

CURSOS JURÍDICOS: ANÁLISE DA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

*LEGAL COURSES: ANALYSIS OF HUMANISTIC FORMATION FROM THE PAULO
FREIRE PERSPECTIVE*

*CURSOS JURÍDICOS: ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN HUMANÍSTICA BAJO LA
PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE*

Licença CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



Priscila Tinelli Pinheiro¹

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-0452-5344>

RESUMO

Contextualização: As marcas da colonialidade estão presentes em diversos segmentos da sociedade brasileira e, sobretudo, no ensino jurídico. Um traço dessa herança adquirida da relação de colonialismo é a própria estrutura da aula jurídica, em que o monopólio do espaço da sala de aula é exclusivo do professor, o que confere um papel secundário ao aluno. A fim de superar a crise do ensino jurídico e cumprir a determinação da Resolução 09/2004, a qual prevê que os cursos de Direito devem proporcionar uma sólida formação humanística, objetiva-se uma análise decolonial sobre o processo de ensino do Direito.

Objetivo: O presente estudo analisará uma nova produção dialógica de conhecimento através de uma concepção decolonial no pensamento pedagógico em Paulo Freire, identificando uma pedagogia da decolonialidade como expressão emancipadora e libertadora. Busca-se, portanto, metodologias que podem ser praticadas na experiência docente e no currículo jurídico que possuem traços e marcas decoloniais, numa tentativa de desconstruir a estrutura arcaica que foi imposta ao ensino do Direito.

Metodologia: A pesquisa utiliza o método dialético e uma revisão de literatura.

Resultados: Como principais resultados, verifica-se a necessidade de o aluno do curso de

¹ Doutora e mestre em Direitos e Garantias Fundamentais pela Faculdade de Direito de Vitória (FDV); Professora Adjunta A na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; CPAN – Campus do Pantanal; Membro do grupo de pesquisa "Invisibilidade Social e Energias Emancipatórias em Direitos Humanos" (CNPq) da Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0452-5344>.

Direito assumir uma postura de protagonista dentro do ambiente da sala de aula, de modo que compartilhe com o professor aquele tempo e espaço, a fim de construir uma formação mais significativa.

Palavras-chave: Pensamento decolonial; Resolução CNE 09/2004; Formação humanística; Paulo Freire.

ABSTRACT

Contextualization: The marks of coloniality are present in several segments of Brazilian society and, above all, in legal education. A trace of this heritage acquired from the colonial relationship is the very structure of the legal class, in which the monopoly of the classroom space is exclusive to the teacher, which gives a secondary role to the student. In order to overcome the crisis in legal education and comply with Resolution 09/2004, which provides that Law courses must provide solid humanistic training, the objective is a decolonial analysis of the Law teaching process.

Objective: The present study will analyze a new dialogic production of knowledge through a decolonial conception in Paulo Freire's pedagogical thought, identifying a pedagogy of decoloniality as an emancipating and liberating expression. Therefore, methodologies that can be practiced in the teaching experience and in the legal curriculum that have decolonial traits and marks are sought, in an attempt to deconstruct the archaic structure that was imposed on the teaching of Law.

Methodology: The research uses the dialectical method and a literature review.

Results: As main results, there is a need for law students to assume a protagonist role within the classroom environment, so that they share that time and space with the teacher, in order to build a more meaningful training.

Keywords: Decolonial thinking; Resolution 09/2004; Humanistic formation; Paulo Freire.

RESUMEN

Contextualización: Las marcas de la colonialidad están presentes en varios segmentos de la sociedad brasileña y, sobre todo, en la educación jurídica. Una huella de esta herencia adquirida a partir de la relación colonial es la estructura misma de la clase jurídica, en la que el monopolio del espacio del aula es exclusivo del docente, lo que otorga un rol secundario al alumno. Para superar la crisis de la educación jurídica y dar cumplimiento a la Resolución 09/2004, que establece que los cursos de Derecho deben brindar una sólida formación humanística, el objetivo es un análisis decolonial del proceso de enseñanza del Derecho.

