

ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

ANALYSIS OF THE CHARACTERISTICS OF BRAZILIAN LEGAL EDUCATION: IMPLICATIONS OF TRAINING AND DIDACTIC PEDAGOGICAL PRACTICE



Adriana Regina de Jesus Santos 
Universidade Estadual de Londrina

Luiz Gustavo Tirol 
Universidade Estadual de Londrina

RESUMO

A formação docente no aspecto didático-pedagógico é um desafio no campo do ensino jurídico. Historicamente, de modo geral, essa não foi uma preocupação específica dos cursos de bacharelado do Ensino Superior e tampouco do Direito. Assim, questiona-se: quais seriam as principais características do ensino jurídico brasileiro, identificadas a partir da revisão bibliográfica, e as implicações da formação e da prática didático-pedagógica das professoras e dos professores na constituição dessas características? O objetivo consiste em discorrer sobre as características do ensino jurídico, emergidas da revisão bibliográfica, tendo como premissas a formação e a prática didático-pedagógica de docentes dos cursos de Direito. A pesquisa bibliográfica, o tratamento qualitativo dos dados e a análise de conteúdo foram os encaminhamentos metodológicos da pesquisa. Diante da investigação, foi possível organizar as características nas seguintes categorias: I) verbalismo e bancarismo; II) dogmatismo e antialogismo; III) positivismo normativista; IV) colonialidade do pensamento jurídico; V) liberalismo ideológico e neutralidade epistemológica. Além disso, os resultados apontam que a formação e o trabalho didático-pedagógico estão relacionados a essas características, tanto para garantir a manutenção desses padrões quanto para a sua superação na consecução de outro paradigma para o ensino jurídico nacional.

Palavras-chave: Ensino jurídico; Formação didático-pedagógica; Bancarismo; Colonialidade do pensamento jurídico; Positivismo normativista.

ABSTRACT

Teacher training in the didactic-pedagogical aspect is a challenge in the field of legal education. Historically, in general, this was not a specific concern of higher education baccalaureate courses, nor of law. Thus, the question is: what would be the main characteristics of Brazilian legal education, identified from the bibliographic review, and the implications of the training and didactic-pedagogical practice of teachers in the constitution of these characteristics? The objective is to discuss the characteristics of legal education, which emerged from the bibliographical review, based on the training and didactic-pedagogical practice of professors of Law courses. The bibliographical research, the qualitative treatment of the data and the content analysis were the methodological referrals of the research. In view of the investigation, it was possible to organize the characteristics into the following categories: I) verbalism and banking; II) dogmatism and anti-dialogism; III) normative positivism; IV) coloniality of legal thought; V) ideological liberalism and epistemological neutrality. In addition, the results indicate that training and didactic-pedagogical work are related to these characteristics, both to ensure the maintenance of these standards and to overcome them in achieving another paradigm for national legal education.

Keywords: Legal education; Didactic-pedagogical training; Banking; Coloniality of legal thought; Normativist positivism.

INTRODUÇÃO

A carência de formação didático-pedagógica para o trabalho docente é uma marca do ensino jurídico brasileiro, de um modo geral, nos cursos de bacharelado do Ensino Superior. Importa ressaltar que há poucas diretrizes que direcionam a formação de docentes para o Ensino Superior. Entre essas, destacam-se os artigos 52, inciso II e 66, da LDB, que atribuem essa tarefa, prioritariamente, aos cursos de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996).

No entanto, o foco central da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, de modo que são escassas as estratégias voltadas à formação de docentes. Já no âmbito da formação inicial, por se tratar de um bacharelado, não se verificam atividades curriculares formativas com vistas à formação didático-pedagógica, o que contribui para o aprofundamento dos desafios históricos.

Ademais, quando da fundação dos primeiros cursos de Direito, em 1827, foram importadas da metrópole portuguesa as práticas pedagógicas tradicionais vinculadas ao positivismo e dogmatismo, em que as professoras e os professores são os únicos detentores do conhecimento e as alunas e os alunos mero receptores. No

entanto, essa perspectiva ainda se demonstra predominante e, sobretudo, insuficiente para garantir um ensino jurídico democrático, plural e contextualizado às realidades e necessidades da sociedade brasileira.

Isso posto, o questionamento que se buscou responder com a presente investigação é: quais seriam as principais características do ensino jurídico brasileiro, identificadas a partir da revisão bibliográfica, e as implicações da formação e da prática didático-pedagógica na constituição dessas características? Para tanto, o objetivo consiste em discorrer sobre as características do ensino jurídico, emergidas da revisão bibliográfica, tendo como premissas a formação e a prática didático-pedagógica de docentes dos cursos de Direito.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. A coleta de dados se deu mediante a técnica do fichamento. Para a análise, tem-se como parâmetro o tratamento qualitativo dos dados e a análise de conteúdo apresentada por Bardin (2016). Na fase de pré-análise, procedeu-se à organização do material bibliográfico e posterior leitura flutuante, buscando identificar trechos, ideias e conceitos que correspondessem aos objetos da investigação, ou seja, as principais características do ensino jurídico brasileiro, tendo como premissas a formação e atuação docente. (BARDIN, 2016).

A unidade de registro (unidade de significado) utilizada para a construção das categorias analíticas foi o tema, uma vez que são unidades cuja significação é mais complexa, podendo ser uma afirmação, frase simples ou composta. (BARDIN, 2016). Tais unidades temáticas foram aproximadas por meio de analogias (palavras, frases, expressões) mencionadas pelos autores dos trabalhos científicos. (MORAES, 1999; BIAGI, 2010).

