos e participação política*. 1. ed. Porto Alegre: Imprensa Livre, v. XI, 2020. p. 36-56.

- DEMO, P. *Pesquisa participante: mito e realidade*. Brasília: UNB/Inep, 1982.
- DUSSEL, E. *20 teses de política*. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.
- ESTATUTO PARA O CURSO JURÍDICO: DECRETOS, CARTAS IMPERIAIS E ALVARÁS. *Revista de Ciência Política*, v. 21 n. 1, p. 137-144, jan./mar. 1978. Disponível em: www.bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rcp/article/download/59820/58149. Acesso em: 1º mar. 2018.
- FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.
- FERRAZ, D. B. *A residência jurídica e sua contribuição para a humanização do ensino jurídico*. Timburi/SP: Cia do eBook, 2019.
- FERRAZ, D. B.; OLEA, T. C. Apontamentos históricos sobre o ingresso e permanência das mulheres no ensino jurídico brasileiro. *Revista Jurídica Luso Brasileira*, ano 5, n. 4, 2019, p. 663-688. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2019/4/2019_04_0663_0688.pdf. Acesso em: 5 maio 2020.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. p. 34-41.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GAJARDO, M.. Investigación Participativa em America Latina. *Documento de Trabajo Programa FLACSO*, Santiago de Chile: Facultad Latinoamerica de Ciencias Sociales, n. 261, set. 1985.
- GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. Tradução: Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2017.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GROSFOGUEL, R.; CASTRO-GÓMEZ, S. Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. *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 y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

HALL, B. L. Investigación Participativa, Conocimiento Popular y Poder: um reflexión personal. In: VERAJANO, G. (comp.). *La Investigación Participativa en América Latina*. Pátzcuaro, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos em América Latina y el Caribe (Crefal), 1989. p. 15-34.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LANDER, E. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In: CASTRO-GÓMEZ, S. (org.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000.

MARTINS, P. H.; BENZAQUEN, J. F. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. *Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE*, Recife, v. II, n. 11, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/1882>. Acesso em: 16 set. 2019.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). *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 y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado da identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pd>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. *Educação e complexidade*: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. Organização: Maria da Conceição de Almeida e Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO, A. L. da C. *Ensino jurídico e (de)colonialidade do saber*: uma análise quali-quantitativa dos Programas de Pós-Graduação em Direito do Estado do Rio de Janeiro (2010-2020). Mestrado em Direito. Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/25395/ENSINO%20JUR%c3%8dDICO%20E%20%28DE%29COLONIALIDADE%20DO%20>

SABER%20Anderson%20Lu%3%ads%20da%20Costa%20Nascimento.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 set. 2022.

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

PEREIRA, F. S. M.; SILVA, F. C. A. Teoria e prática no ensino jurídico: diálogo entre decolonialidade do saber e pedagogia da libertação de Paulo Freire e Bell Hooks. *Revista de Direito da Faculdade Guanambi*, v. 6, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6080/608065717002/608065717002.pdf> Acesso em: 2 set. 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, D. *Os brasileiros: Livro I – Teoria do Brasil*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

RODRIGUES, H. W. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988.

RODRIGUES, H. W. O ensino do Direito, os sonhos e as utopias. In: RODRIGUES, H. W. (org.). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Boiteux, 2000. p. 6-28.

SANTOS, B. de S. Poderá o Direito ser emancipatório? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 65, p. 3-76, maio 2003.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009a. p. 23-71.

SANTOS, B. de S. *La refundación del Estado em América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*. Lima, Instituto Internacional de Derecho y Sociedad; Progam Democracia e transformación global; Red latinoamericana de Antropología Jurídica (Relaju), 2010.

VENÂNCIO FILHO, A. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

WALSH, C. *Interculturalidade, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009.

WARAT, L. A. *A rua grita Dionísio! Direitos humanos da alteridade, surrealismo e cartografia*. Tradução e organização: Vivian Alves de Assis, Júlio Cesar Marcellino Jr. e Alexandre Morais da Rosa. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

WOLKMER, A. C. *Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito*. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 2001.

WOLKMER, A. C. *História do Direito no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

Sobre as autoras:

Marli Marlene Moraes da Costa | *E-mail:* marlim@unisc.br

Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Pós-Doutoramento em Direito pela Universidade de Burgos – Espanha, com bolsa Capes. Professora da Graduação e da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Professora do Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado da Unisc. Coordenadora do Grupo de Estudos Direito, Cidadania e Políticas Públicas do PPGD da Unisc. Membro do Conselho Consultivo da Rede de Pesquisa em Direitos Humanos e Políticas Públicas. Membro do Núcleo de Pesquisas Migrações Internacionais e Pesquisa na Região Sul do Brasil (Mipesul). Integrante do Grupo de Trabalho em Apoio a Refugiados e Imigrantes (GTARI/Unisc).

Deise Brião Ferraz | *E-mail:* deisebferraz@gmail.com

Doutoranda em Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), na linha de pesquisa Diversidade e Políticas Públicas, com bolsa Prosuc/Capes. Mestra em Direito e Justiça Social pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio Grande (Furg), com bolsa Capes/DS. Bacharel em Direito pela Furg e em Jornalismo pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Advogada. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq intitulado “Direito Sistemico e Métodos Adequados de Resolução de Conflitos”. Integrante do Grupo de Pesquisa/CNPQ intitulado “Direito, Cidadania e Políticas Públicas” do PPGD/Unisc.

Data de submissão: 13 de agosto de 2022.

Data de aceite: 5 de outubro de 2022.