Objetivo: El presente estudio analizará una nueva producción dialógica de conocimiento a través de una concepción decolonial en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, identificando una pedagogía de la decolonialidad como expresión emancipadora y liberadora. Por ello, se buscan metodologías que puedan ser practicadas en la experiencia docente y en el currículo jurídico que tengan rasgos y marcas decoloniales, en un intento

de desconstruir la estructura arcaica que se impuso a la enseñanza del Derecho.

Metodología: La investigación utiliza el método dialéctico y una revisión de la literatura.

Resultados: Como principales resultados se tiene la necesidad de que el estudiante de la carrera de Derecho asuma una posición protagónica dentro del ambiente áulico, de manera que comparta ese tiempo y espacio con el docente, a fin de construir una formación más significativa.

Palabras clave: Pensamiento decolonial; Resolución 09/2004; formación humanística; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

1. A HERANÇA COLONIAL DEIXADA NOS CURSOS JURÍDICOS DO BRASIL

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

Apesar de serem fenômenos interligados, colonialismo e colonialidade distinguem-se pelo fato de que o primeiro se restringe a um “[...] conjunto de trocas extremamente desiguais que assentam na privação da humanidade da parte mais fraca como condição para a sobre explorar e para excluir como descartável”².

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

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

No que tange à relação estabelecida entre colonialismo e colonialidade, Oliveira e Candau³ comentam que

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

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

² SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 37.

³ OLIVEIRA, Luis Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 01, v. 26, p. 15-40, abr. 2010. p. 08.

enraizado nestas sociedades.

Uma das facetas assumidas pela colonialidade, Quijano⁴ identifica a que se refere ao poder, cujas consequências atribuídas pelo autor são as seguintes:

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

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

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

A colonialidade do saber é aquela representada pelo conhecimento, na medida em que “no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como conocimiento y, consecuentemente, su capacidad intelectual”⁵.

Através dessa perspectiva única de conhecimento, a verdade e a ciência são atributos de uma universalidade ocidental, que também pode ser prevista na colonialidade do poder, constituída no processo histórico da colonização das Américas. Para Quijano⁶,

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

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

⁴ QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 127.

⁵ RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Samava, 2010. p. 136.

⁶ QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos Rumos, ano 17, n.47, 2002. p. 01.

a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder.

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

[...] podemos afirmar que la colonialidad del ser refiere a la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad⁷.

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

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

Diante de tais fatores, a descolonização, pela qual se faz necessário o ensino jurídico passar, faz-se possível a partir de “posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir”⁸, que se apresentam – no contexto das universidades – como alternativas capazes propor, por exemplo, um diálogo de saberes. De acordo com Castro-Gómez⁹, este diálogo

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

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

A partir deste tradicionalismo, podemos dizer que a aula jurídica – que será o foco deste trabalho – é construída a partir de uma cartilha jesuítica de ensino herdada

⁷ RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Samava, 2010. p. 156.

⁸ WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013. p. 03.

⁹ CASTRO-GÓMES, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOQUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 88 (grifo do autor).

fortemente da colonização portuguesa. Nas palavras de Anastasiou¹⁰, os principais passos que devem ser seguidos para a organização da aula nos cursos de Direito são os seguintes: “[...] preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova”.

Observa-se, desta forma, que a formação do aluno é voltada para a mera apreensão dos conteúdos inexistindo, por sua vez, uma preocupação em torno de questões humanas, por exemplo, ou quando existem, constituem-se em ações esparsas e pontuais promovidas por professores ou instituições com um cunho mais humanístico e social, que não representam a massa dos cursos disponíveis no mercado. Por isso, o modelo arcaico que impera sobre a maior parte da formação dos alunos em Direito ocorre por meio da “[...] simples transmissão da informação como ensino, e o professor fica como fonte de saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade”¹¹.

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

Acerca do tradicionalismo sob o qual a aula é construída no curso de Direito, Bittar¹² tece os seguintes apontamentos:

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

Pode-se depreender, então, a partir das palavras do autor, que a formação dos profissionais do Direito era exclusivamente técnica, haja vista a demanda do mercado por este perfil. Desta maneira, a metodologia utilizada concentrava-se em “[...] produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho com a transmissão rápida, objetiva e eficaz de informações”¹³. Assim, é possível notar que

¹⁰ ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In.: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Santa Catarina: Univille, 2006. p.12.