A constituição das categorias ocorreu posteriormente à leitura e fichamento do material investigado. Portanto, o sistema de categorias foi progressivo, derivando da classificação por analogia, valendo-se do procedimento denominado 'acervo', em que o título da categoria é definido somente após a finalização do procedimento.

Durante a fase de exploração do material, foi possível identificar a emergência das seguintes categorias por meio dos trabalhos científicos: I) verbalismo e bancarismo; II) dogmatismo e antialogismo; III) positivismo normativista; IV) colonialidade do pensamento jurídico; V) liberalismo ideológico e neutralidade epistemológica. Ao final, na fase de tratamento e interpretação dos

dados, procedeu-se a análise a partir da revisão bibliográfica, problematizando os dados coletados de acordo com os objetivos da investigação.

Para cumprir o objetivo delineado acima, o artigo está estruturado em um único capítulo, que categoriza as principais características do ensino jurídico brasileiro identificados pela revisão bibliográfica e analisa criticamente esses padrões no contexto da formação didático-pedagógica dos/as docentes e suas implicações no contexto do ensino jurídico.

CARACTERÍSTICAS DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Para se compreender os processos relacionados à prática docente e ao ensino jurídico ministrado no território brasileiro, torna-se fundamental retornar à Universidade de Coimbra, instituição portuguesa que durante séculos recebeu estudantes brasileiros e serviu de modelo para o ensino jurídico instituído no país. (RIBEIRO JÚNIOR, 2001; WOLKMER, 2015).

Fundada em 09 de agosto de 1290 e sancionada pela bula papal, a universidade foi autorizada pelo rei Nicolau IV com o objetivo de formar mão de obra qualificada para ocupar cargos públicos estratégicos, a partir do ensino do Direito Romano e do Direito Canônico. (HESPANHA, 1982). Mesmo com as reformas do século XVIII, segundo Schwartz (1979), a natureza do curso de Direito não foi significativamente modificada, mantendo-se alicerçado na “leitura e explicação dos códigos romanos e dos comentadores medievais”. (OLIVO, 2012, p. 208).

Em relação ao ensino jurídico praticado em Portugal, destacam-se as seguintes características verificadas quando da fundação dos cursos jurídicos no Brasil: verbalismo bacharelesco, em que se transmite os conhecimentos por meio da eloquência e dos recursos oratórios a partir da leitura de textos da doutrina e da legislação (OLIVO, 2012, p. 208); o dogmatismo jurídico, que inviabilizava a reflexão crítica a respeito dos institutos e da hermenêutica jurídica, cabendo ao estudante assimilar, memorizar e repetir o conteúdo sem qualquer intencionalidade ou reflexão; o paradigma positivista, em que a lei é vista como a única fonte do direito e o jurista deve aplicar a subsunção da lei ao caso concreto, desconsiderando a

realidade política, econômica e social, já que o direito é visto como “uma realidade indiscutível, pronta e acabada” (MACIEL, 2017, p. 67); e a neutralidade epistemológica, alicerçada na ideologia liberal e na crença positivista do século XIX, que justifica um ensino jurídico isento, acrítico e alienado da realidade social. (MARTINEZ, 2008).

Além dessas características, tem-se a colonialidade do pensamento jurídico brasileiro, desenvolvido e reproduzido no interior das faculdades de Direito. Nas palavras de Bittar (2006, p. 132), houve uma verdadeira “transposição da experiência das Universidades europeias para a realidade brasileira”, e tal fenômeno incorreu em um processo de apagamento das diferenças e desconsideração dos costumes, hábitos, valores e normas dos povos originários e africanos.

Para Guimarães (2010, p. 72), o colonizador não permitiu o desenvolvimento de uma experiência universitária própria em território nacional, alinhada à realidade e aos interesses da sociedade brasileira, uma vez que Portugal utilizava o Ensino Superior como instrumento de controle das colônias. (VENANCIO FILHO, 1982).

De acordo com Guimarães (2010, p. 72), restou apenas a importação de um “[...] modelo de universidade da alta Idade Média, que sofria severas críticas na Europa e passava por uma renovação de conceitos”. Assim, nas palavras de Adorno (2019), a academia jurídica brasileira tornou-se um laboratório para o desenvolvimento de ‘aprendizes do poder’, ou seja, “local de reprodução das diferenças sociais e fermentação das elites jurídicas e administrativas do Estado brasileiro”. (BITTAR, 2006, p. 108).

Na sequência, busca-se discorrer sobre essas características identificadas e organizadas nas seguintes categorias: I) verbalismo e bancarismo; II) dogmatismo e antidialogismo; III) positivismo normativista; IV) colonialidade do pensamento jurídico; V) liberalismo ideológico e neutralidade epistemológica. O objetivo consiste em perceber a relação dessas características com o ser e fazer docente no âmbito do ensino jurídico, tendo como premissa a questão da formação e da prática didático-pedagógica.

Verbalismo e bancarismo

O verbalismo é uma marca histórica do processo de ensino no âmbito dos cursos de bacharelado em Direito, logo, uma característica fundamental do modelo de ensino. Trata-se de uma técnica alicerçada na eloquência e na transmissão de conhecimentos. Segundo Witker e Larios (1997), o verbalismo é marca de um ensino jurídico tradicional e autoritário, que centraliza o conhecimento em torno das professoras e dos professores e relega as alunas e aos alunos um comportamento passivo de recepção.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a falta de formação didático-pedagógica contribui para a perpetuação de velhas práticas que se consolidaram historicamente e que persistem hodiernamente, pois implica nas estratégias adotadas e na postura de altivez dos/as docentes do ensino jurídico, corroborando com um projeto educacional impregnado de caráter instrumental alienante e totalizador. (FACHIN, 2001).