¹¹ ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In.: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Santa Catarina: Univille, 2006. p.12.

¹² BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 05.

¹³ FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. As tendências pedagógicas e sua utilização no ensino do Direito. In.: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. **Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia**. Curitiba: CRV, 2011. p. 26.

A educação jurídica sempre foi fortemente marcada pelas tendências liberais, em especial a tradicional e a tecnicista. Assim é possível visualizar que o ensino do Direito incorporou as suas características não só quanto à forma de trabalhar o conteúdo, com ênfase irrestrita na aquisição de noções e conceitos, sem maior atividade crítica; como também à metodologia utilizada (aula expositiva) e a relação professor/aluno (vertical) 14.

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

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

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

Ao comentar sobre este tradicionalismo do ensino jurídico, Dantas¹⁵ revela que

Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso dos institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático¹⁶.

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

¹⁴ FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. As tendências pedagógicas e sua utilização no ensino do Direito. In.: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. **Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia**. Curitiba: CRV, 2011. p. 11.

¹⁵ Trata-se de um autor do início do século XX, mas que já observava os problemas do ensino jurídico, uma vez que as próprias bases sob as quais ele foi criado já apresentavam discrepâncias enormes com a realidade brasileira daquela época, o que – transportado para a realidade atual – evidencia o descompasso entre a forma a qual o Direito é ensinado e a complexidade apresentada nas relações travadas pelo povo brasileiro.

¹⁶ DANTAS, San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1955. p. 54.

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

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

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

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

Em meio a esta discussão, é importante ressaltar que a referida crise constitui-se de inúmeros fatores, dentre eles, podemos citar o tradicionalismo da aula jurídica que apresentamos, cujo reflexo está o monopólio do espaço da sala de aula pelo professor, o que transforma a aula numa espécie de conferência – “[...] de cunho pouco reflexivo, conteúdo acrítico e distante da realidade social, em que os professores passavam o conhecimento nas salas de aula e os alunos deveriam absorvê-los o máximo possível”¹⁷. Outro fator que contribui igualmente para a defasagem do ensino do Direito é a pouca ou quase ausente formação humanística.

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

Para exemplificar o ranço que a trajetória dos cursos jurídicos enfrenta, destacamos a reforma promovida por Francisco Campos, em 1931, sob a égide da Constituição Federal de 1934, cujo teor era a reorientação do ensino jurídico “[...] num sentido mais profissionalizante, prestigiando-se conhecimentos práticos, excluindo da formação básica do bacharel as disciplinas meramente culturais, e centrando o curso sobre o estudo do Direito positivo”¹⁸.

¹⁷ ABIKAI NETO, Jorge. **O professor como articulador da transdisciplinaridade dos direitos e garantias fundamentais nos cursos jurídicos**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais) – Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2014. p. 15-16.

¹⁸ SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional**. Campinas: Edicamp, 2002. p. 37-38.

Nesta mesma linha, Sérgio Adorno¹⁹ salienta que

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

Mediante esta permanência histórica, com praticamente duzentos anos de cursos, a Resolução 09/2004²⁰ – a qual resultou dos debates travados entre o Conselho Nacional de Ensino e a Ordem dos Advogados do Brasil – aparece como uma tentativa justamente de reverter isso, o que é tratado de maneira específica no seu artigo 3º, senão vejamos:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania²¹ (CNE/CES, 2009, p. 1-2, grifo nosso).

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

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

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

Requer, portanto, certo cuidado para a efetivação da formação humanística do aluno de Direito, para que não se torne – assim como a maior parte das disciplinas

¹⁹ ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 235-236.

²⁰ A Resolução 09/2004 estabelece – por meio de treze artigos – diretrizes curriculares para o curso de graduação em Direito, as quais devem ser observadas, tanto pelas instituições de ensino públicas, quanto as privadas.

²¹ CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021. p. 1-2, grifo nosso.

propedêuticas – algo isolado das demais matérias dogmáticas. Isso, porque o estudo do Direito deve ocorrer de maneira transdisciplinar, ou seja, todos os conteúdos devem estar integrados, já que vivemos uma sociedade complexa que requer um profissional com múltiplas competências e conhecimentos para lidar com os problemas sociais.

No que tange às especificidades da formação humanística Jorge Abikair Neto²² comenta que

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

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

Andrade e Francischetto²³ comentam acerca da responsabilidade das instituições de ensino do Direito em assumirem o caráter social do futuro jurista, o que perpassa – como aqui defendemos – pela melhoria da matriz curricular de forma a incluir de maneira mais efetiva e significativa o estudo dos direitos humanos nos cinco anos de graduação. De acordo com as autoras,

Não podemos mais esperar que os juristas conscientizem-se de seu papel por outros meios e depois que se tornarem bacharéis em Direito. Ao contrário, o ensino jurídico tem essa tarefa, da qual não pode esquivar-se. Na medida em que houver melhoria na qualidade dos cursos de Direito teremos cada vez mais profissionais com a real possibilidade de cumprimento efetivo de seus papéis numa sociedade excludente, desigual e conflituosa como a nossa²⁴.

A fim de concretizar esta diretriz, enfrentar-se-á uma grande dificuldade: a herança colonial do ensino do Direito, o qual desde o seu início no Brasil apresentou-se inadequado para o contexto ao qual a sociedade brasileira está imerso. Assim, “a questão que se apresenta é como fazer com o que o discente da área jurídica desenvolva essa ‘percepção’, como construir as pontes necessárias entre a academia e a sociedade,

²² ABIKAI NETO, Jorge. **O professor como articulador da transdisciplinaridade dos direitos e garantias fundamentais nos cursos jurídicos**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais) – Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2014. p. 37.

²³ ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos; FRANCISCETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Intervenção social como estratégia de ensino: a produção de sentidos em Direitos Humanos. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de; BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo (Org.). **Estratégias participativas no ensino jurídico**. Curitiba: CRV, 2015. p. 51.

²⁴ ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos; FRANCISCETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Intervenção social como estratégia de ensino: a produção de sentidos em Direitos Humanos. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de; BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo (Org.). **Estratégias participativas no ensino jurídico**. Curitiba: CRV, 2015. p. 51.

como 'enxergar' o outro num processo real de alteridade"²⁵.

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

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

o problema da descontextualização dessa postura, dentro desse paradigma, está em que, nele, na medida em que se equiparam Direito e lei, perdem espaço e sentido quaisquer posturas questionadoras ou críticas, vez que cabe ao agente jurídico, apenas estudar e manipular um universo conceitual (dogmaticamente construído e transmitido) previamente delimitado e altamente restrito, circunscrito à lei posta.²⁶

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

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

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

Paulo Freire desenvolveu um resgate das racionalidades silenciadas e, nessa articulação decolonial, histórica e epistêmica, sob o viés da narrativa e construção metodológica, é que o pensamento de Paulo Freire²⁷, em especial o “deslocamento do lugar de fala”, tem sido uma forma de produção de conhecimento e de diálogo formados por diversas correntes e perspectivas teóricas.

²⁵ ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Intervenção social como estratégia de ensino: a produção de sentidos em Direitos Humanos. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de; BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo (Org.). **Estratégias participativas no ensino jurídico**. Curitiba: CRV, 2015. p. 37.

²⁶ SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino jurídico**: uma abordagem político-educacional. Campinas: Edicamp, 2002. p. 54.

²⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

Note-se que a necessidade de mudança do lugar de fala ressaltada pelos autores pós-coloniais segue esta mesma lógica de impedir que a palavra seja prescrita a ou roubada de determinados povos. A mesma lógica de denunciar a permanência histórica de um privilégio da pronúncia da palavra, quando na verdade essa pronúncia deveria ser direito de todos²⁸.