Caovilla (2015, p. 227) ensina que essa perspectiva forma “[...] servos das arcaicas estruturas e valores do dogmatismo”, cujo cerne do processo de ensino está alicerçado na mecânica repetição e memorização acrítica e que, por sua vez, inviabiliza uma perspectiva de ensino jurídico emancipador, uma vez que afasta o pensamento crítico.

O verbalismo é característico das aulas expositivas alicerçadas em códigos e legislações comentadas ministradas no âmbito do ensino jurídico brasileiro. Ao invés de comunicar-se, o/a educador/a faz comunicações por intermédio do discurso, cabendo aos/as educandos/as o arquivamento desses comunicados. “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.”. (FREIRE, 2020, p. 33). Assim, docente e discente assinam, discreta e intencionalmente, o pacto da mediocridade, em que um finge que ensina e o outro finge que aprende. (ARRUDA JUNIOR, 1989).

De maneira geral, a narração, exposição e dissertação são técnicas comuns na prática de ensino no Brasil. (LIBÂNEO, 2013). Essas técnicas tendem a fragmentar os conteúdos da realidade e desconectá-los do conhecimento global, transformando as alunas e os alunos em “[...] ‘recipientes’ a serem preenchidos pelo educador”. (FREIRE, 2020, p. 58). Quanto mais se permite encher, melhor

educando/a é, quanto mais consegue encher, melhor educador/a se torna. Para hooks¹ (2017), nesse modelo, a voz da professora e do professor é a transmissora privilegiada do conhecimento, eis o fundamento do verbalismo bancário: a voz privilegiada do/a docente.

Bittar (2006) se vale de uma metáfora para demonstrar esse fenômeno. Para ele, o modelo bancário que permeia o ensino jurídico nacional pode ser representado pela ‘metáfora das orquídeas’, ao ensinar que dispostas na estufa do conhecimento do/a docente, “as orquídeas do conhecimento só servem para o visitante (educando/a), de longe e sem tocá-las, observar e passar reto, pois desenraizado de sua compreensão é incapaz de carregar consigo a consciência real dos modos de construção do conhecimento”. (BITTAR, 2006, p. 143).

Para Muraro (2010, p. 2), o verbalismo representa a consolidação de um sistema de ensino em que os/as docentes “encaram com naturalidade” o fato de que ensinam sem ter formação específica para ensinar, incorrendo, assim, na simples transmissão de conteúdo. Corroborar Abikair Neto (2018, p. 91), ao sustentar que tal estratégia é “[...] símbolo de uma educação arcaica e um entrave ao processo de ensinagem que tem como preceito a constante interação entre professor e aluno”.

Portanto, persistem antigas práticas pedagógicas herdadas da Universidade de Coimbra-PT, com foco em aulas expositivas alicerçadas em revisão bibliográfica e legal. O uso da técnica expositiva de maneira exclusiva é problemático, na medida em que se parte do pressuposto de que todas as alunas e todos os alunos têm iguais condições de acompanhar a preleção do/a docente, sem considerar as diversidades e pluralidades manifestas na sala de aula, com alunas e alunos de origens culturais, sociais, econômicas e geracionais, por vezes, totalmente distintas.

Para hooks (2017, p. 21), as salas de aula são diferentes, portanto, “as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino”. O compromisso do/a docente não é ser mero transmissor do conhecimento, deixando a cargo do/a discente a retenção, mas deve ser o de promover situações-problema complexas que

¹ O nome hooks, propositalmente grafado em minúsculo, é um pseudônimo utilizado por Gloria Jean Watkins. Ele revela um posicionamento político da intelectual, que, além de homenagear sua avó, procurou evidenciar que a atenção dos leitores deveria estar centrada em sua obra, e não em sua personalidade. Esta pesquisa, em respeito à opção da autora, mantém a escrita grafada em minúscula.

possibilitem a construção do conhecimento profundo e sólido. (MORAES; LIMA, 2017).

Neste aspecto, considerando o protagonismo docente e discente na transformação do ensino jurídico e na superação dos problemas históricos e institucionais que assolam os cursos de Direito, discute-se a necessidade de uma atuação docente permeada pela lógica dinâmica-comunicativa, em detrimento do verbalismo que predomina nas salas de aula dos cursos jurídicos, a fim de contribuir para a consolidação de um novo modelo didático-pedagógico, uma perspectiva crítica-emancipatória que supere as barreiras históricas e vise democratizar os espaços de aprendizagem do mundo jurídico.

Dogmatismo e antidualogismo

O ensino dogmático e acríptico pode ser destacado como uma característica do ensino jurídico nacional que tem raízes na implementação dos cursos de bacharelado em Direito no Brasil. O dogmatismo tem por objeto o ordenamento jurídico vigente e a tarefa consiste em construir "[...] um 'sistema' de conceitos elaborados a partir da 'interpretação' do material normativo, segundo procedimentos intelectuais (lógico-formais) de coerência interna. Tem por finalidade ser útil à vida, isto é, à aplicação do direito". (ANDRADE, 2003, p. 18).

O ensino dogmático e fragmentado impede a consciência crítica e reflexiva necessária para o/a jurista que se pretende repensar o direito e não se tornar mero operador/a do sistema posto. Entretanto, conforme ensina Pinzón Franco (2010), a maioria dos estudos relativos ao ensino jurídico apontam que os processos de ensino e aprendizagem se limitam à transferência do saber jurídico como conjunto de dogmas, instituições e leis que compõem o direito. Para Marques Neto (1982, p. 165), o dogmatismo que impera na ciência jurídica "[...] vai servir de base ao dogmatismo do ensino jurídico, o qual, por seu turno, retroalimenta e conserva o primeiro, num autêntico círculo vicioso, dentro de um sistema de pensamento extraordinariamente fechado."

Ao contrário, é preciso conceber que o direito "sempre é produto da vida organizada enquanto manifestação de relações sociais provenientes de necessidades humanas". (WOLKMER, 2015, p. 39). Não pode ser instituído e interpretado

dissociado da realidade histórico-social em que está situado. Ademais, a postura dogmática do/a professor/a e a docilidade alienadora do/a aluno/a afastam o ensino jurídico da realidade social. (GUIMARÃES, 2010).

O legalismo é uma das faces do ensino jurídico dogmático, em que se pretende que o/a aluno/a compreenda as leis na sistematicidade interna do ordenamento jurídico, mas não se busca "orientá-lo a compreendê-las do ponto de vista ético, sociológico, filosófico, político e crítico". (MACIEL, 2017, p. 12). Nesse ponto, Bittar (2006, p. 26) problematiza a discussão ao exemplificar que o/a aluno/a formado na perspectiva legalista se torna especializado em processo civil, conhecendo as técnicas e manejos jurídicos, mas não é capaz de realizar análises conjunturais. Não é capaz de se questionar: "Para que tanto conceito processual se metade da população não chega sequer a ter acesso à justiça?".

Outro ponto do dogmatismo é que a técnica de ensino é fundamentalmente doutrinária, em que o/a aluno/a aprende, quando muito, aquilo que determinado/a doutrinador/a ensina sobre o assunto. (FERREIRA SOBRINHO, 1997). Isso não significa abandonar as disciplinas de caráter eminentemente teórico e dogmático, mas promover uma formação didático-pedagógica que subsidie a adoção de uma postura crítica do/a docente no processo de ensino e aprendizagem dessas matérias, questionando os clássicos institutos à luz da legalidade constitucional, promovendo situações-problema complexas, refletindo sobre a origem da norma e suas implicações históricas, econômicas, sociais e políticas - uma postura crítica, consciente e aberta.

Corroborando com o ensino dogmático a prática pedagógica antidialógica, em que o/a docente conduz "[...] as mentes dos alunos à repetição e à memorização de conceitos preconcebidos ou preconceitos sobre a realidade jurídica e social que também lhe foi imposta durante sua formação" (MARTINEZ, 2012, p. 29), sem a oportunidade de questionamentos, problematizações, considerações ou qualquer interferência que possa romper o rito sacro da exposição do conhecimento que está consolidado, haja vista que o tema encontra-se superado pela doutrina, ou a matéria resolvida pela jurisprudência ou súmula vinculante, como se contra o conhecimento posto, não coubesse indagações, reflexões ou críticas. Assim, o/a docente transmite a "sensação de que o Direito atual é o único Direito possível e é o Direito definitivo, não havendo Direito antes, nem depois". (MELLO, 2007, p. 55).

Pelo contrário, almeja-se uma prática pedagógica crítica e propositiva, em que o/a docente não seja mero repetidor do conhecimento dogmático, posto e acabado, mas uma ação docente em que “[...] o professor internaliza uma postura crítica de interpretação da realidade e assume o comprometimento social como mola de reconstrução dessa realidade”. (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 14).

A postura dialógica consiste em ouvir e ser ouvido/a, em dar voz aos/as silenciados/as historicamente e permitir a participação na construção coletiva do conhecimento, respeitando os conhecimentos prévios dos/as alunos/as que têm origem na experiência cotidiana e reconhecendo que eles e elas têm condições de contribuir para o aprendizado coletivo. Consequentemente, a experiência do ensino dialógico é essencialmente uma experiência de escuta de qualidade, como ensina hooks (2017), sendo responsabilidade do/a professor/a criar um ambiente em que os/as alunos/as aprendam a falar e a ouvir o outro com seriedade e respeito, com foco no ensino crítico, democrático e emancipatório.

Positivismo normativista

O positivismo normativista predomina no campo do ensino jurídico, portanto, revela-se como uma de suas principais características. Na lição de Bobbio (1995, p. 26), o positivismo jurídico não tem origem no positivismo filosófico de matriz comteana, embora muitos juristas do século XIX tenham professado ambas as perspectivas, mas tem essa denominação por derivar do conceito de direito positivo, aquele que decorre do direito positivado no sistema jurídico e que se opõe ao conceito de direito natural. Nas palavras do jurista, “[...] o positivismo jurídico é aquela doutrina segundo a qual não existe outro direito senão o positivo.”. Logo, positivismo jurídico é o “[...] estilo de conhecimento fundado apenas no estudo do direito positivo”. (MACHADO, 2009, p. 117).

Kelsen é um dos principais defensores da doutrina positivista que rejeita as teorias de viés naturalista, pois reconhece e acolhe como ‘direito’ somente aquilo que se encontra positivado. (MACIEL, 2017). O método único, o conhecimento descritivo, explicável, rigorosamente ordenado e a forma neutra são características do positivismo normativista de origem kelseniana. (MACHADO, 2009).

No ensino jurídico, Guimarães (2010, p. 92) ressalta que essa corrente proporciona “[...] interpretações equivocadas sobre o próprio *logos* do direito, havendo quem ensine e aprenda a ideia de que o direito se reduz à norma positivada no ordenamento jurídico.”. Tendo em vista que a norma é apresentada como premissa maior, contra a qual não cabem indagações, mas somente aplicação e assimilação.