O deslocamento do lugar de fala é, assim, “como a literatura pós-colonial aponta para a necessidade de criação de novos lugares de fala a partir dos quais seja possível questionar essas categorias e formas de enquadramento e interpretação do mundo”²⁹. Assim, essa transposição do local de fala deve ser, necessariamente, voltada para as mudanças a partir do ponto de vista dos oprimidos, cabendo ao educador engajado no projeto decolonial criar novos lugares de fala estabelecendo de maneira mais adequada um encontro dialógico.

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

Como um intelectual de fronteira, Freire quebra o relacionamento entre identidade individual e subjetividade coletiva. Ele faz visível uma política que liga o sofrimento humano a um projeto de esperança, não como um mergulho estático na textualidade sem as lutas humanas, mas como uma política de alfabetização forjada nos deslocamentos políticos e materiais de regimes que exploram, oprimem, excluem, destroem e arruinam a vida humana.³⁰

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

A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor”.³¹

²⁸ PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 181-199, 2014. p. 192.

²⁹ PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 181-199, 2014. p. 193.

³⁰ GIROUX, Henry. Paulo Freire e a Política de Pós-Colonialismo. In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; MOACIR, Gadotti (Orgs.). **Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 194.

³¹ FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 20.

Aqui há um olhar de superação e reforma da educação colonial. O novo sistema educacional libertador não poderia estar presente diante do legado colonial, mas sim a desconstrução do colonialismo iniciado nas lutas de libertação³². Freire propõe uma ruptura radical com o colonialismo e a escola colonial.

Paulo Freire também aborda a questão referente à crítica decolonial formulado pelas relações de dependência entre Norte e Sul, tendo o Norte (perpetrado historicamente pela Europa e pelos Estados Unidos) enquanto um “centro de poder”, até mesmo no tocante as matérias de produção e socialização do conhecimento. Na perspectiva do autor³³, havia um ideal eurocêntrico de “nortear” que: “uma das tarefas, nestas relações que o Sul se imporá, é a de, superando sua dependência, começar a *sulear*, deixando assim de ser sempre *norteadado*”.

Nesse processo, além de romper com o colonialismo, o trabalho de reconstrução de uma escola colonial exige a presença das fontes culturais e históricas do povo. Assim, esse trabalho exigia um aprendizado que buscasse o enraizamento cultural e libertador. Por isso, essa educação deveria partir de uma ideia dialética entre teoria e prática, tendo como matriz o trabalho de educandos e educadores.

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

[...] a prática educativa progressivamente pós-moderna – é nela que sempre me inscrevi, desde que vim à tona, timidamente, nos anos 50 – é a que se funda no respeito democrático ao educador como um dos sujeitos do processo, é a que tem no ato de ensinar-aprender um momento curioso e criador em que os educadores reconhecem e refazem conhecimentos antes sabidos e os educandos se apropriam, produzem o ainda não sabido. É a que desoculta verdades em lugar de escondê-las. É a que estimula a boniteza da pureza como virtude e se bate contra o puritanismo enquanto negação da virtude. É a que, humilde, aprende com as lideranças e recusa a arrogância.³⁴

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

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

Tais pressupostos estão entrelaçados em toda a obra de Freire e em especial na

³² FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

³³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 67.

³⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 200.

“Pedagogia da Autonomia”³⁵, em que o autor define a pesquisa como forma de conhecimento de uma educação emancipadora e libertadora, como se verifica no seguinte trecho:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade³⁶.

Freire ainda esclarece que: “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”.³⁷ Dessa forma, desloca-se o olhar do professor para uma prática docente que substitui o autoritarismo pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de aprendizagens, o que pode ocorrer – por exemplo – mediante o desenvolvimento de estratégias teórico-práticas, as quais podem levar à produção de novos conhecimentos.

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

O ensino de Direito no Brasil sempre se caracterizou pelo uso de aulas-conferência, técnica pedagógica consistente na transmissão de conhecimentos, pelo professor, de forma unilateral. [...] Assim, a consequência imediata é que o professor jurídico assume um papel de reproduzidor do conhecimento, limitando-se a transmiti-lo de forma repetida e acrítica. Não se propicia, por conseguinte, um espaço para a reflexão do aluno e para o desenvolvimento de novos saberes.³⁸

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

Reduzindo a participação do aluno na aula expositiva os autores de tendência pedagógica tradicional ressaltam o autoritarismo do professor.

³⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

³⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 29.

³⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 29.

³⁸ MELO, Alexandre Campos. Ensino jurídico no Brasil e a necessidade de reformulação de práticas pedagógicas. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). **Reflexões sobre a docência jurídica**. Série Estudos de Metodologia. Volume 1. Aracaju: Evocati, 2013, p. 100-101.

Também, reduzem a aprendizagem apenas a níveis superficiais considerando que não ressaltam a oportunidade de questionamento por parte dos alunos.³⁹

Assim, a aula, segundo Masetto, “é um tempo e espaço do professor e do aluno”⁴⁰, que pressupõe em uma mudança no processo ensino aprendizagem, que diversifica as relações com os alunos, que permite que todos expressem seu pensamento e trabalhem juntos. A estrutura da aula deve, com base neste viés, permitir que ambos os atores do conhecimento – professor e aluno – construam o conhecimento de maneira horizontal, já que uma aprendizagem significativa pressupõe uma troca de conhecimentos entre eles.

Com base na necessidade de divisão de protagonismos nas salas de aula, Veiga, Resende e Fonseca afirmam que

O aluno é protagonista porque passa a ser sujeito da aprendizagem e, por isso, sua atividade cognitivo-afetiva é fundamental para manter uma relação interativa com o objeto do conhecimento. O professor é protagonista porque é ele quem faz a mediação do aluno com os objetos dos conhecimentos.⁴¹

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

Sob este viés, Masetto conceitua a aula – de maneira geral – como

[...] um tempo para identificar as necessidades, as expectativas e os interesses dos alunos, um espaço e ambiente para em conjunto (professor e aluno) planejar o curso a ser realizado, traçar objetivos a serem alcançados, negociar as atividades, definir e realizar um processo de acompanhamento e de feedback do processo de aprendizagem.⁴²

Requer-se, desta maneira, um ambiente que propicie um “espaço e tempo” de modo a ultrapassar a mera exposição jesuítica – em que no alto do tablado esteja aquele que apenas fala e, sentados nas carteiras logo abaixo, aqueles que apenas escutam e copiam. Isso porque, “o professor, ao reduzir os mecanismos de controle, estimula a iniciativa e a participação dos educandos”.⁴³

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

³⁹ LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino**: Por que não? São Paulo: Papirus, 1991, p. 41.

⁴⁰ MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010. p. 19.

⁴¹ VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000. p.179-180.

⁴² MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010. p. 18.

⁴³ VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000. p. 180.

autonomia não só do educador, mas também do educando.

Para que isso ocorra, será necessário repensar conjuntamente o projeto pedagógico, a estrutura curricular, a organização do tempo e do espaço. Este fato nos remete a pensar sobre a utilização de estratégias na hora da aprendizagem. Sobre essas estratégias, Masetto⁴⁴ aponta vários instrumentos como, por exemplo: apresentação simples, apresentação cruzada em duplas, complementação de frases, desenhos em grupos, deslocamento físico de professor e/ou aluno, “Brainstorming”, uso de pré-testes, levantamento de informações em fontes alternativas e o ensino com pesquisa.

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

Assim, é possível construir uma estrutura curricular em outra perspectiva, a decolonial, como um processo de construção social e humanística. Para isso, é necessário desenvolver essa forma libertadora e emancipadora de ensino e aprendizagem, a partir de uma formação mais humanística, incluindo outras formas de avaliação, pesquisa e submissão a um lugar de fala aberto para o sujeito histórico da injustiça.

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

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

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

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

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

⁴⁴ MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Quebrar com essa cultura enraizada é um dos grandes desafios que os cursos jurídicos precisam enfrentar atualmente. Desencastelar o ensino, com a finalidade de torná-lo palpável ao aplicador do Direito, somado ao abandono do papel de autoridade pelo professor para assumir o de facilitador do conhecimento são medidas importantes, que contribuirão para a solidez necessária à formação humanística.

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

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

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

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

REFERÊNCIA DAS FONTES CITADAS

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

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

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

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

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

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recebido em: 15/11/2022

Aprovado em: 01/02/2023