Considerando essa perspectiva, o conhecimento do direito é reduzido à visão de um sistema normativo simples e limitado, o que não reflete a complexidade e a abrangência desse campo de estudo. Para Machado (2009, p. 112), isso isenta o jurista de analisar as demais determinantes que incidem sobre o processo de construção e interpretação do direito, bem como retira a “[...] obrigação de conhecer todas as demais dimensões do direito, sob a cômoda alegação de que o verdadeiro conhecimento jurídico-científico restringe-se ao conhecimento da norma e ponto final.”.

Warat (1994) ensina que o ‘senso comum teórico dos juristas’ é um conjunto de crenças e pressupostos que governam os atos de decisão e enunciação do direito. Para Rodrigues (1993, p. 135), torna-se fundamental romper com esse senso, afastando-se dos reducionismos do positivismo e do idealismo jusnaturalista para “[...] colocar o direito dentro da histórica e a serviço da sociedade e da vida.”. O direito não é somente norma, e uma concepção estreita do fenômeno jurídico a partir da lente exclusiva da normatividade pode ser um poderoso instrumento para a injustiça.

Ainda nesse contexto do positivismo normativista, não haveria uma preocupação efetiva com a conduta do homem e suas relações sociais complexas, mas somente com a prescrição judicial. (MACIEL, 2017). Tal perspectiva deriva também da ausência de um ensino interdisciplinar que não fosse assentado, quase que exclusivamente, na normatividade jurídica nacional. Isso porque essa perspectiva impede a construção de soluções para os problemas sociais cada vez mais dinâmicos e complexos (SCHOONEWOLFF, 2015), e uma abordagem interdisciplinar poderia contribuir para superar essa visão estreita e apreender a realidade a partir de suas múltiplas dimensões.

Conforme sustenta Hupffer (2006, p. 119), "o método positivista foi adotado no ensino jurídico brasileiro por representar um método seguro para explicações

absolutas, recorrendo a um dogmatismo cada vez mais fechado e lógico, utilizando o método indutivo combinado com o dedutivo.". Quando o ensino jurídico é apoiado em tais premissas, as alunas e os alunos são introduzidos em uma estrada do conhecimento pronta e acabada, a respeito da qual sua função é trilhar sem questionamentos e análises que possam extravasar os limites da norma positiva, não havendo espaços para reflexões, críticas ou debates da norma tendo como premissa perspectivas históricas, filosóficas, sociológicas, culturais, antropológicas, políticas ou econômicas, determinantes essenciais para a construção de um ensino jurídico crítico-emancipatório.

Colonialidade do pensamento jurídico

A colonialidade² do saber se revela a partir da racionalidade que desconsidera a epistemologia dos países periféricos e se submete ao conhecimento europeu e estadunidense, tidos como universais e hegemônicos. Ou seja, mesmo após o processo histórico de independência política dos países latino-americanos em relação às suas metrópoles, a mentalidade colonial persiste e se revela como uma característica do ensino jurídico brasileiro.

Nesse sentido, ao analisar os fundamentos da legislação brasileira em uma perspectiva histórica, Machado Neto (1979) defende que, dos três grupos étnico-raciais que constituíram a nacionalidade brasileira, somente o do colonizador (homem, branco, cristão, europeu, heterossexual, cisgênero, proprietário e conservador) foi determinante e se impôs no processo de constituição da juridicidade.

Não obstante terem contribuído para a construção da cultura nacional, não se pode admitir que a moral, as leis e os costumes das populações negras e indígenas

² Os termos "decolonial" ou "decolonidade" são aqui utilizados como contraposição à "colonialidade", enquanto "descolonização" como antônimo de "colonialismo". Os primeiros dizem respeito ao projeto de emancipação dos povos colonizados no âmbito cultural, educacional e científico. Enquanto o segundo relaciona-se ao processo de libertação política-administrativa das colônias em relação às suas metrópoles. A terminologia "decolonidade" é empregada por Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Walsh (2009) e Quijano (2005), por exemplo. Assim, como explica Santos (2018), a "decolonidade" refere-se à superação da perspectiva colonial no âmbito cultural e educativo, enquanto a "descolonização" está relacionada ao processo histórico e jurídico de independência que ocorreu em países latino-americanos sem, contudo, eliminar completamente a "colonialidade", que ainda persiste em diversos aspectos.

tenham influído na instituição do direito adotado. Assim, somente um exerceu influência na consolidação do sistema jurídico, um direito dominante e excludente.

Corroborando essa afirmação Wolkmer (2015) ao sustentar que, decorrente do processo de colonização portuguesa, se consolidou uma cultura jurídica unidimensional, reprodutora de contradições e permeada de retórica formalista, liberal e conservadora. As próprias declarações de direitos humanos foram instituídas tendo-se como premissa e ponto de partida esse homem paradigmático. (ROSSI; KOZICKI, 2021). A mulher, o negro, o colonizado, o indígena e o estrangeiro, excluídos das condições de humanidade, foram marginalizados (BRAGATO, 2009), tanto que se contemplam, hodiernamente, as lutas organizadas de movimentos sociais e entidades coletivas populares para o reconhecimento de direitos que respeitem sua cultura, identidade e diversidade, o direito de existir e ser reconhecido como existência humana.

Ressaltando o aspecto da colonialidade do saber, Ribeiro (1991) defende que a universidade brasileira é uma abstração institucional, uma vez que não foi capaz de produzir um conhecimento integrado e profundo. Ora a universidade contribui para a manutenção da ordem vigente, ora replica modelos estrangeiros descontextualizados, muitas vezes contrários aos interesses nacionais, denotando um “evidente descompasso entre a universidade e a realidade social brasileira.”. (MACHADO, 2009, p. 75).

Considerando a prática docente, Dussel (1973, p. 142) propõe que compete ao/a professor/a “[...] ensinar mais do que simplesmente já foi dado anteriormente, deve ensinar de maneira crítica como se foi alcançado; não transmite o tradicional como tradicional, mas revive as condições que tornaram possível como novo, como único, como criação.”. Uma vez que reter-se a repetição acrítica dos institutos e teorias clássicas não promove a emancipação, é preciso uma postura que vise desvelar os tecidos que envolvem o sagrado.

Considerando a perspectiva curricular, Apple (2017, p. 901) defende que a elaboração de uma educação democrática e emancipadora exige que sejam consideradas as particularidades, necessidades e demandas das pessoas que não são beneficiadas pelo modo como a sociedade está organizada: “[...] aquelas ‘marcadas’

pela visão dominante de classe, raça, gênero/sexualidade, deficiência, direitos de imigrante, e tanto mais.”.

Assim, na perspectiva curricular, a decolonidade exige discussões em torno do racismo estrutural, dos povos originários, dos imigrantes, das pessoas com deficiência, da população LGBTQIAP+, da criança e do adolescente, da população idosa, das mulheres, ou seja, daqueles/as que historicamente foram marginalizados/as, uma pedagogia comprometida com outros sujeitos, os/as subalternos/as. (ARROYO, 2014). Enquanto na prática didático-pedagógica requer uma postura crítica e reflexiva do/a professor/a ao abordar as temáticas a partir da contextualização histórico-cultural.

Logo, tanto na dimensão curricular quanto na formação e atuação docente, a adoção de uma perspectiva crítica-emancipatória é fundamental para a superação desses problemas históricos e, por isso, é indispensável que as professoras e os professores do ensino jurídico tenham a oportunidade de realizar essas e outras discussões em seu percurso formativo, sobretudo no aspecto didático-pedagógico, nos conteúdos, procedimentos e saberes que são inerentes ao trabalho docente.

Liberalismo ideológico e neutralidade epistemológica

O paradigma ideológico do direito e do ensino jurídico desde a fundação dos cursos primordiais foi o liberalismo. (MACHADO, 2009; GUIMARÃES, 2010). Embora não tenha sido o único, foi o dominante (WOLKMER, 2015), portanto, uma característica fundamental desse sistema de ensino e aprendizagem. Importando acriticamente dos países centrais e denotando, assim, o processo de colonialidade do ensino jurídico e do próprio direito brasileiro, o liberalismo foi adaptado de acordo com os interesses das elites brasileiras.

Assim sendo, a ideologia liberal adquiriu no solo brasileiro feições que eram oriundas de uma "[...] complexa e ambígua conciliação entre patrimonialismo e liberalismo, resultando numa estratégia liberal-conservadora que, de um lado, permitia o 'favor', o clientelismo e a cooptação", enquanto de outro lado, introduzia "[...] uma cultura jurídico-institucional marcadamente formalista, retórica e ornamental.". (WOLKMER, 2015, p. 93). Inclusive, cumpre ressaltar que o

liberalismo político-ideológico conviveu, durante séculos, em harmonia com o sistema escravocrata e com o patrimonialismo.

Desde a sua criação, os cursos de Direito foram projetados para servirem de aparelho ideológico do Estado e não para atender aos interesses da sociedade, pois formavam bacharéis que fossem capazes de ocupar os cargos centrais na administração e burocracia estatal, de modo a reproduzir e divulgar a ideologia de sustentação do Estado nacional. (BASTOS, 2000; ADORNO, 2019). A elite da época era composta pela oligarquia latifundiária, escravocrata e mercantil, que enviavam seus filhos para as faculdades de Direito a fim de que assumissem o controle do aparelho estatal brasileiro.

Além disso, o paradigma ideológico promoveu uma perspectiva individualista, que privilegia a ação individual em detrimento da coletiva, que garante a primazia da liberdade em face da igualdade (ADORNO, 2019) e que recusa projetos coletivos e sociais de desenvolvimento nacional, já que a educação deixa de ser um direito no campo político-social e passa a ser uma mercadoria no campo econômico, ora como serviço, ora como catalisador das relações mercadológicas. (MACHADO, 2009).

O paradigma do liberalismo ideológico incorre em uma perspectiva de formação estritamente técnica-individualista, que se baseia em um modelo de ensino concentrado nas técnicas jurídicas, produção de peças processuais, habilidades comunicativas e estratégias que visam uma formação profissionalizante para atender às demandas do mercado de trabalho. Este perfil de bacharel enfatiza a habilidade de privatizar conflitos sociais, ignorando a dimensão cidadã da educação, como prescrito pelo artigo 205, da Constituição Federal.

Em relação ao aspecto da neutralidade, Maciel (2017, p. 64) ressalta que o "[...] distanciamento, a transparência, a segurança e o controle serviram aos interesses de quem detinha o poder.". Ademais, "mesmo quando escolhe o método, a ciência não se isenta de motivação por interesses, e a escolha se torna ideológica". (MACIEL, 2017, p. 64). Conforme Rodrigues (1993, p. 20), o direito aparece então como uma instância simbólica que visa encobrir a realidade social, sendo "[...] utilizado para legitimar, através de normas positivas e procedimentos formais, embasados retoricamente na igualdade e na liberdade, a existência de uma sociedade que na realidade apresenta-se desigual e autoritária."

Portanto, o direito não é neutro, é um fenômeno ideológico (MACHADO, 2009). O discurso pós-político e descomprometido cobre a ideologia dominante daqueles que, política, econômica, cultural e historicamente, ocuparam os espaços de poder e construíram o direito a partir de suas respectivas visões de mundo para cumprir a finalidade de garantir a manutenção desse poder e atender a seus interesses específicos.

A prática pedagógica não é neutra, e a pseudoneutralidade e isenção política das professoras e dos professores servem à manutenção do padrão vigente (VENTURA, 2004). Ao contrário, Adorno (1996) apregoava que a tarefa do/a professor/a não se resume a transmitir conteúdos: o/a educador/a tem uma função política, uma vez que a realidade extrapedagógica influi sobre a realidade da sala de aula e não pode ser desconsiderada (PEREIRA, 2018). Quando se ensina, é preciso questionar o que se ensina, contra quem se ensina e a favor de quem se ensina, quem são os/as educandos/as, quem escolhe o currículo, por que escolhe e assim por diante (PIMENTA, 1999; FREIRE; SHOR, 2021).

Os conteúdos e valores também não são neutros, mas na perspectiva do liberalismo ideológico, o direito se esconde sob o manto da neutralidade, inclusive epistemológica, que trata os sujeitos sem considerar a sexualidade, a etnia, a classe social, a língua, a espiritualidade, o gênero, etc. Trata-se, pois, de uma perspectiva de ensino e aprendizagem relacionada a um conhecimento surdo e sem rosto (GROSGOUEL, 2008, p. 65).

Esta corrente não considera a pluralidade da sociedade e tampouco se preocupa com a materialização da equidade e com a efetivação de direitos humanos para categorias minoritárias. Assim, é fundamental ter uma vigilância epistemológica para desvelar e oferecer contra leituras à ideologia da norma e da doutrina jurídica (FARIA, 1987, p. 51).

Para tanto, é necessário reconhecer que o trabalho do/a professor/a não é aquele desenvolvido consigo mesmo/a, mas com os/as alunos/as, isto é, uma atividade docente que valoriza a visão de mundo que os discentes trazem para dentro da sala de aula, de modo a atender, assim, às particularidades e à realidade política, social, econômica, cultural e geracional da turma (FREIRE, 2020).

Portanto, busca-se, na prática docente cotidiana, a possibilidade de romper os laços e amarras da neutralidade epistemológica e do liberalismo ideológico que

permeiam o pensamento e o ensino jurídico, tendo como proposição a formação didático-pedagógica como um caminho para a superação das características históricas na construção de outro paradigma: um trabalho docente que valoriza a pluralidade, a diversidade e a democracia como princípios fundamentais de uma educação jurídica emancipadora e decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação didático-pedagógica das professoras e dos professores do ensino jurídico é um tema fundamental a ser investigado na realidade contemporânea, especialmente por meio de pesquisas que buscam reflexões a partir dos tensionamentos entre as áreas da Educação e do Direito. Ressalta-se que, ao longo das análises, foi possível verificar que a referida formação é uma das causas dos problemas enfrentados no ensino jurídico, bem como uma das principais soluções para esses mesmos problemas, pois incide tão decisivamente no ensino jurídico que é capaz de contribuir para a conservação da crise, assim como para sua superação na consecução de outro paradigma.

Todavia, é importante destacar que, sem ter condições objetivas de discutir essas questões, tanto na formação inicial (bacharelado) quanto na formação continuada (pós-graduação lato e stricto sensu), o/a professor/a não tem possibilidade de pensar e repensar seu trabalho. No entanto, não só isso, é preciso problematizar o currículo e as práticas formativas proporcionadas nesses espaços de formação, para que possam permitir uma formação didático-pedagógica para além do formalismo: uma formação crítica, teórica, cultural, intencional, emancipatória e dialógica.

Na consecução de responder ao problema de pesquisa formulado, foram identificadas, a partir da revisão bibliográfica realizada nesta investigação, algumas características do ensino jurídico nacional, categorizadas em: verbalismo e bancarismo, dogmatismo e antialogismo, positivismo normativista, colonialidade do pensamento jurídico, liberalismo ideológico e neutralidade epistemológica. Embora categorizadas, as características se relacionam mutuamente e precisam ser compreendidas em sua totalidade e contradição.

É importante ressaltar que os resultados são incipientes, oriundos da revisão bibliográfica desenvolvida para esta investigação. Portanto, longe de serem definitivos, uma vez que outros trabalhos poderiam indicar a constituição de categorias distintas daquelas apresentadas neste trabalho, os resultados apontam para características que se consolidaram no percurso histórico dos referidos cursos no território brasileiro e exigem, para o aprofundamento dessa temática, a expansão dessas investigações na consecução de alternativas aos desafios identificados.

Ademais, ao longo da discussão, abordou-se a necessidade de uma formação e atuação docente que seja capaz de superar esses desafios históricos. Embora demande uma multiplicidade de modificações, inclusive políticas, econômicas, culturais, sociais e estruturais, a formação das professoras e dos professores, bem como a prática docente em sala de aula em muito pode contribuir para a superação desses desafios identificados, pois não se pode aceitar a crise como posta e contra a qual nada pode ser feito, a não ser esperar que de fora venha a solução.

Nesse sentido, adotando-se uma perspectiva crítica e emancipatória, o professor e a professora, formados didático-pedagógicamente para o trabalho docente em uma perspectiva teórico-científica-cultural, assume a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem e intervém na realidade na consecução de sua transformação: uma formação e atuação docente capaz de constituir um novo paradigma para o ensino jurídico, um paradigma crítico, democrático e emancipatório.

REFERÊNCIAS

ABIKAIR NETO, Jorge. **Educação jurídica e formação de professores**. Curitiba: Juruá, 2018.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. 2. ed. rev. São Paulo: Edusp, 2019.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teoria da semicultura. Tradução Newton Ramos de Oliveira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 56, p. 338-411, dez. 1996.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Dogmática jurídica**: esboço de sua configuração e identidade. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

APPLE, Michael Whitman. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35530>. Acesso em: 25 mar. 2022.

ARROYO, González Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. **Ensino jurídico e sociedade**: formação, trabalho e ação social. São Paulo: Acadêmica, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

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

BIAGI, Marta Cristina. **Investigación científica**: guía práctica para desarrollar proyectos y tesis. Curitiba: Juruá, 2010.

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

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico**. São Paulo: Ícone, 1995.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. **Pessoa humana e direitos humanos na Constituição Brasileira de 1988 a partir da perspectiva pós-colonial**. 2009. 350 p. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educacional nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. **A descolonização do ensino jurídico na América Latina sob a perspectiva do bem viver**: a construção de uma nova educação fundada no constitucionalismo e na interculturalidade plural. 2015. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo: giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (orgs). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

DUSSEL, Enrique. **Para una ética de laliberación latinoamericana**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973. t. 1.

DUSSEL, Enrique. **Pedagógica latinoamericana**. Bogotá: Nueva America, 1980.

FACHIN, Luiz Edson. Limites e possibilidades do ensino e da pesquisa jurídica: repensando paradigmas. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho, n. 1, p. 25-34, jan. 2001. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/2/2>. Acesso em: 29 dez. 2021.

FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar. 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GUIMARÃES, Isaac Sabbá. **Metodologia do ensino jurídico**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

HESPANHA, António Manuel. **História das instituições: épocas medieval e moderna**. Coimbra: Almedina, 1982.

HICKERT, Carmen. **Enrique Dussel: o professor à luz do conceito de mestre em uma práxis pedagógica libertadora**. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HUPFFER, Haide Maria. **Educação jurídica e hermenêutica filosófica**. 2006. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53- 75.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MACHADO NETO, Antonio Luis. **Sociologia jurídica**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1979.

MACIEL, Richard Crisóstomo Borges. **Ensino jurídico positivista e a pedagogia de Warat**. Curitiba: Juruá, 2017.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do direito**: conceito, objeto e método. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2008.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Pedagogia jurídica**: do ensino tradicional à emancipação. Curitiba: Juruá, 2012.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. **Ensino jurídico**: formação e trabalho docente. Curitiba: Juruá, 2007.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; LIMA, Claudia Maria de. A reconstrução da prática docente: reflexos na intervenção em uma experiência didática. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 17, n. 36, p. 55-65, jan./jul. 2017.

MURARO, Célia Cristina. A formação do professor de direito. **Revista Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 13, n. 73, fev. 2010.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. A literatura como aporte metodológico no ensino do direito. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima de (org.). **Educação jurídica**. 2. ed. Florianópolis: FUNJAB, 2012. p. 192-228.

PEREIRA, Luiz Ismael. **Adorno e o direito**: para uma crítica do capitalismo e do sujeito de direito. São Paulo: Ideias e Letras, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PINZÓN FRANCO, Boris Alberto. La educación jurídica como práctica de construcción social: hacia una reflexión pedagógica. **Revista Logos, Ciencia & Tecnología**, Bogotá, v. 1, n. 2, p. 65-83, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito.** Campinas: Papirus, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo.** São Paulo: Acadêmica, 1993.

ROSSI, Amélia Sampaio; KOZICKI, Katya. A colonialidade do direito: constitucionalismo e direitos humanos como categorias modernas em desconstrução. **Revista Culturas Jurídicas**, Niterói, v. 8, n. 21, p. 23-50, 2021.

SANTOS, Vívian Matias dos. Notas Desobedientes: decolonialidade e a Contribuição para a Crítica Feminista à Ciência. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 30, 2018.

SCHOONEWOLFF, Porfirio Andres Bayuelo. La educación y el Derecho en torno a un nuevo paradigma transformador. **Justicia**, Barranquilla, v. 20, n. 27, p. 167-184, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/just/n27/n27a10.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

SCHWARTZ, Stuart. **Burocracia e sociedade no Brasil colonial: a suprema corte da Bahia e seus juízes: 1609-1751.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VENTURA, Deisy. **Ensinar direito.** Barueri: Manole, 2004.

WARAT, Luiz Alberto. **Introdução geral ao direito: interpretação da lei: temas para uma reformulação.** Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1994. t. 1.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa.** Bogotá - Colombia, n. 9. p. 131-152, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

WITKER, Jorge; LARIOS, Rogelio. **Metodología jurídica.** Ciudad de México: McGraw-Hill, 1997.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Regina de Jesus – Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutora em Educação (Currículo). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UDEL). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Currículo, Formação e Trabalho Docente cadastrado junto ao CNPq. Editora da Revista Educação em Análise da Universidade Estadual de Londrina. E-Mail: adrianatecnologia@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9346-5311>

Luiz Gustavo Tirolí – Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UDEL). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UDEL). Bacharel em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL). Acadêmico do curso de Direito da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH). Membro do grupo de pesquisa e estudo: Currículo, formação e Trabalho docente. E-mail: luiz.gustavo.tirolí@uel.br. ORCID <http://orcid.org/0000-0002-7912-8319>

Tramitação:

Recebido em: 28/04/2023

Aprovado em: 08/05/2023